

ER

EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.28 n.2

3 Aisy é vindo pela d'Prota atrás de
S. Lo. E vindo de 23 graus Erisf. p
poderis incorredos incerta, amote. 6.
lla, é poraquy E llinga E não é a q
Em 21.9. Smi. gonorreya e Na
E mais o famin. E donoi norede
aia. E laly amote q' faga
ate 20.9. queua d' do
E norte E girar para onad
E 2.3. esta fletta E caia
por sensorada d' baxos
uoris alcaon 24 brancos
uoris enté d' q' são da
enté d' q' enté d'

NARRATIVA,
IMAGEM E
PENSAMENTO

JUL/DEZ 2003

Educação & Realidade - v.28, n.2, jul/dez 2003

publicação semestral da FAGED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitora: *Wrena Panizi*

Faculdade de Educação

Diretora: *Merion Campos Bordas*

Editora

Rosa Maria Bueno Fischer

Comissão Editorial Executiva

*Dagmar E. Meyer (DEC), Luis Armando Gandin (DEBAS),
Malvina do Amaral Dorneles (DEE), Margareth Shäffer
(DEBAS), Nadja Hermann (DEBAS)*

Conselho Editorial

*Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira,
Antônio Nóvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino,
Clarice Nunes, Cleci Maraschin, Edvaldo Souza Couto,
Guacira Lopes Louro, Gustavo Fischman (USA), João
Wanderley Geraldi, José Mário Pires Azanha, Jorge Larrosa
Bondía (Espanha), Luciola Licínio C. Paixão Santos, Luis
Cláudio de Figueiredo, Maria Alice Nogueira, Mariano
Narodowski (Argentina), Victor Vincent Valla*

Consultores *ad hoc*

Regina Mutti, Analice Dutra Pillar, Cláudia Fonseca

Revisão

Tânia Cardoso de Cardoso, Gisela Schrader de Oliveira

Bibliotecária Responsável

Neliana Schirmer Antunes Menezes

Produção Visual

Central de Produções/FAGED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldanei Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L Jung

Capa

Vera Lúcia Gliese

(Montagem a partir de diversos estudos de Michelangelo).

(Texto da 4ª capa: CESAR, Ana Cristina. *Inéditos e*

dispersos. São Paulo: Editora Ática, 1999, p. 48).

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com
cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para

Revista *Educação & Realidade*

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Informações:

educreal@edu.ufrgs.br

jul/dez 2003

NARRATIVA, IMAGEM E PENSAMENTO



v.28 n.2

Educação & Realidade - v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v.4, n.1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC
Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV
Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas
Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP
Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletín de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Résumés Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.
Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.
IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.
LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Revista Educação & Realidade
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar
90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (0xx51) 3316 3268
Fax: (0xx51) 3316 3985
e-mail: educreal@edu.ufrgs.br
<http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista>



C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial	5	Editorial
<i>Narrative, image and thought</i>		<i>Narrativa, imagem e pensamento</i>
Earth Trilogy; considerations about Glauber Rocha's pedagogy Anita Leandro	9	Trilogia da Terra: considerações sobre a pedagogia glauberiana Anita Leandro
<i>Near tho the wild heart: resistance to disciplinarization of feminine and childhood</i> Nilson Fernandes Dinis	29	<i>Perto do coração selvagem: resistência à disciplinarização do feminino e da infância</i> Nilson Fernandes Dinis
School photographs as events in educational research Gustavo E. Fischman e Gabriela Cruder	39	Fotografias escolares como evento na pesquisa em educação Gustavo E. Fischman e Gabriela Cruder
Among history, life and fiction – arts of time Paulo André Passos de Mattos	55	Entre a história, a vida e a ficção – artes do tempo Paulo André Passos de Mattos
From the tragic Nietzsche to the ethic Foucault: an aesthetics for existence and an ethic for teaching profession Luciana Gruppelli Loponte	69	Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência Luciana Gruppelli Loponte

The cognitive subject from his position of effect	83	O sujeito do conhecimento a partir do seu lugar de efeito
Simone Moschen Rickes		Simone Moschen Rickes
The essay and the academic writing	101	O ensaio e a escrita acadêmica
Jorge Larrosa		Jorge Larrosa

RESENHA CRÍTICA

Creation and invention	117	Criação e invenção
Margareth Schäffer		Margareth Schäffer
Education and diversity; adventures of difference	123	Educação e diversidade: aventu- ras da diferença
Mariano Palamidessi		Mariano Palamidessi

DISSERTAÇÕES E TESES

Abstracts of dissertations and theses	129	Súmulas de dissertações e teses
---------------------------------------	------------	---------------------------------

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* — no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo — são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



EDITORIAL

Narrativa, imagem e pensamento

Walter Benjamin pergunta, num de seus célebres ensaios, se “a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal”¹. Apoiado em Paul Valéry, o filósofo-ensaísta argumenta que alma, olho e mão do artista, do pensador, do criador, se inscrevem no mesmo campo. É Valéry que escreve, sobre a transfiguração do trabalho do artista:

A observação do artista pode atingir uma profundidade quase mística. Os objetos iluminados perdem os seus nomes: sombras e claridades formam sistemas e problemas particulares que não dependem de nenhuma ciência, que não aludem a nenhuma prática, mas que recebem toda sua existência e todo o seu valor de certas afinidades singulares entre a alma, o olho e a mão de uma pessoa nascida para surpreender tais afinidades em si mesmo, e para as produzir².

Pois este número de *Educação & Realidade* se entrega à arte: arte da escrita, arte do cinema, arte da literatura, arte do pensamento, arte da história, arte de si mesmo. Deixa-se embriagar pela possibilidade da criação, criação como ato afirmativo, arrebatador, impulsionador do ser. Arte como ato pedagógico. Pedagogia como criação.

Reunimos aqui artigos cujo centro é a beleza dos tantos modos de preencher faltas e operar com excessos da cultura e de nós mesmos; modos de preencher imensos vazios e de elaborar intermináveis ocupações de espaços, sentimentos, desejos, lutas. Com que propósito? Simplesmente para oferecer aos

leitores matéria que lhes permita um jeito de ruminar este mundo em que vivemos, não exatamente no sentido de replicar o que aí está, mas sugerindo a possibilidade de transfigurar o que somos e produzimos, na e através da experiência estética – a experiência de sair de si e abrir-se ao que não se é, ao que é mistério, mistério de tempo, mistério de espaço, mistério de nós mesmos, como ensina Merleau-Ponty em sua poderosa filosofia da estética³.

Hoje, mais do que nunca, a resistência ao que vinga nesta sociedade, como desmando, pobreza, desrespeito e indiferença, talvez seja mesmo a arte – aquilo que nos permite, de alguma forma, experimentar o desafio diante da inevitabilidade da morte. Mais do que isso, como escreve Gilles Deleuze, talvez se possa falar que a estreita relação entre obra de arte e resistência tenha a ver com a “afinidade fundamental entre obra de arte e um povo que ainda não existe [nela]”, pois “não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que ainda não existe”⁴. Nada a explicar. Tudo a pensar.

Para abrir este número, temos o surpreendente artigo de Anita Leandro, “Trilogia da Terra: considerações sobre a pedagogia glauberiana”, em que a autora experimenta com um grupo de espectadores a recriação da criação de Glauber Rocha. Pura estética, a mais genuína resistência, a partir da criação épico-didática do cinema de Glauber. Nilson Fernandes Dinis – em “*Perto do coração selvagem*: resistência à disciplinarização do feminino e da infância” acompanha Anita, e se vale de Clarice Lispector e desse insuperável romance, para pensar mundos adultos e mundos infantis, espaços masculinos e espaços femininos, princípio do prazer, princípio da realidade, escola, e criança para sempre colocada no futuro.

Seguem as palavras, seguem as imagens. Em “Fotografias escolares como evento na pesquisa em educação”, Gustavo Fischman e Gabriela Cruder brindam-nos com uma instigante proposta de investigação, no campo educacional, calcada na imagem fotográfica escolar como acontecimento e nas infinitas possibilidades do exercício de ver.

A seguir, mais uma vez Clarice Lispector. Desta vez, Clarice e sua patética personagem Macabéa, de *A hora da estrela*, pontuam o texto de Paulo Mattos, “Entre a história, a vida e a ficção – artes do tempo”. Aqui, não há separação entre história, história de vida e narrativas de ficção, justamente porque o que as une é a idéia das artes do tempo. Ou as artes da existência? Luciana Gruppelli Loponte, no artigo “Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência”, também deseja que o debate filosófico sobre ética e estética adentre o espaço escolar, e escreve um texto pontuado de indagações sobre a possibilidade de pensar uma docência que seja, de fato, para valer mesmo, uma docência artista.

Simone Moschen Rickes, por sua vez, oferece-nos uma discussão teórica da maior pertinência, a partir da teoria psicanalítica (basicamente Freud e Lacan) e da obra de Piaget, sobre “O sujeito do conhecimento a partir do seu lugar de

efeito”. A autora defende que o sujeito e o objeto a conhecer implicam um movimento permanente e complexo entre posições ora de domínio, ora de efeito (do e sobre o sujeito); ou seja, o sistema cognitivo seria algo que se abre e fecha, incessantemente. Trata-se de processos instituídos e instituintes, para além de totalizações: alargamento de fronteiras no âmbito das construções psíquicas e cognitivas do sujeito. Tudo a ver com a arte da existência foucaultiana e nitzscheana, de que nos fala Luciana Loponte? A pensar.

Encerrando os artigos deste volume, a presença de nosso fiel colaborador, também colega do Conselho Editorial, professor Jorge Larrosa. Em “O ensaio e a escritura acadêmica”, ele problematiza a escrita acadêmica, suas políticas de linguagem e pergunta, a partir de Theodor Adorno, se é possível ensaiar em educação; ou seja, se é possível “habitar o espaço educativo como ensaísta”. Por que não?

“Criação e invenção” é o título da resenha elaborada por Margareth Schäffer, a respeito do livro *Gramáticas da criação*, de George Steiner. O texto do autor é denso; a resenha, idem. Um presente para os leitores de *Educação & Realidade*, convidados a adentrar um debate mais do que necessário, nestes tempos de volúpia de ocupação de todos os espaços, sem reserva nem ar para a criação. A seguir, Mariano Palamidessi nos apresenta o livro de Carlos Skliar, *Pedagogia (improvável) da diferença*: e se o outro não estivesse aí?, obra em que somos a cada página sacudidos pelo texto pessoal, do narrador e sua experiência mais do que viva, do erudito e do professor inquieto, indagador da radical diferença.

Para uma editora, para toda a equipe desta revista, não poderia haver satisfação maior do que esta: oferecer arte e pensamento a quem faz e pensa a educação. Um brinde!

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora

Notas

1. BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, p. 221.
2. VALÉRY, Paul, *apud* BENJAMIN, Walter. Op. Cit., p. 220.
3. Ver, a propósito, CHAUÍ, Marilena. *Experiência do pensamento*. Ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
4. DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Caderno Mais! *Folha de S.Paulo*, 27/06/1999, p. 5.



28(2): 9-28
jul/dez 2003

TRILOGIA DA TERRA:

considerações sobre a pedagogia glauberiana

Anita Leandro

RESUMO – *Trilogia da Terra: considerações sobre a pedagogia glauberiana.* É possível falar de uma pedagogia dos cineastas e, mais precisamente, de um projeto didático subjacente aos filmes de Glauber Rocha? A partir dos anos 60, momento em que as esquerdas do Brasil e do mundo discutiam a educação política das massas populares, o líder do Cinema Novo vai propor uma “educação estética” dos povos do Terceiro Mundo, desenvolvendo, para isso, o que chamou de um “estilo épico-didático”. A partir dos resultados de uma oficina de cinema, avaliamos aqui o alcance pedagógico do pensamento do cineasta em sua *Trilogia da Terra*, projeto inédito de projeção simultânea de três de seus filmes. Graças ao seu dispositivo original, a projeção em forma de tríptico permite uma remontagem das obras pelo próprio espectador, trazendo à tona um método cinematográfico construtivista e um personagem conceitual, a Terra.

Palavras-chave: Glauber Rocha, pedagogia do cinema, teoria da mise en scène, trilogia, cinema e povo.

ABSTRACT – *Earth Trilogy: considerations about Glauber Rocha's pedagogy.* Is it reasonable to talk about a filmmaker's pedagogy and, more precisely, about an educational project underlying Glauber Rocha's films? In the sixties, when the Brazilian and the international left-wing were occupied with mass political education, the leader of the Cinema Novo proposes an “aesthetic education” of the Third World people, developing what he named an “epic-didactical style”. Departing from the results of a film workshop, we evaluate here the pedagogic scope of Rocha's thought in his *Earth Trilogy*, an unrealized project of simultaneous projection of three of his films. The original mechanism of the triptych permits a reediting of the films by the spectator and brings forth a cinematic constructivist method and a conceptual character, the Earth.

Keywords: Glauber Rocha, film's pedagogy, mise en scène's theory, trilogy, people and cinema.

Com a publicação póstuma das cartas de Glauber Rocha, descobriu-se, no final dos anos 90, um projeto inédito do cineasta, de cunho didático, intitulado *Trilogia da Terra* (Rocha, 1997). Em carta de 16 de julho de 1981, endereçada ao produtor norte-americano Tom Luddy, Glauber Rocha manifesta o desejo de ver a projeção simultânea de três de seus filmes: *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), *Terra em Transe* (1967) e *Idade da Terra* (1981). Para Glauber, os filmes da *Trilogia da Terra* conteriam “um único discurso sobre o Brasil e sobre o mundo... novas idéias... novas formas” (Rocha, 1997). Sem dar maiores detalhes sobre o conteúdo desse discurso ou sobre o aspecto simultâneo da difusão desejada dos três filmes, o cineasta se limita a sugerir nessa carta que a trilogia seja “distribuída como *Napoleão*”, filme experimental de Abel Gance (1926), concebido para ser projetado em três telas. Glauber morre um mês depois de escrever essa carta, e seu projeto, até hoje, não foi executado em salas de cinema, como ele pretendia. Em 2000, o *Tempo Glauber* – instituição responsável pela conservação da obra do cineasta – chegou a organizar uma exposição itinerante intitulada *Trilogia da Terra*, reunindo, principalmente, fotografias dos três filmes. Mas a exposição não foi acompanhada por nenhum tipo de projeção integral das obras que compõem a *Trilogia* (apenas uma vídeo-instalação mostrava algumas cenas escolhidas dos diferentes filmes).

O estudo que se segue foi possível graças a uma visionagem simultânea dos três filmes em vídeo, realizada em sala de aula, na disciplina *Pedagogia da Imagem*, oferecida recentemente pelo Laboratório de Vídeo Educativo do Nutes/UFRJ. As três obras foram exibidas em monitores de televisão distribuídos horizontalmente, um ao lado do outro, em ordem cronológica, de acordo com o ano de realização de cada filme. O objetivo inicial da experiência era avaliar, na prática, a eficácia pedagógica do projeto glauberiano, analisando as contribuições da projeção em forma de tríptico, para o desenvolvimento de uma reflexão sobre a montagem por parte do espectador. Queríamos verificar se a estrutura aberta desse formato inabitual de projeção, que oferece diferentes possibilidades de associação entre três obras, poderia proporcionar algum tipo de experiência inovadora de fruição de uma obra cinematográfica. Os estudantes já tinham visto, separadamente, cada um dos filmes na sua integralidade. Mas, para a surpresa geral, um novo filme, bastante experimental, desprovido de qualquer encadeamento narrativo, surgiu dessa visionagem em forma de tríptico, sublinhando aspectos importantes do método de *mise en scène* de Glauber. Embora virtualmente, um quarto filme nascia da relação entre os três outros, “montado” de maneira construtivista por cada espectador, ao longo da exibição simultânea das diferentes obras. Percebemos que um novo personagem, comum aos três filmes, destacava-se a partir dessa experiência: a Terra, personagem puramente conceitual, parecia atravessar as três obras, religando-as intimamente umas às outras.

As reflexões que se seguem foram então suscitadas pela própria projeção em forma de tríptico, dispositivo que, como vamos ver, propicia um engajamento diferenciado da recepção espectral, na medida em que exige de cada um de nós um trabalho de montagem, ou seja, de associação entre as diferentes obras projetadas.

Montagem dialética?

Na montagem dialética, tal como ela foi praticada e teorizada pelo cineasta russo Sergei Eisenstein, o conflito produzido pela aproximação de dois planos antagônicos provoca um choque entre eles e, desse choque, surge um novo plano, que é a síntese dialética dos outros dois. O choque dialético leva, assim, à reconstituição de um todo melhorado, resultante do encontro de dois elementos contrários (Eisenstein, 1969). Um mais um é igual a um: esse é o princípio dialético da montagem eisensteiniana, que reúne duas situações opostas e conflitantes num todo resolvido e pacificado. O método serviu tanto à experimentação poética na obra de Eisenstein, quanto ao projeto soviético de instauração de uma nova política econômica no leste europeu.

Leitor atento de Eisenstein, Glauber, no entanto, procurou em seus filmes avançar em relação à montagem dialética, alternando seqüências extremamente montadas com longos planos-seqüência de caráter documental. Ele queria, provavelmente, escapar ao organicismo ao qual a montagem dialética obriga e se aproximava, assim, embora sem o declarar, do método godardiano. Ao contrário de Eisenstein, Godard se serve da montagem não para somar e tirar dessa soma uma síntese, mas para potencializar as próprias diferenças existentes entre as imagens. Um e um é igual a três: é assim que Deleuze resume o método godardiano de montagem, o qual, para não impor ao espectador um discurso único, evita toda forma de síntese, preferindo atuar nos interstícios das imagens, nos espaços entre os planos, no “entre-dois”. Em “Três questões sobre *Seis vezes dois*” Deleuze dirá que Godard prefere a conjunção “E”, em vez do verbo “É” (Deleuze, 1990). Mas, ao conceber *A Idade da Terra*, filme-síntese de toda a sua obra, Glauber, em carta a Daniel Talbot, de 6 de agosto de 1978, volta a se referir a Eisenstein, dizendo que o segredo de seus filmes continua sendo a prática da montagem dialética (Rocha, 1997). Comefeito, o que a trilogia vai demandar ao espectador é um trabalho de síntese dos três filmes justapostos. Mas o resultado desse trabalho intelectual do espectador não é a reconstituição de um todo, de uma narrativa orgânica. O quarto filme que surge da projeção da trilogia, construído mentalmente pelo espectador, não é, de forma alguma, uma obra concluída, que atualiza um discurso político, como é o caso dos filmes de Eisenstein, mas uma obra literalmente aberta, uma multiplicidade de seqüências conceituais e abstratas, um filme virtual, sem começo nem fim, mais próximo de

uma experiência onírica, como vamos ver, do que da razão dialética. Vejamos agora como é que a *Trilogia da Terra* vai equacionar essa contradição entre o pensamento dialético, presente nos três filmes, e a montagem anárquica dessa quarta obra por parte do espectador.

Vistos separadamente, os filmes da trilogia glauberiana levam a cabo narrativas relativamente distintas umas das outras. *Deus e o Diabo* (125 minutos) é a estória do vaqueiro Manuel (Geraldo del Rey) que, após assassinar o fazendeiro que o explorava, se refugia em Monte Santo, sob a proteção do beato Sebastião (Lídio Silva) e de seus seguidores. A mando da Igreja e dos latifundiários, o grupo é massacrado por Antônio das Mortes (Maurício do Vale), que poupa as vidas de Manuel e Rosa (Ioná Magalhães), sua mulher. Eles se juntam ao bando de Corisco (Othon Bastos), que também vai morrer em duelo com Antônio, e, no final, fogem em direção ao mar. Já *Terra em Transe* (115 minutos) conta a história do jornalista e poeta Paulo Martins (Jardel Filho), dilacerado por questões políticas: Eldorado é um país em crise, na iminência de um golpe de estado. Paulo, que se vê entre militantes revolucionários e dois políticos, um populista, outro autoritário, vai sacrificar sua vida por um ideal. Ao contrário desses dois filmes, que apresentam narrativas relativamente clássicas, com desenvolvimento e desfecho final, *A Idade da Terra* (160 minutos) reúne dezesseis seqüências autônomas, sem qualquer vínculo narrativo entre elas. Trata-se de uma adaptação livre do Novo Testamento, mais precisamente do Apocalipse e das Epístolas do apóstolo João, leituras que Glauber indicou aos seus atores à guisa de roteiro: quatro personagens evocam de maneira bastante improvisada os cavaleiros do Apocalipse, que reaparecem na figura de quatro Cristos – um militar, um índio, um negro e um guerrilheiro.

Embora os filmes tenham durações diferentes, os 115 primeiros minutos de projeção garantem uma fruição simultânea das três obras. É tempo suficiente para que o espectador possa realizar sucessivos cruzamentos, justaposições, associações diversas entre as obras, passando livremente de um filme a outro. Mesmo quando termina a projeção de *Terra em Transe*, filme de menor metragem, seus personagens e temas continuam tendo uma ressonância nos dois outros filmes que ainda ficam rodando, tal é o entrelaçamento de narrativas que a projeção simultânea vai permitir. E, nos últimos 35 minutos de projeção, quando subsiste apenas *A Idade da Terra*, o filme mais longo da trilogia, ele já se afirmou de tal forma, enquanto síntese dos dois outros filmes, que suas imagens parecem impregnadas de vestígios e reminiscências de obras passadas.

O dispositivo da projeção em tríptico vai conferir estruturas mais abertas às narrativas conclusivas dos dois primeiros filmes, o que permite ao espectador, a qualquer momento da projeção, se apropriar de qualquer seqüência desses filmes e cruzá-la com as seqüências autônomas da *Idade da Terra*. Notemos aqui uma primeira manifestação de inaptidão da montagem em forma de tríptico a se adaptar a um movimento dialético. Embora *A Idade da Terra* seja, efetivamente, uma obra de síntese, o que a *Trilogia* mostra não é a fusão de dois filmes em um,

mas a mudança de qualidade, de potencial narrativo de cada filme (em particular, dos dois primeiros), produzida pela situação de contigüidade espacial. Tal como duas células vizinhas, que mantêm sua individualidade após a troca de substâncias que aquela vizinhança produziu, os filmes da *Trilogia* vão sofrer interferências uns dos outros, sem, no entanto, perderem seu caráter de obras singulares. O trabalho espectral de produção de uma síntese não consistirá mais em reconstituir uma narrativa ou um todo, como faz o espectador de Eisenstein, mas em produzir associações livres entre os dois primeiros filmes e o terceiro. Assim, na tela da esquerda podemos ver os sertanejos Manuel e Rosa, tristes e silenciosos (*Deus e o Diabo*); na tela central, ao som de um jazz, assistimos a uma festa báquica da qual participam Paulo Martins e seus amigos (*Terra em transe*). Enquanto isso, na tela da direita, ouvimos a voz do próprio Glauber, num comentário conclusivo extra-campo, que sintetiza dialeticamente o conflito entre o sertão e a cidade: “o que existe é o mundo dos ricos e o mundo dos pobres”. A frase de Glauber, pronunciada sob uma imagem de operários construindo um monumento em Brasília, aproxima a imagem dos sertanejos de *Deus e o diabo* da imagem do jornalista de *Terra em Transe*. Mas o que vemos na cena da construção civil em Brasília não é a síntese do mundo rico e do mundo pobre, mas a coabitação conflituosa de dois mundos que persistem. A síntese que o dispositivo desse tipo de projeção encoraja não parece querer reconstituir de forma alguma um corpo narrativo orgânico ou uma situação resolvida.

Em alguns momentos, o choque dialético vai ser produzido pelo conflito de formas e não mais de conteúdo, como quando as bandas sonoras dos três filmes se cruzam, produzindo uma quarta música, dodecafônica. A projeção simultânea oferece ao espectador instantes de puro prazer estético. Às vezes há coincidência de enquadramento e de composição de planos em diferentes filmes, como o close no rosto de Paulo Martins se arrastando pelo chão, ao qual responde um plano igualmente fechado, no rosto do Cristo Índio (Jece Valadão), boiando sobre as águas. Aos 59 minutos de projeção, Rosa mata o beato Sebastião ao som de uma ária de Carlos Gomes, que é o tema musical de uma reportagem a que assistimos na outra tela, sobre o político Diaz, de *Terra em Transe*. A sequência do massacre dos inocentes em *Deus e o Diabo*, rodada como uma cena de faroeste, avança junto com a reportagem sobre o político, que é filmada segundo uma estética jornalística. Enquanto isso, na terceira tela, uma sequência rodada como em alguns filmes experimentais dos anos 70, mostra a performance de um personagem alegórico vestido de diabo, dançando diante de uma televisão fora do ar com um globo e uma caveira nas mãos (*A Idade da Terra*). O diabo (alegoria da mídia?), que nessa cena parece ter o controle da vida e da morte na Terra, ri de forma sarcástica, e seu riso penetra os outros filmes, interferindo nas cenas do massacre e da reportagem jornalística.

Se numa tela Corisco grita: “Vamos morrer hoje!”, na outra tela, a voz de Danuza Leão produz a ressonância do que acabamos de ouvir: “Alguém vai

morrer aqui hoje!”. O Cristo Negro (Antônio Pitanga) prega o Evangelho no Planalto Central: “Benditos sejam os criminosos!”. Na tela vizinha, Manuel, em transe místico, depois de ter castrado um rico fazendeiro, a mando de Corisco, vagueia com um crucifixo nas mãos. O Cristo Negro continua sua pregação – “Fiz a multiplicação dos pães! Fiz a multiplicação dos peixes!” – enquanto, na tela ao lado, Corisco confisca todas as jóias e bens do latifundiário, inclusive a virgindade de sua noiva. Numa tela, Antônio Pitanga grita: “Acorda, humanidade!” (*A Idade da Terra*); na outra, Corisco faz um discurso revolucionário para despertar Manuel, que não quer derramamento de sangue. Em planos simultâneos, vemos Aurora Madalena (Ana Maria Magalhães) empunhando bastões, como uma deusa da guerra (*A Idade da Terra*), Diaz empunhando uma bandeira e um crucifixo (*Terra em Transe*) e Antônio das Mortes empunhando um rifle (*Deus e o Diabo*). Esse *raccord* no gesto nos remete ao repertório gestual da obra de Glauber, onde sempre encontramos personagens com o punho erguido, segurando uma arma. Corisco provoca novamente Manuel: “Homem nessa terra só tem validade quando pega nas armas (...) Não é com rosário, não, Satanás!”; e na outra tela, um grupo de freiras cobertas com um grande lenço vermelho e transparente desenvolve uma coreografia sensual pelas ruas de Salvador. Em outro momento, Corisco, acuado e triste, parece prestes a se render, quando o Cristo Negro, na outra tela, inicia uma prece: “Pai, dá-me forças e ajude-me a proteger o povo. A revolução tem que ser feita pelo povo”.

Notemos que os sucessivos *raccords* formais ou de conteúdo que a projeção vai produzindo, entre os três filmes, estabelecem associações importantes entre as obras sem, no entanto, instituir aí qualquer continuidade narrativa entre elas. Tampouco o choque da passagem de uma tela a outra é amenizado por essas afinações. O *raccord*, ou sutura, que nas narrativas clássicas é utilizado sistematicamente para soldar as rupturas entre os planos e dar a impressão de continuidade entre eles, na trilogia é fruto do acaso e, principalmente, da capacidade do espectador em produzir associações plásticas ou de conteúdo entre os filmes. Nesse caso, o *raccord* não tem mais uma função narrativa, mas uma função simplesmente poética (produção de ressonâncias, de interferências, de reminiscências). Ele não assinala mais uma continuidade, mas uma contigüidade.

A visionagem simultânea dos três filmes permite então ao espectador fazer um paralelo constante entre eles e passar de um filme a outro, rompendo com as convenções da narrativa clássica, que atribuem fronteiras quase que intransponíveis entre as diferentes obras que compõem nossa cultura cinematográfica. O dispositivo da trilogia exige, ao contrário, que o espectador passe o tempo todo de uma tela à outra, o que provoca rupturas na continuidade narrativa das obras. O enredo dos filmes é assim desconstruído, e o que vem à tona é uma trama bem mais abstrata, como vimos, de caráter conceitual, resultante da associação entre as diferentes obras. As referências de princípio, meio e fim nas obras justapostas são inteiramente abolidas, o que demanda do espectador uma

importante atividade analítica. *Terra em Transe* vem comentar *Deus e o Diabo na Terra do sol*, enquanto *A Idade da Terra* faz referência aos dois outros filmes, revelando todo o potencial da obra teórica e de síntese que Glauber quis realizar com esse último filme. Com essa abolição de fronteiras narrativas, o dispositivo da projeção simultânea produz uma interessante passagem da ficção ao real. Como vamos ver, as narrativas de ficção dos dois primeiros filmes parecem adquirir um potencial documental em contato com *A Idade da Terra*, filme sem ficha técnica (sem autor? doado ao espectador?), formado por seqüências totalmente autônomas e, por isso mesmo, apto a abrigar seqüências vindas dos outros filmes.

Da ficção ao documentário

Organizados em forma de uma tragédia rural (*Deus e o Diabo*) e de uma tragédia urbana (*Terra em Transe*), esses filmes desenvolvem, individualmente, intrigas que, submetidas ao dispositivo da trilogia, vão se revezar na construção de um novo sentido, permitindo a análise de uma questão política, a questão da terra. Expulso de sua terra por causa da seca do Nordeste em *Deus e o Diabo*, o vaqueiro Manuel (Del Rey) é possuído por um transe místico e migra, na última seqüência do filme, para o mar e para as grandes cidades do Sul. Encontraremos em Eldorado, país mitológico de *Terra em Transe*, o jornalista Paulo Martins, personagem urbano mas, como Manuel, igualmente confrontado a situações de marginalidade e de êxodo, abandonando o trabalho e a política, para ir ao encontro da morte num transe poético. Metralhadora em punho, tal como Paulo Martins em *Terra em Transe*, o ator Geraldo del Rey reaparece na *Idade da Terra*, na pele de um Cristo guerrilheiro, numa síntese dialética dos dois personagens dos filmes precedentes. A indecisão de Paulo e a apatia de Manuel se resolvem pelas armas no personagem do Cristo guerrilheiro.

A migração dos personagens e dos atores de um filme a outro rompe com a estrutura narrativa inicial de cada obra, que só é restaurada graças ao trabalho associativo reservado ao espectador. Como numa tragédia em três atos, os conflitos desencadeados nos dois primeiros filmes da *Trilogia* caminham para uma resolução final na *Idade da Terra*, filme, como vimos, bem mais livre do que *Deus e o Diabo* e *Terra em Transe* em termos de obediência a um encadeamento narrativo. Para contar a tragédia social de seus personagens, o último filme da trilogia desenvolve bem mais do que uma intriga propriamente dita, como o fazem *Deus e o Diabo* e *Terra em Transe*. Sobretudo, ele mostra a convivência das duas situações narrativas precedentes. Manuel e os camponeses, num filme, Paulo e os operários pobres, no outro, são personagens que reaparecem potencialmente na *Idade da Terra*, só que regidos por um novo estatuto: os personagens que, antes, pertenciam a um espaço de ficção (Eldorado, país me-

tafórico de *Terra em Transe*, ou o deserto do Sertão de *Deus e o Diabo*), adquiriram, na *Idade da Terra*, uma densidade documental evidente. Quase que inteiramente rodado nas ruas, com os transeuntes sendo filmados de improviso, *A Idade da Terra* faz um passo decisivo em direção a uma tragédia real, encenada pelo próprio povo brasileiro. As cenas externas são todas elas rodadas com a participação ativa da população do lugar das filmagens e, além disso, as seqüências do filme são, como já foi dito, inteiramente independentes umas das outras, o que desencoraja o espectador a ir buscar nessa obra o aconchego de uma continuidade narrativa qualquer.

Desde *Câncer* (1969), rodado nas ruas e em bairros pobres do Rio de Janeiro, as cenas externas dos filmes de Glauber são, quase sempre, marcadas pela aglomeração de gente em torno dos atores e da equipe técnica. É que as filmagens são um acontecimento importante em vilarejos e favelas, onde falta quase tudo e onde a questão espacial é um problema que atinge a todos. E é através desse modo original de inclusão de personagens reais na ficção que os filmes da *Trilogia* vão construir uma espécie de país de exílio para os despossuídos de espaço. O cinema, aqui, se apresenta como um espaço devoluto, que demanda, de certa forma, uma ocupação. Pobres, curiosos, sem teto, sem terra, andarilhos, desempregados e desocupados, que perambulam pelas grandes cidades e pelo campo, atravessam cada um desses filmes, neles produzindo um movimento que leva, pouco a pouco, à ruptura de fronteiras entre real e ficção. O método, de inspiração neo-realista, consiste, desde os primeiros filmes da *Trilogia*, em produzir ficção com o factual. Em vez da limpeza de terreno habitualmente praticada pelo cinema quando das filmagens de cenas externas, a fim de que a ficção possa se instalar confortavelmente num espaço urbano ou numa paisagem rural, aqui, ao contrário, é a ficção que se arrisca numa *mise en scène* improvisada, abrindo espaço para a intervenção do real que a rodeia. E embora o procedimento só se realize plenamente na *Idade da Terra*, experiências nesse sentido já vinham sendo realizadas desde os primeiros filmes de Glauber, através dos quais o debate sobre a questão do real no cinema se desloca do campo puramente estético para um campo mais amplo, que diz respeito ao político. A passagem da ficção ao real que se verifica nos filmes de Glauber é algo semelhante ao que acontece na obra de alguns documentaristas contemporâneos, para quem “a questão do real dentro do cinema é a questão do cinema dentro do real” (Omar, 1997).

Nessa perspectiva, a *mise en scène* é aqui, literalmente, a arte de prever no espaço. Os filmes da trilogia de Glauber parecem querer produzir novos espaços, capazes de abrigar a complexidade do real. Assim, os habitantes da região de Monte Santo, lugar das filmagens de *Deus e o Diabo*, são apresentados ao longo do filme enquanto verdadeiros atores sociais, ou seja, enquanto pessoas com seus próprios costumes e cultura, e não como meros figurantes que viriam servir de pano de fundo para a ficção. Mesmo nas cenas mais teatralizadas, que exigem dos participantes uma coreografia relativamente sofisticada, eles têm um

papel ativo, próximo daquele do coro das tragédias antigas, com seus cantos, danças, preces e murmúrios, que funcionam como comentários etnográficos sobre a trama central. Enquanto os atores profissionais, em primeiro plano, fazem avançar a ficção, os atores populares, chamemo-los assim, dão a esse filme de ficção o alcance documental desejado. É como se, apesar das filmagens, a vida seguisse o seu curso e coubesse ao cinema a ela se integrar a fim de produzir, mais que um filme, um ato político.

Da mesma forma, em *Terra em Transe*, rodado em 1966, durante as eleições para deputados e senadores no Brasil, o método de Glauber, que consiste em introduzir no cinema diferentes mecanismos de interferências entre real e ficção, vai ser aplicado ainda com mais eficácia, a ponto de confundir os moradores de uma favela do Rio onde uma cena é filmada: surpresos com a chegada da equipe de filmagem, alguns teriam tomado por um verdadeiro candidato o personagem do político Vieira (José Lewgoy). Nessa seqüência, Vieira chega à favela seguido por uma comitiva e cumprimentando as pessoas, o que teria levado alguns moradores a confundir o acontecimento da filmagem com uma verdadeira campanha política. Assim como os moradores da favela, o espectador do filme também vai se confundir, pois na montagem do filme é inserido o plano de um verdadeiro comício, o do discurso de posse de José Sarney no governo do Maranhão, tirado do documentário *Maranhão 66*, que Glauber tinha acabado de rodar em São Luiz.

Os filmes da *Trilogia da Terra* promovem, todos eles, um encontro dos atores profissionais com o *anthropos*, o que contribui para uma renovação do cinema. A aventura não é mais o resultado das peripécias dos personagens da ficção, mas a própria filmagem, como diz François Niney. O filme torna-se uma espécie de *work in progress* que envolve quem filma e quem é filmado (Niney, 2000). Mas é sobretudo na *Idade da Terra* que essa nova aventura do cinema torna-se método, abolindo radicalmente as fronteiras entre real e ficção. O que Glauber filma, doravante, não é mais propriamente uma ficção com uma abertura para o real, como acontece nos dois outros filmes, mas diferentes situações de encontro, independentes umas das outras, sem nenhum encadeamento narrativo, produzidas por um método de criação extremamente próximo das experiências situacionistas¹.

As pessoas da rua tomam-se, em *Idade da Terra*, protagonistas de um filme do qual também participam atores célebres, grandes vedetes da televisão e do cinema brasileiros. Nesse filme sem roteiro, as cenas externas se delineiam na medida em que os atores conseguem obter a cumplicidade dos próprios curiosos que rodeiam o *setting*. Para começar a improvisação a partir da qual deverá ser gerada uma nova seqüência, os atores dispõem, quando muito, de uma coreografia mínima ou de uma frase de apoio, que eles repetem de forma insistente, a fim de estabelecer um primeiro contato ou um início de diálogo com aquelas pessoas que se encontram em volta da cena. As pessoas se aproximam

pouco a pouco da equipe, param para ver aquele teatro de rua e acabam participando do filme, se envolvendo voluntariamente com a cena, seja porque simpaticizam com os atores, seja porque se identificam diretamente com os temas abordados em suas falas. E essa relação afetiva com a cena interfere no desempenho dos atores. Na *Idade da Terra*, Tarcísio Meira só parece descobrir verdadeiramente o seu personagem a partir do momento em que ele arranca aplausos e exclamações calorosas da multidão que se aglomera na Cinelândia para ver as filmagens. É nesse momento que a câmera obtém um dos planos mais fotogênicos que o cinema foi capaz de produzir do rosto desse ator, que aparece sorrindo e inteiramente à vontade nessa interação espontânea com o seu público.

Criando espaços de encontro entre a realidade brasileira e essa forma de teatro de rua, os filmes da *Trilogia da Terra* consolidam um método de *mise en scène* fundamentado numa política do espaço. Essa política, herdada, como já foi dito, da tradição neo-realista italiana do pós-guerra, consiste em dar lugar ao povo no cinema, não mais enquanto personagem fictício de uma representação realista, mas enquanto pessoa, vestígio sensível do próprio real que o cinema tenta apreender de forma mais direta. Assim, centenas de rostos desconhecidos se introduzem na ficção, contribuindo com um sorriso, uma zombaria, um olhar perplexo, uma fala indignada, uma saudação carinhosa dirigida ora aos atores ora à câmera. Esses atores não-profissionais (pois parece evidente que Glauber Rocha os faz interpretar um papel verdadeiro e não os condena, de forma alguma, a uma postura de figurantes destinados simplesmente a encher o quadro) são confrontados a situações concretas, de ordem política, social, cultural e religiosa: ritos africanos e indígenas, carnaval, procissão católica, citações da Bíblia, referências à história do Brasil, enfim, improvisações a partir de fatos quotidianos ou de grandes temas nacionais, situações nas quais qualquer transeunte pode interferir como quem conhece o assunto que está sendo filmado, tão bem quanto os atores profissionais.

Procedendo dessa maneira, a *Trilogia da Terra* apresenta a tragédia histórica dos homens sem terra como sendo um problema que diz respeito também ao cinema. A terra que falta é vista como um verdadeiro problema de espaço, problema que a ficção tradicional não parece capaz de enfrentar e que, aqui, Glauber procura resolver por meio de uma ocupação anárquica e vigorosa da cena filmica. Todos os filmes da *Trilogia* mostram a ocupação do espaço cinematográfico pelo povo. É graças a esse teatro de rua, modo de representação aberto e interativo por excelência, que toda uma comunidade anônima se encontra finalmente em condições de realizar um gesto social e de se fazer ouvir. Aqueles que nunca aparecem na tela, ou que só aparecem edulcorados por sistemas de representação tradicionais, tomam seus lugares no filme, denunciando, por sua simples presença, fissuras sociais que o cinema, na maior parte do tempo, se encarrega de dissimular, em benefício da ficção.

Invenção de um povo

Desconstruindo as narrativas dos filmes que a compõem, a *Trilogia da Terra* vem, na verdade, completar o trabalho dessas obras, que consiste em produzir espaço de ação, seja para o espectador do filme ou para aqueles que presenciam as filmagens. Os personagens estão sempre cruzando as fronteiras entre um filme e outro, o que oferece ao espectador a ocasião de construir, ele próprio, uma nova narrativa. É por essa via que a trilogia de Glauber vai desestabilizar um dos mitos mais poderosos da cultura brasileira, o de um povo unido e harmonioso, mito de dimensões exóticas para os olhares estrangeiros e que esteve, historicamente, a serviço dos interesses do Estado. Uma diversidade desconcertante de povos brasileiros, de minorias singulares, de rostos anônimos captados na multidão, chega aos filmes da *Trilogia* como testemunha de um longo processo de exclusão. O mito do povo único é posto em crise pela própria diversidade do real que se introduz nesses filmes, provocando o desmantelamento dessa idéia não problemática de povo e das promessas, igualmente questionáveis, de um devir cidadão numa terra resolvida.

“O povo é o mito da burguesia”, diz Glauber na “Estética do sonho”, artigo de 1971, escrito após a realização de *Terra em Transe*. E tal como ele é apresentado, tanto pelo capitalismo quanto pelo comunismo burocrático, o povo continua sendo, segundo Glauber, uma produção do imaginário econômico mundial, “um objeto a ser alimentado”, no contexto capitalista, ou “a ser politizado”, no contexto comunista (Glauber, 1981). Em 1971, quando Glauber escreve o artigo, eram esses os dois grandes sistemas ideológicos que orientavam, de forma mais ou menos consciente, a representação do povo no cinema. E isso não só no regime de ficção mas também no documentário, como constatou muito bem Jean-Claude Bernadet, ao criticar o chamado “modelo sociológico” de documentário (Bernadet, 1985). Esse gênero cinematográfico, que desponta no contexto sociocultural do início dos anos 60, vem imbuído de uma espécie de missão política que, na verdade, responde mais a exigências ideológicas do que a eventuais indagações provenientes do mundo filmado. Preocupado demais em expressar uma problemática social e em transformar a sociedade, aquele documentário engajado não perceberá que, na maioria das vezes, o real vai lhe escapar, obnubilado por discursos políticos e pelas melhores intenções.

Nesse contexto, mesmo sob o risco de se indispor com diferentes tendências da esquerda – como, aliás, aconteceu –, Glauber propõe uma terceira via para o cinema: nem o populismo de uns nem o realismo socialista de outros, mas um cinema da margem, radicalmente terceiro-mundista, o que já vinha sendo praticado pelo Cinema Marginal desde o final dos anos 60, em cujos filmes o povo é um elemento anárquico fundamental para as novas experiências estéticas propostas pelo ciclo paulista. É o caso de *Hitler 3º Mundo* (Agripino de Paula, 1968) ou do *Profeta da Fome* (Maurice Capovilla, 1969), por exemplo. O mesmo

fenômeno de marginalização voluntária da cena como forma de inclusão social se produziria também nos filmes cariocas da época, em particular na obra de Rogério Sganzerla (*Sem essa, Aranha*, 1970) ou de Julio Bressane (*Barão Olavo, o Horrível*, 1970)². O papel do cinema político do Terceiro Mundo – cinema, então, em revolução – consiste, para Glauber, em mostrar o que é um povo marginal, invisível, surpreendendo-o nas ruas, como ele é. O método, fundamentalmente brechtiano, propõe uma apresentação do povo, em vez de sua representação.

Mas afinal, o que é um povo? A questão serve de título para um ensaio no qual Giorgio Agamben nos convida a refletir sobre a ambigüidade semântica da palavra “povo”. Sempre concebido a partir de sua relação com a República, com o Estado popular, o termo “povo” designa, ao mesmo tempo, os excluídos e os integrados: “de um lado, o Estado total dos cidadãos integrados e soberanos, do outro, a reserva – a *cours des miracles* ou os campos de concentração – miseráveis, oprimidos, vencidos” (Agamben, 1995). A palavra “povo” desvela, assim, a profunda contradição dos Estados modernos que, sempre em nome de um povo sem fratura e unido, investiram, paradoxalmente, em projetos de eliminação (dos judeus e dos ciganos, na Europa, dos índios e dos negros, na América e na África). Essa contradição à qual nos remete a idéia de povo se encontra no centro do debate político que mobilizou Glauber Rocha e tantos outros cineastas brasileiros no início dos anos 60, influenciados pelas idéias de Franz Fanon sobre o Terceiro Mundo. Os filmes do Cinema Novo não param de confiscar ao Estado, para devolver ao povo os mitos populares subtraídos à esfera coletiva e transformados em cultura oficial (carnaval, candomblé, cristianismo, futebol).

O povo, tal como a burguesia o concebe, se encontra, segundo Glauber, reduzido a uma abstração destinada a dar a ilusão de totalidade numa sociedade que não tem mais nenhuma. O Cinema Novo vai, justamente, romper com aquela noção sacralizada de povo, oriunda, segundo Glauber, de “racionalismos colonizadores” de esquerda e de direita. A idéia apaziguadora de um povo de cidadãos, que se realizaria em sua integração com o Estado, é combatida tanto em seus filmes quanto em seus escritos sobre o cinema. Toda a sua obra é um ataque contra essa “razão dominadora” que mascara a pluralidade e a intensidade da miséria e que aniquila as minorias (Rocha, 1981).

A originalidade trágica dos filmes de Glauber, assim como a de outros filmes do Cinema Novo, foi a de ter colocado em evidência na cena política povos esfomeados e, isso, num modo tão violento quanto a própria fome, como podemos ler no artigo-manifesto *Estética da fome*, de 1967: “O Cinema Novo contou, descreveu, poetizou, colocou em discurso, analisou, tornou incandescentes os temas da fome: personagens comendo terra, personagens comendo raízes, personagens que roubam para comer, personagens que matam para comer, personagens que fogem para comer” (Rocha, 1981). Os filmes produzidos nesse contexto partilham com o pensamento pedagógico da época uma preocupação co-

mum com a população marginalizada. No mesmo ano do manifesto de Glauber, Paulo Freire escrevia sua *Pedagogia do oprimido*, livro que será dedicado “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem” (Freire, 1987). Da mesma forma que a pedagogia freiriana, o Cinema Novo tomou-se um cinema da miséria, o que levou Deleuze a perceber nesse aspecto dos filmes de Glauber um “*acte de parole*”, um ato de palavra, de discurso (Deleuze, 1985). É um ato de discurso que vai muito além do conteúdo desse mesmo discurso. O cinema de Glauber trabalha o tema da fome em profundidade, para desembocar numa forma em ruptura com as estéticas européia e hollywoodiana. A palavra só se toma ato porque ela se imprime, muitas vezes, numa película arranhada, superexposta. O “ato de palavra”, esse gesto que dá lugar à miséria no cinema, é consumado, quase sempre, por meio de imagens trêmulas, tomadas diretamente ao real, sem roteiro, como em *Câncer*, filme rodado em apenas três dias.

Glauber diz que

(...) um cinema que se pretende desalienado deve, evidentemente, provar que ele escapa a todo academicismo (...) Tocar o público por meio de uma mise en scène tradicional ou formalista seria o mesmo que negar a própria existência (...) do Cinema Novo. Se nós ainda não atingimos o público como o queremos, é porque ainda não encontramos a mise en scène apropriada para vencer os mitos e a alienação. É ela que procuramos (Rocha, 1966).

E mesmo se *A Idade da Terra* pôde ser realizado com muito mais recursos do que a maioria dos filmes do Cinema Novo, nem por isso a *mise en scène* faz qualquer tipo de concessão ao grande público. Todo encadeamento narrativo entre as seqüências é abolido e em nenhum momento o uso do cinemascope ou da cor vem impedir que o filme tenha o grande alcance documental que obteve. Simplesmente, ele acolhe a miséria em grande estilo, como se os condenados da terra de Fanon tivessem, de repente, invadido Hollywood. Há, na *Idade da Terra*, uma espécie de subversão do *peplum*, gênero que produziu filmes de grande espetáculo, tendo por tema um episódio real ou fictício da Antigüidade. Em meio a um estilo operístico – marcado pelo cinemascope, por um guarda-roupa exuberante, pela presença da *star* Tarcísio Meira no elenco e pelo modo recitativo das falas dos atores –, *Idade da Terra* traz, no entanto, à tona uma questão moral que é a mesma que percorre a “estética da fome”. Trata-se, uma vez mais, de resgatar, sob os mitos do colonizador – o povo único, o grande estilo hollywoodiano – algo atual, que está sendo vivido e, no entanto, se revela como “algo intolerável, impossível de ser vivido” (Deleuze, 1985). Gilles Deleuze viu nesse método de Glauber a elevação da miséria a uma estranha positividade, que anunciaria, justamente, “a invenção de um povo” (Ibid.).

Doravante, esse povo sem terra, que tem fome, diz respeito a um coletivo múltiplo, um conjunto de minorias em mutação, das quais faz parte o próprio cinema. O povo único é um dos numerosos mitos que, na obra de Glauber, são

destruídos a partir de seu interior. A *Trilogia da Terra* é uma espécie de Cavalo de Tróia desse mito: ele transporta um povo que não corresponde a nenhuma totalidade, mas que encontrará seu potencial revolucionário se desmembrando em minorias no próprio território do inimigo, ou seja, no terreno das narrativas clássicas. É um povo anárquico, sem identidade definida, que entra em cena para desestabilizar o povo mítico. Realizados em momentos particulares da ditadura militar, os filmes da *Trilogia da Terra* são, todos eles, obras de resistência, que atravessam um longo período de censura política. *Deus e o Diabo na Terra do Sol* é apresentado ao público em março de 1964, às vésperas do golpe de Estado, e encontrará dificuldades de distribuição. *Terra em transe* é realizado em “condições semiclandestinas, com duas visitas de policiais à Mapa Filmes, em busca do roteiro, proibido pela censura, vetado pelo Ministério das Relações Exteriores para Cannes [e] enviado ilegalmente para o festival” (Rocha, 1997). Além disso, o filme foi criticado pelas esquerdas brasileiras da época que não aceitaram o modelo do intelectual em crise existencial assumido pelo poeta Paulo Martins. *A Idade da Terra* sai em 1981, no momento da abertura política, mas será mal recebido por uma parte da crítica brasileira, que, aparentemente, não compreendeu a originalidade dessa obra, como afirma Glauber no artigo intitulado *Estão confundindo minha loucura com minha lucidez* (Rocha, 1981). Apresentado no Festival de Veneza em 1980, *A Idade da Terra* não ganhará nenhum prêmio. Embora bastante inferior ao filme brasileiro em termos de inovação da narrativa cinematográfica, é o filme de Louis Malle, *Atlantic City*, que será premiado, suscitando em Glauber uma grande cólera e insultos ao cineasta francês (Daney, 1998).

A *Trilogia da Terra* se compõe de três filmes que poderíamos, então, chamar de “menores”, na medida em que eles compartilham com as minorias que mostram (bandidos, profetas, cangaceiros, místicos, poetas, povos do Brasil) o espaço da margem, da não-integração, da exclusão. Três filmes menores para figurar uma terra que falta e um povo que o Estado tornou invisível por meio de um longo processo de mitificação, um povo que não é mais nada, mas que encontra no cinema um espaço de devir. Deleuze, que muito se interessou pelas literaturas ditas “menores”, seja em companhia de Félix Guattari (Deleuze & Guattari, 1975) e de Carmelo Bene (Bene & Deleuze, 1979), seja sozinho (Deleuze, 1993), sempre ressaltou o papel revolucionário desse tipo de escrita. Todo devir nasce, segundo o filósofo, de um desejo de ser menor (mulher, criança, rizoma, molécula, deserto) e o devir da arte estaria no compartilhamento dessa mesma aspiração com as minorias. É nessa perspectiva que Deleuze analisou o papel político do cinema do Terceiro Mundo: Glauber Rocha, no Brasil, Youssef Chahine, no Egito, Ousmane Sembene, no Senegal (Deleuze, 1985) são sempre minorias que esses cineastas vão procurar mostrar, por meio de uma estética igualmente minoritária que não restitui nenhuma idéia totalizadora e apaziguadora de povo. A contrário, o povo que esse cinema político inventa escapa tanto às categorias

sociológicas quanto aos projetos estatais de eliminação. Inventando um povo inassimilável, pois formado por seres singulares e anônimos que se colocam voluntariamente diante da câmera, a *mise en scène* glauberiana põe em prática o que Jean-Luc Nancy define como sendo a “experiência moderna da comunidade”: a trilogia não é “nem obra a produzir, nem comunhão perdida, mas o próprio espaço” (Nancy, 1999).

Estética do sonho

Glauber explicou bem em seus textos a contradição que a miséria engendra e que se encontra no cerne da visão de povo brasileiro, construída pelos filmes, da *Trilogia da Terra*. Essa contradição é, segundo o cineasta, da ordem do sonho e da loucura. A pobreza, diz Glauber em *Estética do sonho*, é “a carga autodestruidora máxima de cada homem e ela repercute psiquicamente de tal maneira que esse pobre se transforma num animal de duas cabeças” (Rocha, 1981). É o caso de Corisco, de Manuel, de Antônio das Mortes, personagens duplos e divididos entre o bem e o mal, entre Deus e o Diabo. Uma destas cabeças “é fatalista e submetida à razão que a explora como escravo. A outra, na medida em que o pobre não pode explicar o absurdo de sua própria pobreza, é naturalmente mística” (ibid.). A “estética do sonho”, que é um desenvolvimento da “estética da fome”, com um aprofundamento teórico sobre o significado da violência na arte, tem por desafio conseguir extirpar do povo essa cabeça racional que o integra a uma maioria (o proletariado, o campesinato). Governado unicamente pela loucura de sua cabeça mística, o povo reintegraria, finalmente, o sonho coletivo. Em *Trilogia da Terra*, essa experiência mística é como uma tomada de consciência a partir do próprio inconsciente coletivo. Assim como a fome, a experiência do sonho corresponde também a uma tomada de consciência de estados e de situações minoritárias. No sonho, ou seja, fora dos sistemas fechados (capitalismo, comunismo burocrático, estéticas hegemônicas), o povo mítico se desmembra em minorias, tomando visível uma multiplicidade de rostos singulares.

A narrativa mais poderosa que Glauber vai encontrar para atualizar a experiência do sonho no âmbito coletivo é a do Apocalipse, tema da *Idade da Terra*. Enquanto que os dois primeiros filmes da *Trilogia* tentam, ainda por meio de uma luta (Deus contra o Diabo, a poesia contra a política), resolver impasses autoritários, como a questão fundiária ou o controle da imprensa, *A Idade da Terra* faz apenas a constatação de uma catástrofe, tão irreversível quanto saneadora. Uma explosão acabou de acontecer no centro do Planeta, como anuncia repetidamente o Cristo militar (Tarcísio Meira), diante do lixo flutuante da Praia de Botafogo: “Esta é a cloaca do universo... A qualquer momento vamos ser tragados pelo abismo...”. Fim do mundo, fim da ficção, explosão do povo em minorias singulares e anárquicas, eis os temas da *Idade da Terra*. Após a des-

truição do povo e do Estado, o que restaria dessa reviravolta planetária e que poderia ser trabalhado pelo cinema, a não ser “a irredutível diferença do singular”? (Comolli, 1994, p. 33). O questionamento da *mise en scène* cinematográfica proposto atualmente por Comolli é bem próximo daquele que Glauber propunha já há duas décadas com *A Idade da Terra*, rompendo, por intermédio de um teatro de rua filmado, com as barreiras entre real e ficção. O espectador não tem como permanecer impassível diante da experiência apocalíptica que o filme propõe partilhar com ele, com os atores e com o povo nas ruas.

No seio da “confusão regulamentada do plural”, como “permanecer inassimilável pelo corpo social”, pelo sistema de regulamentação social que normatiza os sujeitos? Essa é a pergunta que Comolli dirige ao cinema contemporâneo, acuado diante de situações de repressão, violência e medo.

O que fazer, cinematograficamente, de uma violência, seja ela coletiva ou subjetiva, que ameaça produzir um curto-circuito em qualquer representação? Como, por outro lado, resistir à super-positividade audiovisual que ameaça o próprio possível da criação cinematográfica? (Comolli, 1994).

Face ao atual amontoado de representações, o cinema mostrou, segundo Comolli, “que ele é, de todas as artes, a mais política, justamente porque, arte da *mise en scène*, ele sabe como desestabilizar as *mises en scène* dos poderes dominantes, prendê-las com alfinetes, sublinhá-las, esvaziá-las ou desconstruí-las”. O cinema transforma em teatro, ou seja, em *mise en scène*, em espaço reconstituído, a positividade do mundo: sob a objetividade regulamentadora dos sistemas majoritários (o povo, o proletariado, o classicismo hollywoodiano), ele extrai o transe místico, manifestação onírica de uma violência latente e de uma crueldade indizível. É o que produz a *mise en scène* aberta dos filmes da *Trilogia*, *A Idade da Terra* em particular, causando a derrocada de sistemas de representação repletos, como as narrativas clássicas e, mais recentemente, a televisão, que viola a personalidade de seus entrevistados, levando-os a produzir um excedente de crueldade, através do choro induzido por uma “confissão total e gratuita” (Deleuze, 1990).

Questionando toda forma de “privatização” do povo, a “estética do sonho” procura, segundo Glauber, integrar-se ao “eterno movimento humano em direção à integração cósmica” (Rocha, 1981). Os povos que a arte representa só poderiam ser integrados ao cosmos, jamais ao Estado. Esse sonho cosmogônico e apocalíptico que a *Trilogia da Terra*, de certa forma, realiza, participa da definição de revolução dada por Glauber. A revolução é a “anti-razão que comunica suas tensões e as rebeliões do mais irracional de todos os fenômenos, o da pobreza” (Rocha, 1981). Essa idéia do sonho coletivo vai atravessar todo o projeto glauberiano de um cinema tricontinental e terceiro-mundista. Antes mesmo do exílio, Glauber já reivindicava o título de cineasta tricontinental. Num artigo de 1967, “Tricontinental”, ele retoma, a partir do cinema, as teses de Che

Guevara sobre a união dos povos do Terceiro Mundo: “Nosso sacrifício é consciente; é o preço da liberdade que nós construímos” (Rocha, 1981). Mais do que um exílio forçado para um cineasta, expulso de seu país de origem e obrigado a rodar na África e na Europa, a tricontinentalidade é uma escolha, ao mesmo tempo ética e estética. Ela é a escolha política de um cinema didático que pretende juntar-se às minorias em expansão no Congo (*Der Leone has sept cabezas*, 1970), em Cuba (*História do Brasil*, 1974), na Itália (*Claro*, 1975). Escolha igualmente estética de uma fotografia “suja”, minoritária, pois obtida por meio de câmeras e de laboratórios de segunda qualidade, como foi o caso para muitos filmes do Cinema Novo.

Esses filmes pobres que vêm da África ou da América Latina são, como diz Glauber, “filmes do desconforto” (Glauber, 1967), tanto para quem os faz quanto para quem os vê. Glauber queria com essa estética “alfabetizar, informar, educar, conscientizar” o espectador. É nessa perspectiva que ele desenvolveu o seu estilo “épico-didático”, projeto ético-estético de inspiração brechtiana e eisensteiniana, em que o épico é uma prática poética, uma forma revolucionária destinada a projetar o conteúdo didático de um filme e a provocar o estímulo revolucionário no espectador. Em artigo de 1967, intitulado “A revolução é uma estética”, Glauber diz que “o didático, sem o épico, gera a informação estéril e degenera em consciência passiva das massas e em boa consciência dos intelectuais”: é uma arte inofensiva; da mesma forma, “o épico, sem o didático, gera o romantismo moralista e degenera em demagogia histórica”: é uma arte totalitária (Rocha, 1981).

Ainda nos anos 30, ao desenvolver sua pesquisa sobre as potencialidades pedagógicas do teatro, Brecht sobrepõe uma forma épica à forma dramática hegemônica. Eliminação das fronteiras entre o palco e a platéia, presença de um narrador ou de outras formas de comentário na cena – cartazes, projeções de filmes ou comentários dos próprios atores, que passam a falar de seus personagens na terceira pessoa –, esses são apenas alguns dos mecanismos de distanciamento em relação ao drama introduzidos por Brecht no teatro. O objetivo político dessa nova estética, fortemente influenciada pelo construtivismo russo de então, é romper com a identificação psicológica da cena dramática, levando o espectador a considerar os acontecimentos “com um olho investigador e crítico” (Brecht, 1972, 1979). A ambição pedagógica de Brecht consiste em formar, através do teatro, homens aptos a decifrar sua própria situação histórica e a agir sobre ela para mudá-la. Mas o aspecto racional desse projeto estético de influência marxista não exclui, em nenhum momento, os sentimentos e, até mesmo, a tão combatida identificação. Para Brecht, os sentimentos viriam depois, como uma recompensa pelo trabalho analítico (pelo desconforto) ou mesmo como uma emoção natural provocada, não mais pelo drama, mas pela aventura da aprendizagem. Vemos aí o quanto essa abordagem pedagógica das artes cênicas é próxima daquela que Glauber propõe para o cinema do Terceiro Mundo em seus artigos.

Novas minorias

Falta terra. Essa é a constatação que fazemos diante de uma visionagem simultânea dos filmes da trilogia glauberiana. Falta terra e é aí, então, que o cinema se apresenta como esse lugar de errância, permitindo a migração de personagens e atores de um filme a outro, mas também a travessia de fronteiras entre real e ficção, entre sonho cosmogônico e razão revolucionária, entre forma épica e conteúdo didático. Já nas seqüências de abertura de cada um dos filmes da *Trilogia*, as escolhas de *mise en scène* insistem na profunda separação entre o homem e a terra. Planos aéreos e calmos de paisagens vazias são alternados com planos extremamente fechados em rostos que exprimem sofrimento e angústia: a um plano da imensidão do deserto do Sertão – em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* – segue uma série de closes de cabeças de vacas mortas em decomposição e do rosto consternado do vaqueiro Manuel; à vista aérea da Mata Atlântica em *Terra em Transe* sucedem planos fechados de um homem armado, ar ansioso, andando rápido; à longa panorâmica sobre as colinas na *Idade da Terra* se encadeia um primeiríssimo plano no rosto doente e na boca desdenhosa de Brahms (Maurício do Vale), o americano que veio para destruir a Terra. Esses personagens até então anônimos (é a abertura de cada filme) já se encontram envolvidos numa confrontação plástica; pelo menos, com essa terra imensa e aérea, inacessível ao homem.

A ruptura com as convenções utilizadas para a representação do espaço é tamanha na obra de Glauber que *A Idade da Terra* não mostrará mais nenhum lugar preciso. A terra pós-apocalíptica tornou-se um espaço abstrato, indefinido, que o espectador pode nomear como quiser. Mais do que cenários que evocam a história do Brasil, as três cidades onde acontecem as filmagens (Salvador, Rio de Janeiro e Brasília, as três capitais do país desde a Colônia), são mostradas apenas como lugares públicos, praças e ruas que permitem agrupamentos espontâneos de multidões. Uma massa anônima ocupa seqüências inteiras do filme, seja durante o carnaval do Rio, quando as vedetes do elenco se introduzem no desfile das escolas de samba; ou durante a construção de um monumento em Brasília, quando os atores profissionais, entrando no canteiro de obras, interrompem o trabalho de um grupo de operários a fim de integrá-los à ficção. Também em Salvador, os habitantes da cidade, curiosos, invadem as ruelas estreitas para ver as filmagens e passam a interferir cada vez mais na cena que está sendo rodada, ocupando o primeiro plano e relegando os atores profissionais ao extra-campo. Uma situação bastante semelhante acontece em outro filme de Glauber, *O Leão de Sete Cabeças*, rodado no Congo. Exatamente como num teatro brechtiano, sem limites entre a cena e o público, homens, mulheres, crianças, jovens e velhos, cercam os atores e ocupam um lugar no filme. A câmera, em vez de filmar a ficção, filma o encontro dos atores com os congoleses. Esse método, que será desenvolvido na *Idade da Terra*, é comentado por Glauber

numa entrevista de 1981, intitulada “Apassagem às mitologias” (Pierre, 1987). A terra, ocupada pelo acontecimento das filmagens, oferece, finalmente, um lugar para aquelas minorias até então invisíveis.

Deixando ver essa diversidade de agrupamentos humanos, os filmes da *Trilogia da Terra* fazem surgir uma outra idéia de povo. Eis aqui um povo que não é mais uma instituição regulamentada, mas personagens fugidios, duplos e contraditórios, difíceis de serem classificados e integrados ao Estado; são guerreiros de duas cabeças, prostitutas que se tornam santas e santas que se tornam guerreiras, identidades culturais em contínua migração. Essas figuras desgarradas, sem terra, atravessam a *Trilogia* sem nada reivindicar, a não ser o fato de estarem lá, enquanto seres singulares, nada mais. Este é o seu “ato de palavra”.

A partir dessa espécie de montagem virtual que a visionagem simultânea dos três filmes de Glauber torna possível, a *Trilogia da Terra* comunica a existência de um conflito espacial do qual o cinema participa. O dispositivo da trilogia pratica a estética do sonho, produzindo não só personagens dúbios, mas também um espectador-aprendiz de duas cabeças, uma que reage de forma irracional e violenta à estrutura narrativa clássica, passeando anarquicamente entre os três filmes; outra realiza o trabalho analítico e racional de compreensão do real. A pedagogia que Glauber põe em prática na *Trilogia da Terra* parte da desconstrução narrativa e da destruição do mito de um povo único, deixando ver, não mais um povo, totalidade ilusória, mas um agrupamento bem mais complexo de minorias majoritárias, do qual o próprio espectador, aprendiz de montagem, participa. A trilogia de Glauber deixa transparecer a constituição de uma nova comunidade de brasileiros, formada por homens e mulheres sem terra, mas também por espectadores sem filmes, que descobrem nesse dispositivo de projeção uma possibilidade de tradução de uma tragédia nacional, que diz respeito a todos os interessados em compartilhar o espaço terrestre.

Notas

1. O Situacionismo, movimento artístico e político europeu do final dos anos 50, que encontra no cineasta e ensaísta Guy Debord um de seus principais representantes, buscava desencadear situações capazes de produzir uma revolução permanente da vida cotidiana. Ele recebeu influências do poeta Isidore Isou, fundador do Movimento Letrista, que quis restituir à linguagem sua força primitiva, permitindo à letra ter um sentido independente da palavra, ligado à matéria sonora. O Situacionismo foi fundado por dissidentes do Letrismo e por pintores saídos do Cobra, movimento artístico internacional fundado em 1948, que propunha o retorno à espontaneidade criadora, à pesquisa experimental e aos valores populares e coletivos. Há nesse aspecto anarco-antropológico da didática situacionista algo em comum com o método de Glauber.
2. Sobre o Cinema Marginal, ver o livro de Jairo Ferreira, *Cinema de invenção* (Ferreira, 2000).

Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. “Qu’est-ce qu’un peuple?”. In: *Moyens sans fins. Notes sur la politique*. Paris: Rivages, 1995, p. 39-41.
- BENE, Carmelo & DELEUZE, Gilles. *Superpositions*. Paris: Minuit, 1979.
- BERNADET, Jean-Claude. *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRECHT, Bertold. *Ecrits sur le théâtre*. Paris: L’Arche, tomo 1, 1972, e tomo 2, 1979.
- COMOLLI, Jean-Louis Comolli. “Comment s’en débarrasser?”. *Trafic*, n° 10. Paris: P.O.L. Printemps 1994.
- DANEY, Serge. “La mort de Glauber Rocha”. In: *Ciné journal (1981-1982)*, vol.1. Paris: Petite Bibliothèque des Cahiers du cinéma, 1998.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Kafka. Pour une littérature mineure*. Paris: Minuit, 1975.
- DELEUZE, Gilles. *L’image-temps*. Paris: Les Editions de Minuit, 1985.
- DELEUZE, Gilles. *Pourparlers*. Paris: Les Editions de Minuit, 1990.
- DELEUZE, Gilles. *Critique et clinique*. Paris: Minuit, 1993.
- EISENSTEIN, Sergei. *Reflexões de um cineasta*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- FERREIRA, Jairo. *Cinema de invenção*. São Paulo: Limiar, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- NANCY, Jean-Luc. *La communauté désœuvrée*. Paris: Christian Bourgois, 1999.
- NINEY, François. *L’Epreuve du réel à l’écran*. Bruxelles: De Boeck Université, 2000.
- OMAR, Arthur. “O anti-documentário, provisoriamente”. *Cinemais*, n° 8, nov.-dez., 1997.
- PIERRE, Sylvie. *Glauber Rocha*. “Le passage aux mythologies”, entrevista com Rocha (1981). Paris: Cahiers du Cinéma, 1987.
- ROCHA, Glauber. Entrevista. *Cahiers du cinéma*, mars, 1966.
- ROCHA, Glauber. “Cela s’appelle l’aurore” (tradução adaptada do artigo ‘Tricontinental’). *Cahiers du Cinéma*, n. 195, novembre, 1967.
- ROCHA, Glauber. *Revolução do Cinema Novo*. Rio de Janeiro: Alhambra-Embrafilme, 1981.
- ROCHA, Glauber. *Cartas a o mundo*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1997.

Anita Leandro é professora de cinema da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Université Michel Montaigne – Bordeaux III.

Endereço para correspondência:
anidadebengy@bol.com.br



28(2):29-38
jul/dez 2003

PERTO DO CORAÇÃO SELVAGEM: resistência à disciplinarização do feminino e da infância

Nilson Fernandes Dinis

RESUMO – Perto do coração selvagem: resistência à disciplinarização do feminino e da infância. Em *Perto do coração selvagem*, romance de Clarice Lispector, observamos uma oposição entre o mundo da infância e do feminino e o mundo do adulto e do masculino. Joana, a protagonista mulher e criança, é a víbora, signo do mal tentando os valores do mundo adulto e masculino para o mundo dos prazeres. No processo de disciplinarização da infância, na instituição escolar, a criança aprende também a renunciar ao mundo dos prazeres no presente para buscar um futuro promissor no amanhã. Mas Joana não quer saber de futuros. Ela só vive o momento presente, possui um corpo que se constitui de afetos moventes e imprecisão ameaçando a estabilidade do mundo masculino e adulto. Na escola, com a pergunta sobre o que se ganha quando se é feliz, a menina Joana faz ruir os valores do mundo adulto – nossa prática pedagógica baseada na renúncia do princípio do prazer para a construção do futuro –, ou seja, a realidade tal como é vista e imposta sobre a infância pelo saber do olhar adulto.

Palavras-chave: infância, feminino, gênero, subjetividade.

ABSTRACT – Near to the wild heart: resistance to disciplinarization of feminine and childhood. In *Near to the wild heart*, Clarice Lispector's novel, we observe an opposition between the childhood and female world and the adult and male one. Joana, the child-woman protagonist, is a viper, a sign of the evil tempting the adult and male world values into a world of pleasures. In the process of disciplinarization of childhood in a school the child also learns to give up the world of pleasure in the present moment to reach a promised future tomorrow. But Joana doesn't care about the future, she just lives in the present day, she has a body featured by moving affections and imprecision menacing the stability of the male and adult world. In the school, with her question about what we earn when we are happy, Joana makes the adult world values fall apart – our pedagogical practice supported by the renunciation of the pleasure principle in order to build the future –, i.e., the reality as seen and imposed on childhood by the point-of-view of adult knowledge.

Keywords: childhood, feminine, gender, subjectivity.

Perto do coração selvagem é o primeiro romance da escritora brasileira Clarice Lispector publicado em 1944. Sua singularidade surpreende a crítica literária da época por aparecer nos anos 40, em um período dominado por escritores homens e pela prosa regionalista. Em estilo intimista, a primeira parte do romance apresenta cenas da infância da personagem Joana, alternadas com cenas de sua vida adulta. Apresenta também a produção de uma nova subjetividade: uma infância vivendo intensa experimentação do corpo no contato com o outro testando suas possibilidades e limites. A sedução dos prazeres faz Joana menina desejar transgredir as leis da cultura e deixar-se levar pela lei do desejo, fazendo-a questionar a idéia de uma moral única a configurar todas as relações sociais. Diante das indagações sociais sobre “o que é bom e o que é mau”, representadas no discurso de um de seus professores, a resposta da menina Joana é singular:

- Bom é viver... – balbuciou ela. – Mau é ...
- É?
- Mau é não viver...
- Morrer? – indagou ele.
- Não, não... – gemeu ela.
- O quê, então? Diga.
- Mau é não viver, só isso. Morrer já é outra coisa. Morrer é diferente do bom e do mau (Lispector, 1980, p. 48).

Com isso a menina Joana instala uma nova moralidade ou, se quisermos, uma nova ética, uma ética bem nietzscheana, uma ética de afirmação da vida. Viver é o valor dos valores que não pode se submeter às convenções de nenhuma outra moralidade e, em *Perto do coração selvagem*, viver é “viver largamente”, como na estética do poeta Fernando Pessoa: “sentir tudo de todas as maneiras, viver tudo de todos os lados”. Mas os valores morais do mundo adulto são não só questionados, como também transgredidos. Joana não hesitará, por exemplo, em furtar um livro na presença da tia, apenas porque queria. Assim, aos olhos do adulto, Joana torna-se um signo do mal, a própria víbora, alcunha dada pela tia quando presencia o furto. Vale a pena reproduzirmos parte do diálogo entre a tia e Joana:

- Na rua a mulher buscou as palavras com cuidado:*
- Joana... Joana, eu vi...
- Joana lançou-lhe um olhar rápido. Continuou silenciosa.*
- Mas você não diz nada? – não se conteve a tia, a voz chorosa. – Meu Deus, mas o que vai ser de você?
- Não se assuste, tia.
- Mas uma menina ainda... Você sabe o que fez?
- Sei...
- Sabe... sabe a palavra...?

- *Eu roubei o livro, não é isso?*
- *Mas, Deus me valha! Eu já nem sei o que faço, pois ela ainda confessa!*
- *A senhora me obrigou a confessar.*
- *Você acha que se pode... que se pode roubar?*
- *Bem... talvez não.*
- *Por que então...?*
- *Eu posso.*
- *Você?! – gritou a tia.*
- *Sim, roubei porque quis. Só roubarei quando quiser. Não faz mal nenhum.*
- *Deus me ajude, quando faz mal, Joana?*
- *Quando a gente rouba e tem medo. Eu não estou contente nem triste* (Lispector, 1980, p. 44-45).

A moralidade do adulto tenta servir de interdição ao desejo da menina, mas há uma inversão dos papéis tradicionais entre adulto e a criança: no diálogo entre a tia e Joana é o adulto que regride ao papel de criança com “voz chorosa” frente ao desembaraço e à convicção adulta da criança após o furto. E também a diferença entre a lógica do adulto e a lógica da criança – acuada pela tia, Joana, até reconhece que talvez não se possa roubar, mas abre-se uma exceção, já que o mal só existe “quando a gente rouba e tem medo”.

Esse confronto entre os valores do mundo adulto e os valores do mundo da infância também acontece na instituição escolar. O cenário? Uma sala de aula, a menina Joana e a voz da professora propondo um tema para a redação: “– E daí em diante ele e toda a família dele foram felizes. – Pausa (...) – Escrevam em resumo essa história para a próxima aula” (Lispector, 1980, p. 25). O que era para ser só mais um simples tema de redação escolar é quebrado em seu automatismo rotineiro pela pergunta atrevida de uma criança singular como Joana:

- *O que é que se consegue quando se fica feliz? – sua voz era uma seta clara e fina. A professora olhou para Joana.*
- *Repita a pergunta...?*
- Silêncio. A professora sorriu arrumando os livros.*
- *Pergunte de novo, Joana, eu é que não ouvi.*
- *Queria saber: depois que se é feliz o que acontece? O que vem depois? – repetiu a menina com obstinação.*
- A mulher encarava-a surpresa.*
- *Que idéia! Acho que não sei o que você quer dizer, que idéia! Faça a mesma pergunta com outras palavras...*
- *Ser feliz é para se conseguir o quê?* (Lispector, 1980, p. 25).

A professora perplexa prefere dispersar a turma para o recreio. E só mais tarde, na segurança de seu gabinete, é que resolve enfrentar a menina, mandando chamá-la no recreio:

- Sente-se ... Brincou muito?
- Um pouco...
- Que é que você vai ser quando for grande?
- Não sei.
- Bem. Olhe, eu tive uma idéia – corou.
- Pegue num pedaço de papel, escreva essa pergunta que você me fez hoje e guarde-a durante muito tempo. Quando você for grande leia-a de novo. – Olhou-a. – Quem sabe? Talvez um dia você mesma possa respondê-la de algum modo... – Perdeu o ar sério, corou. – Ou talvez isso não tenha importância e pelo menos você se divertirá com...
- Não.
- Não o quê? – perguntou surpresa a professora.
- Não gosto de me divertir – disse Joana com orgulho (Lispector, 1980, p. 26).

O processo de *disciplinarização* exige a renúncia do presente em proveito do futuro. E ser feliz nos contos de fadas quase sempre reserva ao gênero feminino um príncipe, um casamento, filhos e um “*viveram felizes para sempre*”, ou seja, os contos de fada já preparam a mulher para o futuro papel social de esposa e mãe... Assim, a pergunta de Joana poderia ser repetida por todas as crianças ao fim de um relato de conto de fadas: “Quer saber: depois que se é feliz o que acontece? O que vem depois?”.

Mas Joana não entende de futuros, só entende do prazer de viver o presente.. Ser feliz é palavra que não tem nenhum sentido no mundo sempre atual de Joana. Joana só sabe ser triste ou ser alegre, viver *afetos*, viver sensações móveis habitando seu corpo, que não se deixa capturar, um corpo que é uma constante linha de fuga. Desse território perigoso, a professora buscará novamente se aproximar, com uma das perguntas clássicas do adulto para a criança: “Que é que você vai ser quando for grande?”. Mais uma tentativa de desviar a infância de sua atualidade, para construir um projeto futuro.

A escola tenta domar o desejo selvagem de Joana ao transformá-lo num desejo de ser feliz. E a *pedagogia de docilização* na instituição escolar, onde se encontra Joana, se utiliza justamente da separação entre desejo e aprendizagem, que mais tarde irá dar origem à separação entre prazer e trabalho. É o que ocorre, por exemplo, em relação à escrita. Ao definir um tema para a redação (infelizmente prática habitual nas instituições escolares!), a escrita cerceia o desejo livre da criança e torna-se um produto do direcionamento do desejo do adulto. Mas a voz de Joana se rebela: “Ser feliz é para se conseguir o quê?”. E o mais interessante é que essa indocilidade de Joana atinge também o mundo adulto. Podemos imaginar a pergunta de Joana ecoando nos ouvidos da professora, fazendo-a talvez questionar a prática pedagógica, irrompendo aquela sensação de estranhamento tão comum nos contos clariceanos, quebrando o automatismo de suas personagens.

E, talvez, mesmo sem consciência de seu ato, novamente a professora aproxima prazer e aprendizagem, desejo e escrita: “Pegue num pedaço de papel,

escreva essa pergunta que você me fez hoje e guarde-a durante muito tempo. Quando você for grande leia-a de novo. – Olhou-a. – Quem sabe? Talvez um dia você mesma possa respondê-la de algum modo...” (Lispector, 1980, p. 26).

Ao lançar a resposta para Joana no futuro, a professora a instala novamente no mundo da escrita e na sua eterna busca de nomear o desejo. A escrita torna-se instrumento para as indagações do desejo de Joana, enfim a escrita liberta-se do automatismo e passa a ser novamente um instrumento para expressão do desejo e sua eterna errância! Porém não podemos esquecer que lançar uma resposta para o futuro pode ser também mais um meio utilizado pelo adulto para desvencilhar-se das indagações da criança que possam perturbar a estabilidade rotineira de seu mundo. Assim, a docilização da infância se fará com um uso produtivo do tempo (estudo ou trabalho), fazendo-a esquecer da importância de suas indagações no presente. Mas Joana resistirá a essa docilização, sua apropriação da escrita será transgressora. E transgressora também será sua capacidade lúdica de brincar com o tempo, desafiando o cotidiano repetitivo e monótono do tempo cronológico:

(...) se tinha alguma dor e se enquanto doía ela olhava os ponteiros do relógio, via então que os minutos contados no relógio iam passando e a dor continuava doendo. Ou senão, mesmo quando não lhe doía nada, se ficava defronte o relógio espiando, o que ela não estava sentindo também era maior que os minutos contados no relógio. Agora, quando acontecia uma alegria ou uma raiva, corria para o relógio e observava os segundos em vão (Lispector, 1980, p. 12).

Há uma disparidade entre as sensações de Joana menina e os ponteiros do relógio. Ora o tempo é vivido como algo que é inferior ao acontecimento que atravessa a personagem: a dor ou o “que ela não estava sentindo”; ora o tempo é maior que as suas emoções, o tempo não passa e a personagem observa “os segundos em vão”. O tempo aparece também na construção do romance onde se intercalam, em sua primeira parte os capítulos referentes à vida de Joana menina e à vida de Joana adulta. Instala-se no romance um tempo selvagem, povoado de desordenadas idas e vindas.

Porém a infância não é vivida como um tempo passado a ser lembrado. Os capítulos sobre a infância são blocos que se interpõem no texto, quebram a linearidade, assumem o primeiro plano da cena. Diferente de uma lembrança, não é a infância passada que retorna, mas uma infância ainda não vivida, um *devir-criança* do narrador. É por isso que Joana adulta não desejará o retorno ao passado de sua infância, pois o tem de uma forma presente e intensa através dos *blocos de infância*¹: “Não é saudade, porque eu tenho agora a minha infância mais do que enquanto ela decorria...” (Lispector, 1980, p. 42).

A vida não é mais construída pela sucessão do passado, presente e futuro. Ela resiste ao tempo do relógio. O personagem não vive uma história, um enca-

deamento de fatos que se dirigem a um fim, mas vive acontecimentos, *devires*, um tempo povoado por fluxos que o atravessam, fazendo com que cada instante seja único no tempo. É através da transgressão do tempo sucessivo que Joana inventa novas formas do tempo que possam comportar também a imprevisível lógica das sensações. Essa fragmentaridade do tempo, causada pela fragmentaridade com que as sensações em *Perto do coração selvagem* são vividas, também marca a forma como a personagem vai aprendendo a experimentar seu próprio corpo: “Seu rosto era leve e impreciso, boiando entre os outros rostos opacos e seguros, como se ele ainda não pudesse adquirir apoio em qualquer expressão. Todo o seu corpo e sua alma perdiam os limites, misturavam-se, fundiam-se num só caos, suave e amorfo, lento e de movimentos vagos como matéria simplesmente viva” (Lispector, 1980, p. 92).

Um corpo mutante percorrido por intensidades e não pelos contornos que definem um organismo. Vivendo esse corpo que se torna apenas um conjunto móvel de sensações, o encontro com a imagem refletida no espelho só pode ser para Joana momento de estranhamento e surpresa: “Quando me surpreendo ao fundo do espelho assusto-me. Mal posso acreditar que tenho limites, que sou recortada e definida. Sinto-me espalhada no ar, pensando dentro das criaturas, vivendo nas coisas além de mim mesma” (Lispector, 1980, p. 62).

Se nesse momento, frente ao espelho, Joana ousasse se perguntar “quem eu sou?”, provavelmente responderia como Alice responde à Lagarta, em *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll: “Para falar a verdade, ignoro. Quando me levantei esta manhã, eu sabia quem eu era; mas durante o dia mudei tanto que não sei mais quem sou”. Mas em Joana essa curiosidade insaciável, essa forma fragmentada de vivenciar o corpo é vivida não só na singularidade de ser criança, mas também de ser mulher. Não esqueçamos que Joana é uma criança menina. E o feminino no universo clariceano se comunica com o que está sempre inacabado, sempre em estado de tornar-se, de *vir-a-ser*: “E a mulher era o mistério em si mesmo, descobriu. Havia em todas elas uma qualidade de matéria-prima, alguma coisa que podia vir a definir-se mas que jamais se realizara, porque sua essência era de ‘tornar-se’” (Lispector, 1980, p. 132).

Joana torna-se assim o discurso do Outro por excelência, não só a voz da criança que se insubordina à hegemonia do discurso adulto, mas também a voz da mulher que se insubordina à hegemonia do discurso masculino. É por isso que Joana se tornará, quando adulta, uma ameaça constante à representação estável do mundo vivida por seu marido Otávio: “Aqueles linhas de Joana, frágeis, um esboço, eram desconfortáveis” (Lispector, 1980, p. 84).

Ser mulher implica em criar um corpo em abertura ao inacabado, um corpo aberto a todos os outros devires que o possam povoar. Independente do gênero a que pertencem os personagens, eles podem ser atingidos por este movimento, é a condição para viverem sua desterritorialização. Como diria o filósofo Gilles Deleuze, *devir-mulher* não é: “(...) nem imitar, nem tomar a forma feminina, mas

emitir partículas que entrem na relação de movimento e repouso, ou na zona de vizinhança de uma micro-feminilidade, isto é, produzir em nós mesmos uma mulher molecular, criar a mulher molecular” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 68).

Mas tal fato poderia causar estranheza quando observamos frases provocativas de Clarice Lispector, negando ao gênero feminino a condição de escritora: “Respondi que, em primeiro lugar, por mais feminina que fosse a mulher, esta não era uma escritora, e sim um escritor. Escritor não tem sexo, ou melhor, tem os dois, em dosagem bem diversa, é claro” (Lispector, 1992, p. 56).

Porém, fica mais claro quando pensamos que ser mulher não é uma essência, mas um devir. Devir-mulher é algo a ser produzido mesmo pelo indivíduo do gênero feminino, é uma forma diferente de vivenciar o corpo, uma primeira aprendizagem para o escritor. Assim, ao invés de falarmos de uma escritura feminina, falaremos de um *devir-mulher* do escritor. É a visão de Gilles Deleuze e Félix Guattari quando pensam na obra de Virgínia Woolf:

Quando se interroga Virgínia Woolf sobre uma escrita propriamente feminina, ela se espanta com a idéia de escrever “enquanto mulher”. É preciso antes que a escrita produza um devir-mulher, como átomos de feminilidade capazes de percorrer e de impregnar todo um campo social, e de contaminar os homens, de tomá-los num devir. (...) Eles tornam-se mulher escrevendo (Deleuze; Guattari, 1997, p. 68-69).

Longe de um dualismo entre homem-mulher, o escritor clariceano sem sexo ou com os dois sexos é antes de tudo um andrógino como o Ele-ela no sabá da montanha em *Onde estivestes de noite*:

Ele-ela já estava presente no alto da montanha, e ela estava personalizada no ele e o ele estava personalizado no ela. A mistura andrógina criava um ser tão terrivelmente belo, tão horrorosamente estupefaciente que os participantes não poderiam olhá-lo de uma só vez (...) Olhavam a assustadora beleza e seu perigo. Mas eles haviam vindo exatamente para sofrer o perigo (Lispector, 1992, p. 55).

O andrógino é não só a possibilidade de tornar-se mulher, mas de criar *n* sexos diferentes, *n* combinações diferentes. O narrador andrógino cria uma zona intermediária que destrói a constituição de uma estrutura binária excludente do tipo homem-mulher. Uma resistência à tentativa de capturar o feminino como signo de uma identidade, já que a essência do feminino, segundo a autora, é um *tornar-se*. O mesmo jogo lúdico do tempo que desafiava a separação cronológica entre a criança e o adulto para que Joana adulta vivesse sua infância através dos *blocos-de-infância*. É esse mesmo *animus brincandi* que leva Joana menina a brincar com os gêneros das palavras, explorando suas possibilidades pois,

como diria a autora em outro romance, “*gênero não me pega mais*”: “Dona de casa maridos filhos, verde é homem, branco é mulher, encarnado pode ser filho ou filha. ‘Nunca’ é homem ou mulher? Por que ‘nunca’ não é filho ou filha? E ‘sim’? Oh, tinha muitas coisas inteiramente impossíveis. Podia-se ficar tardes inteiras pensando. Por exemplo: quem disse pela primeira vez assim: nunca?” (Lispector, 1980, p. 13).

E para Deleuze e Guattari o devir é sempre processo, nem começo nem fim da viagem de um escritor, mas justamente o meio, um espaço intermediário que rompe com todas as identidades, com todas as oposições binaristas. Um devir não se rege por proposições excludentes como: OU homem OU mulher OU criança OU adulto, é regido pela conjunção aditiva: ser homem E ser mulher E ser criança E ser adulto ... Ele é também um eterno processo de tornar-se: “Mas uma linha de devir não tem começo nem fim, nem saída nem chegada, nem origem nem destino (...) Uma linha de devir só tem um meio” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 91).

Para finalizar, perguntamos: qual é o sentido da educação num mundo de devires? Parafraseando a pergunta irreverente da menina Joana, poderíamos também transferi-la para o objeto de nossa indagação: educar é para se conseguir o quê? O que vem depois? Mais uma vez a pequena víbora nos tentando com a dúvida e a inquietação. Em um mundo de devires a educação deve também ser processo, não é começo nem fim, não se educa para ser feliz, não se educa para ser moral, não se educa para ser criança ou adulto, não se educa para ser homem ou mulher. Talvez o grande desafio da educação seja uma educação dos sentidos, uma educação que leve ao *animus brincandi* da experimentação. “Por que recusar acontecimentos. Ter muito ao mesmo tempo, sentir de várias maneiras, reconhecer a vida em diversas fontes... Quem poderia impedir a alguém (*sic*) viver largamente?” (Lispector, 1980, p. 130-131), já dizia Joana em *Perto do coração selvagem*.

Um projeto educativo não serve para domar o imprevisível, não serve como experiência, não serve para planejar o futuro, no máximo nos possibilitaria vivermos melhor o presente pois trata de acontecimentos singulares. Se a função da educação tem sido a disciplinarização dos corpos, um projeto libertário não pode ser nem mesmo interdisciplinar. Um exercício mesmo interdisciplinar só significa a reafirmação da disciplinaridade e da compartimentalização dos saberes. Para resistirmos como Joana a uma educação disciplinar ou interdisciplinar, temos que ousar e inventar uma educação transversal. Ao invés da compartimentalização em saberes, em disciplinas, em gêneros, em identidades, em estruturas binaristas oponentes do tipo criança-adulto, homem-mulher, um exercício constante de pulverização, de multiplicação das diferenças, buscando sempre trânsitos livres na busca de novas conexões infinitas.

Se a educação disciplinar fabrica preconceitos morais e formas padronizadas de conduzir nossas vidas, se ela fabrica nossas identidades, formas estereotipadas de nos relacionarmos com nosso eu, talvez possamos resistir justamen-

te recusando uma identidade verdadeira e única à qual nos sujeitarmos. Isso exigiria a criação permanente de novas formas de nos relacionarmos com nossos eus, uma espécie de identidade nômade num circuito de metamorfoses sem fim. Um exercício de resistência exigiria desejarmos como Joana “renascer sempre, cortar tudo o que aprendera, o que vira, e inaugurar-se num terreno novo onde todo pequeno ato tivesse significado, onde o ar fosse respirado como da primeira vez” (Lispector, 1980, p. 74). Ver-se de novos modos, dizer-se de novas maneiras, estranhar a imagem refletida no espelho que recorta nossas infinitas possibilidades, recusar toda miragem de identidade que nos torna limitados. Ensaiar como diria o filósofo Michel Foucault, novas formas de subjetividade, pois talvez

(...) o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. (...) o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado como do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há séculos (Foucault, 1995, p. 239).

Ser feliz ou não ser feliz não teria mais sentido, ser feliz está ligado ao verbo ser, verbo que se traduz numa essência, numa identidade. Substituiremos o verbo ser pelo verbo estar: estar alegre, estar triste, estar forte, estar fraco, estar homem, estar mulher, estar adulto, estar criança... O desafio de uma educação que leve em conta não identidades, mas devires, não projetos de futuros, mas o presente. E talvez um dia ainda possamos finalmente dizer com Joana:

Era sempre inútil ter sido feliz ou infeliz. E mesmo ter amado. Nenhuma felicidade ou infelicidade tinha sido tão forte que tivesse transformado os elementos de sua matéria, dando-lhe um caminho único, como deve ser o verdadeiro caminho. Continuo sempre me inaugurando, abrindo e fechando círculos de vida, jogando-os de lado, murchos, cheios de passado. Por que tão independentes, por que não se fundem num só bloco, servindo-me de lastro? É que são demasiado integrais. Momentos tão intensos, vermelhos, condensados neles mesmos que não precisavam de passado nem de futuro para existir. Traziam um conhecimento que não servia como experiência – um conhecimento direto, mais como sensação do que percepção. (...) Uma vez terminado o momento de vida, a verdade correspondente também se esgota. Não posso moldá-la, fazê-la inspirar outros instantes iguais. Nada pois me compromete (Lispector, 1980, p. 94).

Notas

1. Tomamos emprestado do filósofo Gilles Deleuze o conceito de *bloco de infância*, que não é uma regressão à infância, o que seria apenas trocar a forma adulto pela forma criança. Um bloco de infância é um estado de *devir-criança*. E o devir busca justamente desvencilhar-se das formas (desterritorializar-se) em proveito de uma matéria mais intensiva, o campo dos afectos, onde só há relações de movimento e repouso, velocidade e lentidão. Diferente de um retorno à infância que fomos, o devir é a experimentação de uma infância ainda não vivida, busca nos arrastar ao encontro do acaso, do diferente, do mundo mágico e lúdico de experimentação, que permeia também o mundo da criança.

Referências Bibliográficas

- DELEUZE, Gilles. *Kafka por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro : Forense-Universitária, 1987.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 4.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.
- _____. *Onde estivestes de noite*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. *Perto do coração selvagem*. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

Nilson Fernandes Dinis é professor adjunto da Universidade Federal do Paraná. É autor de *A arte da fuga em Clarice Lispector* (Ed. UEL).

Endereço para correspondência:
Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação
Universidade Federal do Paraná.
Rua General Carneiro, 460, 5º andar
80060-150 – Curitiba – PR
E-mail: nfdinis@hotmail.com



FOTOGRAFIAS ESCOLARES COMO EVENTO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Gustavo E. Fischman e Gabriela Cruder

RESUMO – *Fotografias escolares como evento na pesquisa em educação.* Em um mundo cada vez mais globalizado e, simultaneamente, fragmentado (no qual as fronteiras fixas das comunidades e agências tradicionais tais como a família, a escola e a nação estão constantemente sendo desafiadas e realocadas) é necessário desenvolver outros instrumentos e metodologias que melhor exponham as complexidades dessas transformações. Esse artigo propõe que uma das possíveis abordagens para melhor entender a fragmentação dos contextos sociais, as novas dinâmicas sociais, políticas e culturais e suas implicações para a educação comparada, é analisar símbolos culturais recorrentes do cotidiano, tais como fotos escolares, como objetos alegóricos. Como esse artigo vai discutir utilizando fotografias escolares como dados de pesquisa, essa não é um projeto trivial, idealista ou mecânico e requer o desenvolvimento de novas maneiras de ver. **Palavras-chave:** *educação comparada, cultura visual, fotografia, perspectivas pós-fundacionais.*

ABSTRACT – *School photographs as events in educational research.* In a world of increased globalization and simultaneous fragmentation (in which the fixed borders of traditional communities and agencies such as the family, the school, and the nation are in constant disruption and relocation) it is necessary to develop other tools and methodologies that more fully expose the complexities of these transformations. This article proposes that one possible approach to better understanding the fragmentation of social contexts, the new social, political and cultural dynamics, and their implications for comparative education, is to analyze prevalent and everyday cultural signs, such as school photographs, as allegorical objects. As this article will elaborate using school photographs as research analyzers, is not simply a trivial, idealistic or mechanical endeavor and requires the development of different ways of seeing. **Keywords:** *comparative education, visual culture, photographs, post-foundational perspectives.*

O crescente interesse da pesquisa acadêmica pelas experiências visuais e a multiplicação de estudos sobre o ver e o visto respondem a uma inequívoca realidade social e cultural: as imagens se tornaram um meio onipresente e dominante de circulação de signos e informação (Fischman, 2001). Muitos dos eventos icônicos do cotidiano, como assistir a filmes, olhar vitrines, e o consumo televisivo, são experiências centrais da urbanidade moderna e do capitalismo globalizado. Elas exigem que o espectador seja capaz de seguir e compreender regras visuais implícitas, desenvolvidas através de uma rápida trajetória de imagens sucessivas.

Entretanto, o ato físico de ver a aparentemente infundável multiplicação de imagens e seus efeitos saturadores é apenas uma parte de nossas experiências visuais cotidianas. Na matriz do visual também está inscrito aquilo que existe e não pode ser visto, através de quais lentes o visível e o invisível se tornam inteligíveis, e o lugar espacial e temporal do observável e do observador, todos estes aspectos que determinam o que está ali para ser visto e não visto.

Especificamente, no campo da educação, as imagens se tornaram poderosos componentes da percepção, avaliação e popularização de idéias sobre educação. Imagens sobre escolas estão influenciando a percepção do público sobre os objetivos da educação e quais são os meios de atingir estes objetivos (Giroux, 2000). De fato, uma rápida pesquisa sobre os meios de comunicação de massa demonstra que mudanças em sistemas educacionais, sejam elas curriculares, avaliativas ou financeiras, são freqüentemente apresentadas através de metáforas e imagens, talvez até mais do que através de argumentos lógicos. Mesmo quando as imagens conflitam com as fontes de informação, elas aparentam ser extremamente poderosas na condução da percepção do público numa determinada direção. Além disso, conforme argumenta José Van Dijck, em seu estudo sobre a popularização do conhecimento científico, “além da invocação do *logos*, apela-se freqüentemente ao *pathos* e ao *ethos* para persuadir o público em geral sobre a validade de uma determinada interpretação. O apelo popular muitas vezes se forma através do uso evocativo de imagens mentais ou de histórias cativantes – ou através de *imagens e imaginações*” (1998, p. 10).

No entanto, a análise destas imagens populares raramente é considerada pelos comparativistas como uma área relevante a ser investigada¹. Uma rápida revisão de diversas publicações em pesquisa comparada mostra que, à exceção de tabelas, mapas e alguns diagramas, não há praticamente nenhum uso de imagens. O aspecto visual limita-se, na maioria das vezes, à diagramação do texto².

Este desprezo do “visual” é muito surpreendente se considerarmos o uso cada vez mais sofisticado de imagens na maioria das formas de apresentação de informação no mundo atual. Como afirma Martin Jay:

O modelo de leitura de textos, que serve produtivamente como metáfora mestra das interpretações objetivistas de uma série de fenômenos diferentes, está agora dando lugar a modelos de encenação e visualidade, que se recusam a ser descritos em termos exclusivamente lingüísticos. O figural está resistindo à subsunção sob a rubrica da discursividade, a imagem está exigindo seu próprio modo de análise (Jay, 1996, p. 3).

O modelo de encenação e visualidade observado por Jay foi conceitualizado, na melhor das hipóteses, como a “viragem imagética” e, na pior, como a “ditadura das imagens”. Nas palavras de TWJ Mitchell,

A Viragem Imagética observa a forma na qual o pensamento moderno se reorientou em torno de paradigmas visuais que parecem ameaçar e subjugar qualquer possibilidade de domínio discursivo. Na Europa é possível identificá-la com a investigação fenomenológica sobre a imaginação e a experiência visual; ou com a “gramatologia” de Derrida, que descentraliza o modelo “fonocêntrico” de linguagem, deslocando a atenção dos traços materiais visíveis da escrita; ou com as investigações da Escola de Frankfurt sobre a modernidade, a cultura de massas e as mídias visuais; ou com a insistência de Michel Foucault numa história e teoria do poder/conhecimento que expõe a brecha entre o discursivo e o “visível”, o visível e o dizível, como sendo a falha crucial dos “regimes escópicos” (Mitchell, 1994, p. 9 e 12).

Freqüentemente, a viragem pictórica é associada ao uso de abordagens e conceitos pós-modernos e pós-estruturalistas, e esta associação parece ser uma das principais dificuldades para sua incorporação crítica no campo da educação comparada. Anthony Welch, um conhecido comparativista, por exemplo, se opõe ao uso da “imagem” na educação comparada. Ele argumenta que isto é uma manifestação do pós-estruturalismo e do pós-modernismo neste campo, e que aqueles que usam imagens não são capazes de fazer distinções qualitativas entre elas. Nas próprias palavras de Welch:

Grande parte do pensamento pós-estruturalista, especialmente a pós-modernidade, nos deixa sem rumo num mar de distanciamento irônico e blasé. Ficamos flutuando à deriva como observadores passivos do mundo social, assistindo à crescente maré de imagens, mas incapazes de distinguir entre imagens da pobreza do Terceiro Mundo, de um lado e, de outro, os rituais dos funerais de um estilista da alta costura como Gianni Versace, ou da Princesa Diana, prestigiados por uma constelação de celebridades. Todas imagens (Welch, 1999, p. 42).

Welch e outros (Masseman e Welch, 1997; Torres, 2000) argumentam que abordagens não-críticas pós-modernas oferecem muito pouco no sentido de melhorar nossa compreensão e não constituem ferramentas mais apropriadas para o nosso campo do que seus predecessores não-críticos modernistas ou

positivistas³. Estes conhecidos e respeitados comparativistas expressam importantes preocupações e argumentos críticos sobre o conteúdo político e a possível manipulação de imagens. Estas preocupações, combinadas com o desafio de atribuir um significado *absoluto* a uma imagem, são problemas substanciais para pesquisadores de qualquer campo, e deveriam ser atentamente consideradas por qualquer programa de pesquisa que queira usar imagens. Além disso, nós entendemos aquelas posições críticas como mais uma indicação da importância das imagens na vida contemporânea. De fato, gostaríamos de argumentar que, ao invés de descartar o campo do visual como um modismo na pesquisa social, os comparativistas deveriam incorporar criticamente ferramentas analíticas e metodológicas para utilizar as informações contidas em imagens.

Num mundo de crescente globalização e simultânea fragmentação (onde os limites fixos de comunidades tradicionais e agências, como a família, a escola e a nação, estão em constante ruptura e mudança), é necessário desenvolver outras ferramentas e metodologias que exponham, de forma mais abrangente, as complexidades destas transformações. Uma abordagem possível para entendermos melhor a fragmentação dos contextos sociais, as novas dinâmicas sociais, políticas e culturais – e suas implicações para a educação comparada – é analisar signos culturais prevalentes e cotidianos, como a fotografia escolar, como objetos alegóricos. Isto, conforme será elaborado nas seções seguintes, não é simplesmente uma tarefa trivial, idealista ou mecânica e requer o desenvolvimento de diferentes modos de ver (Berger 1972).

O que há em uma fotografia?

Dado o hiato temporal entre um objeto e sua imagem, e já que tal objeto necessariamente já desapareceu no momento em que eu vejo uma imagem, poderia haver ali um tipo de jogo fantas(magorico)tico? Seria possível uma fotografia surgir como imagem sonhadora? Ou, se formos ainda mais longe, tomando emprestada a famosa metáfora de Freud, poderíamos dizer que uma fotografia literalmente realiza os trabalhos do inconsciente? (Dubois, 1998, p. 88).

Em outro trabalho, Fischman (2001) analisou o exemplo de uma fotografia escolar da Argentina. Ela mostra um aluno vestindo um uniforme branco, posando e sorrindo em frente a uma estante de livros que, conforme o autor (2001) observou, não eram livros de verdade, mas sim livros pintados sobre a parede do fundo. Aqueles eram livros que não podiam ser lidos; livros retratados sobre uma parede, livros-afresco que são a imagem-sinônimo de *livros bem cuidados*. É uma imagem que, de fato, corrobora o discurso do professor, aquele que cuida dos livros, que os mantém fora do alcance das crianças, agindo como o indispensável intermediário e zelador do conhecimento na escola, o privilegiado que

guarda o código capaz de decifrá-lo. Quais os possíveis pontos de vista que a fotografia está oferecendo à visão das crianças? Aqueles eram apenas livros pintados na parede, livros falsos que, através da distante linguagem do pano de fundo, expunham a impossibilidade de sua leitura. Livros proclamando o fechamento às possibilidades de aprendizado e emoção, supostamente envolvidas em todo ato de troca e exploração... Livros-não-livros: eles enfatizam e revelam um limite.

O pano de fundo da foto se apresenta como uma ausência deliberada em todas as atividades cotidianas. Aqui, em imagem, uma restituição real ocorre através da substituição daquilo que está ausente. Esta restituição substitutiva busca equilibrar a distância entre a prescrição social “nós vamos à escola para aprender a ler e escrever”, e aquilo que realmente acontece ali. A fotografia, portanto, permitia que os pais fizessem um recorte e também que lessem um momento dentro do processo de engajamento do currículo. A fotografia, como articulação que funciona entre o que está instituído e o que é instituinte, tornava aparente a tensão entre os dois.

A pose favorita do ritual anual da fotografia escolar resgata e põe em funcionamento certos elementos que, do ponto de vista do simbolismo compartilhado, revelariam o que realmente acontece nesta instituição. A criança segura um lápis, nós supomos que ela escreve; também vemos livros – as crianças lêem na escola. Estes elementos materiais (objetos-signo), símbolos máximos da cultura escolar, desempenham seus papéis neste enredo. Eles foram arranjados de forma que, à primeira vista, nossa leitura da cena pode sugerir que parece haver uma abordagem bastante livre e autônoma das atividades de leitura naquele local. Vemos uma criança sorridente e, seduzidos pelo encanto da fotografia pseudo-instantânea, chegamos até a presumir que ela sabe ler e escrever! E ainda assim, o fundo escolhido grita a sua verdade, vem à luz, e passa a ser o ponto focal. O espaço do fundo encapsula um grupo de significados, e a encapsulação, escreve Metz, é “parte dos mecanismos de passagem... que facilitam a passagem de um ‘texto’ a outro (= termo freudiano), do latente ao aparente; uma passagem que obviamente distorce o primeiro enquanto (forma) o segundo” (Metz, citado em Gauthier, 1996, p. 157).

Fischman (2001) menciona que o menino da fotografia estava, na época, matriculado numa escola especial para crianças com “retardamento leve”, onde a leitura de livros verdadeiros era considerada difícil demais para as crianças, apesar de que este menino, especificamente, lia e criava histórias em quadrinhos em casa. Quando os pais do menino viram a fotografia, decidiram matriculá-lo numa escola regular no ano seguinte (Fischman, 2001). Se o olhar dos pais tivesse se direcionado um pouco para o fundo desta fotografia, para os livros pintados na parede, a imagem poderia tê-los levado a analisar a *tensão* entre o previsível e o que na realidade era observado ou acontecia. Eles teriam notado então a verdadeira distância que existia entre as crianças e os livros. Em outras palavras, este poderia ter sido o seu primeiro passo num questionamento que

finalmente tornaria aparente a persistente e incansável mediação (controle) exercida pelo professor durante as atividades de leitura em sala de aula.

Voltemos à fotografia do menino. Ele olha para nós com um sorriso que vem desde aquele momento. O seu sorriso permanece fixado no papel desde que ele foi fotografado naquele longínquo segundo ano primário na escola especial. Em primeiro lugar, é importante lembrar que esta é a fotografia de um estudante verdadeiro, tirada numa escola verdadeira. Em resumo, quem vê esta fotografia fica inclinado a entender a imagem dentro dos limites ou marcos de referência da chamada fotografia realista e este tipo particular de fotografia tem preocupações específicas. Baudrillard explica:

A fotografia dita “realista” não captura “aquilo que é”. Ao invés disso, ela se preocupa com aquilo que não deveria ser, como a realidade do sofrimento, por exemplo. Ela prefere tirar fotos não de o que é mas de “o que não deveria ser” a partir de uma perspectiva moral ou humanitária. Entretanto, ela faz bom uso estético, comercial e claramente imoral da miséria cotidiana. Estas fotos não são a testemunha da realidade. Elas são a testemunha da total negação da imagem, de agora em diante designada a representar aquilo que se recusa a ser visto. A imagem é transformada em cúmplice de quem escolhe violentar o real (viol du reel). A busca desesperada por aquela imagem muitas vezes produz um resultado infeliz. Ao invés de libertar o real de seu princípio de realidade, ela aprisiona o real dentro deste princípio. O que nos sobra é a constante infusão de imagens “realistas” às quais apenas “retro-imagens” respondem. Sempre que somos fotografados, assumimos espontaneamente uma posição mental diante da lente do fotógrafo assim como sua lente assume uma posição sobre nós. Até o mais selvagem dos homens tribais aprendeu a assumir uma pose espontaneamente. Todo mundo sabe como fazer uma pose dentro de um vasto campo de reconciliação imaginária (1999, p. 1).

O olhar dos pais decodifica a preparação do cenário, a profundidade de campo expõe a montagem. É exatamente o seu olhar que destrói a suposta espontaneidade da cena, que só então se torna uma montagem. E é assim que, ironicamente, o efeito, de outra forma enganoso, do pano de fundo, passa a ser a própria evidência daquilo que realmente acontecia na sala de aula, uma realidade que pode muito bem ser parte de uma marca institucional.

Uma fotografia mostra “identidade”?

A fotografia foi inicialmente desenvolvida na Europa no início do século XIX. Ela rapidamente tornou-se uma ferramenta bem recebida e popular, desempenhando um importante papel na construção da identidade moderna e das forças do Positivismo. Diferentemente das funções sociais dos espelhos ou da pintura na era pré-moderna, feitos para serem vistos apenas por uma minoria, a

multiplicação e a expansão das imagens fotográficas permitiram o surgimento de muito mais espectadores, e também – e talvez mais significativamente –, permitiram que se vislumbresse um novo sujeito, o cidadão-consumidor moderno.

Durante este período, a multiplicação de fotografias da multidão urbana, das feiras, dos arranha-céus, da fábrica e da escola aludia à noção de progresso. O cidadão moderno, além disso, mostrava e enfatizava, e assim tornava reconhecíveis, os traços do sujeito moderno consciente de si próprio, homogêneo e inteiro: o consumidor de espaços, espetáculos e bens urbanos. Durante a maior parte do período moderno, as imagens fotográficas buscavam mostrar a *realidade*, e a reprodução e a representação eram os dois aspectos cruciais da forma na qual as imagens funcionavam. No entanto, como Baudrillard e outros (Barthes, 1995; Hall, 1997; Jencks, 1995) explicam, na lógica pós-moderna deste capitalismo “glo-calizado”, a imagem como simulação substituiu a representação.

Se elas nos fascinam tanto não é por serem os lugares da produção de significado e da representação – isto não seria novidade – mas sim por serem os lugares do desaparecimento do significado e da representação, lugares nos quais somos capturados bem à parte de qualquer julgamento da realidade (Baudrillard, 1999, p. 237).

Baudrillard se refere aos regimes pós-modernos de visualidade; e sua posição tem tantos defensores quanto detratores (Virilio, 1994, 1997), mas os novos regimes de visualidade enquanto lugares de simulacro, retêm a qualidade de expor objetos e sujeitos. Uma fotografia “expõe” o sujeito enquanto território de investigação. Ela é uma unidade analítica que desenvolve uma narrativa ou história, que são fragmentos da exploração do eu. Além disso, enquanto *work in progress*, a fotografia nos impele a procurar, a perguntar e a vislumbrar, simultaneamente, as dimensões espaciais, seletivas e integrativas de nossa identidade. Olhar fotografias pessoais envolve transcender ao que elas têm de literal e deslocar o foco para a maneira na qual a subjetividade se forma. Ou, como observa Elkins, “Ver altera a coisa que é vista, e transforma quem vê. Ver é metamorfose, não mecanismo” (1997, p. 11-12).

Ver imagens fotográficas implica uma dupla metamorfose. A primeira, no olhar do observador, a outra, naquilo que foi organizado, capturado, enquadrado, registrado em imagem. E, ainda assim, também a metamorfose daquele que assente, que mostra a si próprio, que é mostrado, também está ali, olhando diretamente para a câmera enquanto diz: EU. “A transformação do sentido do ‘eu’ em ‘outro’” (Barthes, 1995, p. 44) está bem ali, sobre a superfície do papel que contém todos os traços do instantâneo fotográfico, a medição de luz e o disparo do obturador da máquina fotográfica.

Analisar a metamorfose que acontece nas fotografias é um exame tanto das relações apresentadas na imagem, através de seus componentes reais, quanto do contexto de sua enunciação. *Eu* olho para a câmera, *você* (a câmera, o fotó-

grafo) me olha, *ele/ela* olha a fotografia, e só então ela passa a “fazer sentido”; a fotografia produz significado através do (imperativo) olhar do outro (mundo social).

Eu olho para você, você se expõe, *ele/ela* olha para mim. Esta é a eterna tríade das relações envolvidas na visão fotográfica. As imagens exigem o olhar de um outro. O outro precisa ser perturbado pela imagem a fim de apreender o sentido e o significado da imagem, porque, conforme observa Silva:

No jargão freudiano, talvez o visual na imagem aluda ao exato momento em que a “libido” aparece. É o estilhaçar da consciência necessário para que acessemos o desconhecido, as forças do inconsciente, ou os novos mecanismos de percepção ainda não reconhecidos ao nível do discurso cotidiano... Como objeto do desejo, a fotografia nos impele a ir além de toda a evidência, a desmontar o quadro da obviedade a fim de apreender o que está por trás (Silva, 1998, p. 108).

As palavras de Silva são também uma indicação de que as fotografias não só fornecem evidência, como também documentam, exibem, mostram e escondem significados. Neste processo de esconder-e-revelar, não podemos presumir que as imagens sejam absorvidas com precisão pelo observador, que o significado de cada foto seja instantaneamente compreensível e explícito em si e sobre si. O significado de uma fotografia não pode ser apreendido sem considerarmos o contexto, ou as circunstâncias de sua produção, circulação e recepção (de Lauretis, 1984). Entretanto, como Elizabeth Cowie (1977), com propriedade, comenta, o significado nunca é absolutamente arbitrário em qualquer texto ou imagem.

Ao contrário, o concebível processo infinito de atribuir significado e significação a uma imagem é sempre, e somente, uma probabilidade teórica. Na prática, a imagem está sempre encerrada, presa em sua produção de significado ou então ela fica sem sentido, ilegível. Neste ponto, o conceito de ancoragem é importante; em todas as sociedades existem tecnologias desenvolvidas com o intuito de fixar as cadeias flutuantes de significados a fim de controlar o terror dos signos incertos (1977, p. 18).

De acordo com Baudrillard,

(...) o evento fotográfico reside no confronto entre o objeto e a lente, e na violência que este confronto provoca. O ato fotográfico é um duelo. Ele é um desafio lançado ao objeto, e um desafio que o objeto lança de volta. Só o que resta a quem ignora este confronto é buscar refúgio na criação de novas técnicas fotográficas ou na estética da fotografia. Estas são as soluções mais fáceis (1999, p. 180).

Mas não existem soluções fáceis. E, no entanto, dado o confronto provocado no encontro fotográfico, também poderíamos nos perguntar se existe ou não uma função adicional: o uso da fotografia como “analisador”.

A fotografia: um analisador do contexto escolar?

Segundo Guy Lapassade (1979), o analisador pode ser um dispositivo artificial (ex: um microscópio, um equalizador) ou um dispositivo natural (ex: o olho, o cérebro) que permite que a realidade seja deslocada de seus elementos constitutivos, sem a intervenção consciente da mente. Como Fernandez explica, de acordo com Lapassade, o conceito de analisador alude tanto a possíveis “eventos e acontecimentos, quanto a técnicas criadas sob-medida para induzir a expressão de informações que possam facilitar a revelação de significações anteriormente ocultas” (1998, p. 43).

Já que as instituições também funcionam de acordo com “contratos” implícitos, silenciosos, não escritos, os educadores comparativos precisam se apropriar de ferramentas capazes de ajudá-los no “deslocamento” destes elementos. É assim que a fotografia poderia se tornar uma “articulação”, uma estratégia, ou um mecanismo de desativação da tensão que existe entre o que é instituído e o que é instituinte. Quando acessarmos o epicentro desta tensão, que é o que contém o significado encoberto ou latente, talvez então consigamos passar a *ver*.

Ver fotografias escolares como analisadores e, assim, repletas de informações, significados e tensões culturais, requer também que reconheçamos a presença da ambigüidade. A *ambigüidade intrínseca* do *status* das imagens, tanto como substância material, contendo a informação, quanto como representação icônica, direciona nosso olhar para a relação parece-ser que todas as imagens incorporam.

A fotografia evoca um regime de “faz-de-conta”, baseado na certeza categórica da existência real daquilo que está representado. O *status* icônico de uma fotografia como representação e, simultaneamente, como o próprio traço daquilo que está representado, leva a uma suposição, um fato socialmente ampliado e aceito, que estabelece um marco de referência para a relação entre o observador e um regime discursivo específico (Foucault, 1993). A imagem fotográfica é muitas vezes lida como se fosse real, dentro da visão de que ela é total, verdadeira e objetivamente informada pela realidade, daí seu poder de autenticação.

A fotografia também é ilusão

Produzir um registro fotográfico requer o uso de um mecanismo técnico específico, a câmera fotográfica. Este mecanismo pode ser simples ou complexo, manual, automático ou digital, mas em todas estas variações há uma característica unificadora. Todas as câmeras produzem imagens, que não são apenas registros de uma determinada coisa, mas também signos que pertencem ao campo da produção de significados. O processo de produção de significados envol-

ve simultaneamente dimensões subjetivas e objetivas. Seja qual for o papel social desempenhado por uma imagem (como evidência em tribunais, identificação pessoal num passaporte, ou símbolo de poder, sexo ou felicidade na publicidade), a criação de imagens fotográficas usando a lente de uma câmera envolve um certo grau de escolha *subjetiva* através da seleção, do enquadramento e da personalização. Mas a escolha subjetiva é entendida em termos do papel social da imagem, porque um signo fotográfico não pode ser definido fora de suas referências ou de sua eficiência pragmática. Neste sentido, a fotografia é uma ação social e não apenas a expressão de um mero feito técnico. Como observa Baudrillard,

Este é o princípio da experiência imaginária (la loi de l'imaginaire). A imagem deve nos tocar diretamente, impor sobre nós a sua ilusão peculiar, falar para nós em sua língua original para que sejamos afetados por seu conteúdo. Para operar uma transferência de afeto para a realidade, é necessário que haja uma clara (resolução) contra-transferência da imagem (1999, p. 182).

Os atos de medir a luz, escolher o enquadramento, focar, clicar, “congelar”, e finalmente pressionar o disparador da máquina, capturam aquilo que se tornará visível, e aquilo que permanecerá invisível, excluído, ou descartado. O que fica fora do campo, fora do quadro da fotografia, é exatamente aquilo que a imagem não é, o que a fotografia não representa, e ainda assim, serve de suporte para a sua existência. O quadro estabelece os limites entre a imagem e todo o resto, e este processo de criar limites permite que a fotografia exista. Neste isolamento, o interior de uma imagem fotográfica remete a – e muitas vezes representa – tudo aquilo que permanece fora da fotografia (Calvino, 1988).

Fotografias, o que vocês revelam, o que vocês escondem?

Diversas perspectivas sobre as possibilidades da fotografia, na construção da identidade, sugerem que o uso da narrativa é um auxílio eficaz no processo subjetivo de elaboração da realidade, através do qual todas as pessoas criam enredos, histórias e por fim, significado (Vila, 1996). Nesta linha de investigação sobre a construção do significado, vários autores utilizam a noção de *evento* de Michel de Certeau, e aplicam-na ao estudo da fotografia, analisando de que forma um evento desvela uma determinada história dentro de uma fotografia.

Michel de Certeau alude ao “evento” como o cerne constitutivo do texto em historiografia. O caráter de “evento” de uma imagem – no sentido de que ela demanda inteligibilidade – requer um sujeito que a situe discursivamente, para que ela possa atender a esta demanda. Em outras palavras, esta exigência de inteligibilidade requer que os signos reproduzidos numa imagem se transformem nas próprias circunstâncias dentro das quais a sua estrutura contextual e

associativa agirá no sentido de reproduzir com eficácia, tanto o sentido, quanto a inflexão emocional daquilo que está representado. Neste caso, é importante que o sujeito se posicione dentro do quadro discursivo que simultaneamente conecta e explica uma imagem. É este posicionamento que, em fotografia, gera espaços que contribuem com os processos de formação da subjetividade, entrando assim no campo da pedagogia (Giroux, 1996).

Se considerarmos que a função primordial da fotografia é a de analisador, podemos entendê-la não meramente em termos daquilo que ela é – presença, representação e simulacro daquilo que está ausente – mas também em termos de todas as suas possibilidades de intervenção no presente real do tempo institucional. O que deve ser enfatizado é o fato de que é precisamente destacando sua função de analisador que a fotografia poderá desafiar a noção de tempo “positivo”, incluindo tacitamente, na própria fisicalidade do tempo que uma fotografia representa, a busca por aquilo que não foi dito nem elaborado.

Seja ela signo, objeto ou intérprete, uma fotografia instantânea materializa a inexorabilidade do objeto *tirado* de seu mundo. E ainda assim, ali está ele, numa foto, onde podemos antever a chance de resgatar a condensação de tensão que somente o olhar, qualquer olhar, poderá *tornar visível*: a consciência. Ou, como afirma Regis Debray (1994, p. 98, “o poder secreto das imagens é inquestionavelmente o poder de nosso próprio inconsciente (desestabilizador enquanto imagem, e não completamente estruturante enquanto linguagem)”.

Alguns podem pensar que isto é apenas uma questão de terminologia, que o impulso de ver uma fotografia como *analisador* e *evento* pode não fazer diferença alguma. Entretanto, perceber uma fotografia como analisador nos leva a uma exploração abrangente do visível em sua verdadeira sofisticação. Isto envolve trazer à luz, expor e antever a possibilidade de penetrar o que não é revelado, ainda que esteja presente. Além disso, enquanto analisador, a fotografia oferece oportunidades para que suas tensões sejam reveladas, para que seja feita uma profunda reflexão sobre a possível transformação do campo escolar; para enfatizarmos o cerne *participante* da visão, e, essencialmente, para fazermos uso pleno da fotografia e de sua ambigüidade essencial.

É somente como analisador que a fotografia é capaz de produzir uma exploração abrangente do visível e de toda a sua substancialidade porque, conforme Jean Baudrillard contundentemente argumentou,

A maioria das imagens fala, conta histórias, o seu ruído não pode ser diminuído. Elas obliteram a significação silenciosa de seus objetos. Precisamos nos livrar de tudo aquilo que interfere e encobre a manifestação da evidência silenciosa. A fotografia nos ajuda a filtrar o impacto do sujeito. Ela facilita a deflagração da magia (negra ou não) própria do objeto (1999, p. 175).

Fotografias... E daí?

Este texto se propõe a refletir e discutir sobre os desafios e possibilidades de incorporar a cultura visual no campo da pesquisa educacional comparada, partindo de uma perspectiva pós-fundacional e híbrida. Estas reflexões surgiram de uma única fotografia, e ainda assim, esta perspectiva vai além da exortação a usar fotos, desenhos e outras imagens como acessórios em voga para o todo-poderoso texto. A incorporação crítica, seja através da utilização de tecnologias visuais para registrar informações, entrando no estudo dos aspectos visuais de situações educacionais e culturais, seja usando imagens gráficas (ensaios fotográficos, desenhos animados, e filmes), no processo de comunicar os resultados de uma pesquisa, requer atenção e não se limita aos fenômenos da visão e das imagens.

A análise da atual cultura de imagens, como a manifestação de mudanças sociais, culturais e econômicas – nas quais a consolidação das redes globais de entretenimento e informação e o impacto de novas tecnologias da imagem são fatores fundamentais – não deve ser entendida meramente como um problema técnico. O que está em jogo é uma reorganização de regimes de visibilidade, na qual as imagens que nós somos capazes de ver e aquelas que permanecem invisíveis desempenham um papel crucial na reconfiguração dos procedimentos, tradições e práticas sociais, econômicas e culturais. Esta reconfiguração, afirma Magaldy Téllez,

(...) acontece, de acordo com a análise de Paul Virilio, não por causa da quantidade e qualidade de imagens aparentemente fora de controle, mas porque nós estamos vivendo numa época em que a proliferação de imagens em constante mutação está simultaneamente abolindo distâncias e criando o tempo instantâneo, que está criando um senso do agora sem o aqui (Téllez, 2000, p. 195).

As novas coordenadas de tempo e espaço configuram uma lógica que vai além da percepção tradicional das diferenças sociais. Estas diferenças, manifestadas nos processos e práticas de uma cultura visualmente inundada, estão circulando não apenas conhecimento, mas também desejos e esquemas de percepção e interpretação do mundo e de nós mesmos. Quando o horizonte simbólico dos espaços públicos modernos, como as escolas, é continuamente desafiado e, portanto, deslocado pelo hiper-consumo de imagens movendo-se em todas as direções, estas mesmas imagens se tornam os principais desorganizadores e re-organizadores de percepções, interpretações, conhecimentos, sensibilidades, preferências, atitudes, lealdades e fidelidades.

Um dos argumentos centrais deste artigo é que na matriz do visual também está inscrito aquilo que está ali e não pode ser visto, através de quais lentes o visível e o invisível passam a ser inteligíveis, e o lugar espacial e temporal do observável e do observado, aspectos todos que limitam o que é possível ver e

não ver. Finalmente, meu tratamento da cultura visual e da educação comparada não se limita a detectar um “ponto cego” neste campo. Este não é apenas um apelo aos comparativistas para que se tornem mais visualmente orientados, sejam mais autocríticos, e, especialmente, para que não sejam mais “científicos”. O que realmente conta é se a abordagem híbrida usada neste artigo ajuda ou não no desenvolvimento de um compromisso pós-fundacional, que reflete os sentimentos sobre o trabalho genealógico de Foucault, onde ele:

(...) não produz critérios de pensamento ou ação; ele apenas oferece uma atitude em relação à vida em cada compromisso. Quando agimos ou julgamos, devemos fazê-lo de acordo com aquilo que acreditamos. Nós somos a favor de legitimar uma ação quando somos a favor desta ação; mas nós também adivinhamos, genealógicamente, que não podemos fazer com que esta crença perdure – universalmente, invariavelmente, necessariamente, normativamente, em qualquer forma totalizada. Para alguns, isto será suficiente; para outros, será permanentemente inquietante (Foucault citado em Margolis, 1993, p. 59).

Esta última citação permite que tornemos inteligível uma resposta preliminar ao eternamente importante *E daí?* O uso de metodologias não-convencionais – e suas nuances teóricas – constitui um desafio às formas mais tradicionais de fazer educação comparada. A incorporação da cultura visual é um desafio, não uma tentativa deliberada de reinventar a pesquisa comparada, nem tampouco uma forma sábia de proclamar, como no velho ditado, que em terra de cego quem tem um olho é rei. Nossa motivação é investigar idéias e ferramentas a fim de superar limitações na pesquisa educacional, em busca de desenvolver novas questões, enquanto sugerimos possíveis respostas aos nossos problemas. Este desafio tem muitas cores, figuras, vozes e modalidades, que podem fornecer ferramentas, idéias e recursos úteis tanto para pesquisadores quanto para educadores. Em resumo, o mundo das imagens não deve ser ignorado, a não ser que queiramos evitar ver o quadro inteiro.

Notas

1. Durante a década de 1990-2000, o campo da educação comparada viu o surgimento de diversos trabalhos que investigavam criticamente tópicos e aspectos relacionados à cultura visual e educação, principalmente Nóvoa (2000) e os trabalhos pioneiros de Paulston (1999). Entretanto, apesar destes notáveis esforços, a educação comparada, entendida como um campo, tende a evitar o exame da cultura visual, e os debates necessários sobre o valor epistemológico das imagens na educação comparada.
2. Assim como no caso de William C. Cummings (1999), quando faz uso especial da diagramação *layout* em seu artigo “The Institutions of Education”. Outra notável exceção, neste caso com relação ao uso de um único desenho, pode ser vista em Paulston, Rolland G: “Mapping Comparative education after postmodernity.” *Comparative Education Review* 43, 1999, p. 438-64. Ver também Paulston (2000) sobre o uso de estratégias de “mapeamento”.

3. Apesar das múltiplas orientações presentes no campo da educação comparada (Marxista, Feminista, Crítica, Funcionalista, etc.), neste capítulo nós gostaríamos de argumentar que o Positivismo é o paradigma dominante entre educadores comparativos e pesquisadores. De acordo com Marianne Larsen, entre as 988 apresentações da Reunião Anual do CIES (Comparative and International Education Society), apenas 24 podem ser consideradas pós-modernas em sua abordagem, e as outras eram decididamente positivistas e modernistas.

Referências Bibliográficas

- BARTHES, Roland. *La cámara lúcida. Nota Sobre la Fotografía*, Barcelona: Paidós, 1995.
- BAUDRILLARD, Jean. *Photography, or the writing of light* Translated by Francois Debrix A Translation of Jean Baudrillard, "La Photographie ou l'Écriture de la Lumière: Litteralite de l'Image," in *L'Echange Impossible* (The Impossible Exchange). Paris: Galilee, 1999, p. 175-184.
- BERGER, John. *Ways of seeing* New York and London: Penguin, 1972.
- CALVINO, Italo. *Under the Jaguar Sun* New York, Harcourt Brace, 1988.
- COWIE, Elizabeth. "Women, representation and the image", *Screen Education*, 2-3. 1977, p. 5-23
- CUMMINGS, William C. "The Institutions of education: Compare, compare, compare!" *Comparative Education Review*, 43. 1999, p. 413-437.
- DEBRAY, Régis. *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*, Barcelona: Paidós, 1994.
- DUBOIS, Philippe. *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*, Barcelona: Paidós, 1998.
- ELKINS, J. *The object stares back. On the nature of seeing* San Diego: Harcourt, 1997.
- FERNÁNDEZ, Lidia. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones Críticas* Buenos Aires: Paidós, 1998.
- FISCHMAN, Gustavo "Reflections about images, visual culture and educational research", *Educational Researcher*, 30. 2001, p. 28-33.
- GAUTHIER, Guy. *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*, Madrid: Cátedra, 1996.
- GIROUX, Henry. *Placers inquietantes*, Barcelona: Paidós, 1996.
- GIROUX, Henry. *The mouse that roared*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2000.
- HALL, Stuart. (Ed). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1997.
- JENCKS, Chris. (Ed.) *Visual culture*. New York and London: Routledge, 1995.
- LAPASSADE, G. *El analizador y el analista*, Barcelona: Editorial Gedisa, 1979.
- LARSEN, Marianne. "Global resonance and resistance: Affirmative alternatives for educational policy, practice, and transformation." (paper presented at the CIES Annual Meeting , Washington, D.C. March, 2001).

- LAURETIS, Teresa de. *Alice doesn't: feminism, semiotics, cinema*. Bloomington: Indiana University Press, 1984.
- MARGOLIS, J. "Redeeming Foucault." In: *Foucault and the critique of institutions*, edited by J. Caputo and M. Yount. University Park, PA: Pennsylvania State University, 1993.
- MITCHELL, T. W.J. *Picture theory*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- NOVOA, Antonio. Ways of saying, Ways of seeing. Public images of teachers (19-20th centuries). *Paedagogica Historica*, 36. 2000, p. 21-52.
- PAULSTON, Rolland G. "Mapping comparative education after postmodernity." *Comparative Education Review*, 43. 1999, p. 438-64.
- PAULSTON, Rolland G. (Ed.) *Social cartography: mapping ways of seeing social and educational change*. New York: Garland, 2000.
- SILVA, Armando. *Álbum de familia. La imagen de nosotros mismos*, Santa Fe de Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1998.
- TÉLLEZ, Magaldy. "Entre el panoptismo y la visiónica: Notas sobre la educación en la videocultura". In: *Repensando la Educación en nuestros tiempos*. Edited by Magaldy Téllez, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.
- TORRES, Carlos A. "Social cartography, comparative education and critical modernism: Afterthought". In: *Social cartography: mapping ways of seeing social and educational change*. Edited by Rolland G. Paulston, New York: Garland, 2000.
- VAN DIJCK, José. *Imagenation: popular images of genetics*. New York: New York University Press, 1998.
- VILA, Pablo. "Identidades narrativas y fotografías de la vida cotidiana", *Causas y Azaareses*, n. 4, Buenos Aires, 1996.

Tradução de Lisa Becker, do original em inglês.

Revisão de Tânia Cardoso de Cardoso.

Gustavo E. Fischman é professor da Arizona State University.

Gabriela Cruder é doutoranda da Universidade de Buenos Aires.

Endereço para correspondência:

E-mail: fischman@asu.edu



28(2):55-67
jul/dez 2003

ENTRE A HISTÓRIA, A VIDA E A FICÇÃO

– artes do tempo

Paulo André Passos de Mattos

RESUMO – *Entre a história, a vida e a ficção – artes do tempo.* Este trabalho tem por objetivo discutir as relações entre a história, as histórias de vida e as narrativas ficcionais, para a criação de um universo conceitual que não dicotomize história e vida, ciência e arte. Para tanto, me aproximo da idéia de artes do tempo, conceito comum à lógica interna de criação das narrativas ficcionais, historiográficas e histórias de vida.

Palavras-chave: *história, histórias de vida, narrativa, artes do tempo, ensino.*

ABSTRACT – *Among history, life and fiction – arts of time.* This article aims at discussing the relationship between history, life history, and fictional narratives in order to create a conceptual universe that does dichotomize life and history, science and art. To that end, I propose the idea of arts of time, a concept closer to the internal logic of the creation of literary and historiographical narratives and life history.

Keywords: *history, life history, narratives, arts of time, teaching.*

*As histórias não desaparecerão.
Assim como a necessidade de ouvir e ver histórias!*
(Win Wenders)

Problematizar a história¹ – e suas possibilidades para o ensino – sempre foi uma constante na minha trajetória como professor. Essas reflexões, construídas ao longo dos anos num processo de agregação – somatório de teorias e práticas – foram se ajustando de forma quase natural. Não me era possível pensar a história, o ensino e suas práticas como processos distintos, embora se efetivassem em espaços diferentes.

Porém, essa compreensão já não me é suficiente. Pensar tais processos como idênticos seria deformá-los, desconsubstanciá-los de seus possíveis significados, pois é na trama entre a história (ciência) e as histórias de vida (cotidiano)² que acredito ser possível contar sobre homens e mulheres de outros tempos e espaços.

Histórias de vida são aqui definidas como histórias-experiências³, para a tessitura de um conceito (ainda em construção) que expressa uma relação entre a vida e a história, na qual a vida se faz história e vice-versa: histórias como experiências (relatos de práticas e memórias) para percepção de como nos constituímos.

Trata-se de um conceito plural, porque a vida não é produzida por uma história, mas por várias histórias que se chocam, se atravessam e se fabricam. Essas histórias-experiências, cuja compreensão se dá na trama com outras histórias, incluem não somente aquela história que se diz universal e busca relatar a experiência humana no tempo, mas também aquelas que se dizem do universo da ficção.

Falo de uma perspectiva da história que exige discutir relações entre uma história-ciência (como discurso de verdade) e a ficção, num exercício – sob a ótica do ensino – que não busca generalizações, mas a expressão de algumas idéias produzidas nas fronteiras entre as narrativas de ficção (fílmica e literária) e as narrativas historiográficas.

Dessa forma, é o repertório teórico-conceitual da narrativa de ficção que marca a problematização da narrativa historiográfica contemporânea, dotando-lhe de um caráter estético – a construção da trama e das personagens, a simultaneidade (ou não) de vozes narrativas e de fatos, a necessidade da construção de elipses espaço-temporais.

Portanto, é a compreensão de estar contando uma história (mesmo no espaço da sala de aula) que abre a possibilidade do abandono das análises macro-estruturais, muitas vezes esvaziadas de conteúdo, para um possível resgate de vidas: vidas que se produzem, também, como obras de arte – *estética de vida* –, a partir das práticas sociais que foram e são construídas através do tempo no cotidiano.

Defendo a concepção de uma narrativa historiográfica, que não se reduza a um mero exercício estético (de contar uma história de forma diferente, no espaço da sala de aula), mas que busca aquilo que denominamos como “real”, em sua multiplicidade e singularidade, aproximando história, cotidiano e ficção, para a operação dos saberes históricos no espaço escolar.

Arte de contar histórias: trama conceitual da narrativa

Vida, história e texto: assim percebo a história como narrativa; arte de contar e de ouvir histórias na apropriação de acontecimentos, conceitos, idéias. Não apenas texto, mas reflexos, fragmentos de vida. Texto que se constrói como a vida se constrói, tramando diferentes tempos (verbais e vividos), que se afetam para produzir sentido ao ato de viver.

O que é interpretado num texto é a proposta de um mundo que eu poderia habitar e no qual poderia projetar meus poderes mais próprios (...), a poesia por seu muthos, redescreve o mundo (...); o fazer narrativo, re-significa o mundo na sua dimensão temporal, na medida em que contar, recitar, é refazer a ação segundo o convite do poema (Ricoeur, 1994, p. 123-124).

Portanto, segundo Ricoeur, contar histórias não se limita a narrar mundos, mas também fazê-los. E estes vários mundos que não são desertos, mas habitados por personagens, cujas ações podem produzir acontecimentos – movimentos de ruptura no contínuo. Produz-se aí um espaço para a intriga, cujo final até pode ser previsível (muitas vezes o é!). Mas pouco importa, pois são as trajetórias dos personagens, em seus enigmas, dissimulações e revelações, que nos permitem explorar essa intriga, habitá-la e vivê-la.

O conceito de intriga em Ricoeur (1994; 1995) diz respeito à arte de compor intrigas: uma arte operada a partir do par *mimese-muthos*, no qual o *muthos* é compreendido como o agenciamento dos fatos para contar uma história, e a *mimese*, como o ato de tecer uma intriga, na configuração de um mundo transformado em narrativa. Fragmentos de vida tornados fala e escrita.

A operação para tessitura de uma intriga não pode ser compreendida como mera imitação do real, pois contar o outro é também se contar. Esse processo transforma o ato de contar histórias em arte: estamos falando aqui da *mimese* que, em Ricoeur (1994), se desdobra em *mimese I*, *mimese II* (*mimese-criação*) e *mimese III* (*mimese-interpretação*).

A *mimese I* possibilita a percepção de que não somos sujeitos isolados, mas habitantes de universos criados por nossas práticas no cotidiano. Tais universos de cultura, em sua trama textual, produzem discursos já articulados em signos e símbolos: espaço para o jogo de palavras (em suas regras e transgressões frente aos seus significados públicos), que potenciam a arte de dizer das vivências humanas.

Os universos culturais que nos invadem as vivências produzem aberturas para a mimese-criação – a trama do texto na pluralidade de personagens (e seus caracteres), ações, fatos (esperados), incidentes (fatos não esperados) e mudanças de sorte⁴, tramados para a criação de uma intriga.

Nesse sentido, as noções de espaço e tempo relacionam-se à configuração de um mundo (ficcional ou real) que fabrica histórias. Para Ricoeur essas narrativas apresentam uma extensão – de começo, meio e fim – cuja temporalidade é tecida entre o tempo da obra (em que um episódio exige a presença de outro) e o tempo das personagens em suas ações. Essa extensão narrativa objetiva mostrar as mudanças de posições e caracteres das personagens no desenrolar da trama para a inversão da intriga (o meio da história que está sendo narrada) para a produção de sentido à sua situação inicial e final, constituindo a totalidade do texto.

Nessa totalidade, a lógica narrativa articula o não-lógico, o incidente (*pathos*), a ruptura provocadora de uma mudança de sorte – tensão produzida entre o esperado e o não esperado, pois são os incidentes e as mudanças de sorte que atuam sobre as personagens, que justificam a existência da intriga.

Na narrativa como intriga, o ponto final não expressa o seu término, mas a possibilidade de ser subvertida – campo de estratégias, táticas, dissimulações no ato de leitura para recriação dos universos aí produzidos. É a refiguração do texto (mimese III) na tensão entre o mundo da obra e o mundo do leitor, transgredindo a obra (ou não) na apropriação de uma história narrada.

Consideremos, então, a mimese III, como o espaço para a *catharsis* aristotélica. Este conceito busca explicar as sensações e sentimentos que nos tomam ao emocionarmos-nos com uma obra, ao senti-la, não apenas esteticamente, mas também como vida. Ora, levarmo-nos pela *catharsis* é potenciar uma estética na qual vida e arte não se diferenciam, mas revelam-se, traduzem-se, completam-se, permitindo-nos transgredir a mimese III de Ricoeur ao pensá-la não somente como mimese-interpretação, mas também como mimese-criação, na produção de sentido à narrativa.

Porta de entrada para outros espaços. Processo constituído por afetos e emoções despertados no ato de leitura, mas que também exigem saberes: a compreensão do que se lê para a apropriação do universo que a obra exhibe, permitindo sua invenção – sentimentos e saberes fundamentais para as artes de ensinar e de aprender histórias.

É essa arte de compor intrigas (na pluralidade de personagens, ações, fatos, incidentes e mudanças de sorte), cujos conceitos podem (e devem) ser construídos e desconstruídos, o espaço para a criação de sentido aos saberes históricos, na sala de aula.

Tais operações não excluem as histórias vividas dos estudantes, pois também nelas encontramos esses conceitos, tramando a história-ciência com as histórias-experiências, na fabricação de sentido com saberes que não mais dicotimizam história e vida, vida e arte.

A apropriação dos conceitos de uma narrativa, pelos estudantes, não deve somente criar histórias, mas lhes permitir tornarem-se narradores, tecelões, contadores, escrevinhadores de histórias.

É essa possibilidade de operação dos conceitos da narrativa, como instrumentos para pensar as práticas de ensinar e de aprender histórias, que me aproxima de Ricoeur. Operação de tessitura da intriga que deve ser, simultaneamente, fortalecida e fragilizada.

Fortalecida, na medida em que não é possível contar uma história, no espaço da sala de aula, sem lançar mão da lógica dessa história, pois corremos o risco de torná-la incompreensível; fragilizada, porque deve permitir o aparecimento do não-lógico – operação possível no verso do texto, na exposição dos nós que escondem histórias potenciais: nós que devem ser desfeitos para a emergência das histórias ainda não ditas (efeito de uma lógica excludente).

Portanto, não basta o domínio dos conceitos da narrativa de Ricoeur em sua multiplicidade interna. É preciso operar, também, com a simultaneidade de narrativas – diferentes vozes que contam diferentes histórias, ou até mesmo, uma mesma história.

Da narrativa à multiplicidade de histórias

É a multiplicidade de histórias que me aproxima de Benjamin (1993), pois embora Ricoeur não desconsidere a diferença na construção da intriga, é em Benjamin que busco a possibilidade de pensar não somente a narrativa, mas a simultaneidade de narrativas.

A interface de universos conceituais tão diferentes como os de Benjamin e Ricoeur fundam um espaço de tensão, explicitando as diferenças entre uma teoria de resgate da história-ciência (Ricoeur) como narrativa⁵ e uma teoria que fala sobre o problema da impossibilidade de narrar (Benjamin).

Benjamin parte da idéia da morte do narrador tradicional – personagem que não contava apenas uma história, mas que trazia um saber (possível de ser seguido), sob os marcos de uma experiência coletiva transmitida de geração a geração. É pela anunciação da morte da narrativa tradicional – processo para o qual, segundo Benjamin, não há possibilidade de retorno – que se constrói a teoria da impossibilidade e da necessidade de invenção de uma outra escrita para história.

Essa outra escrita torna possível a emergência do não-lógico, trazendo à tona os cheiros, as cores, os sonhos, as dores e os medos – ecos de vozes silenciadas por uma história cronológica, cujos fatos se articulam em nexo causal.

É uma história que exige a quebra do *continuum* para a emergência de outras histórias, processo possível no abandono de uma temporalidade linear, em favor de uma temporalidade constelar –, idéia inspirada em Benjamin, a partir dos conceitos de memória, tempo-agora e origem. Esses conceitos permitem a apreensão

são de um tempo histórico intenso, cujas conexões partem do presente, possibilitando saltar fora da sucessão cronológica da história tradicional na qual

(...) trata-se muito mais de designar, com a noção de Ursprung (origem), saltos e recortes inovadores que estilham a cronologia tranqüila da história oficial, interrupções que querem, também, parar esse tempo infinito e indefinido (Gagnebin, 1994, p. 13).

Falo da possibilidade de apropriação de um tempo, simultaneamente, eterno e efêmero; finito e infinito; uno e múltiplo. Tempo buscado não nos acontecimentos de um passado remoto, mas na experiência presente sobre o passado, pois “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave (origem) para tudo que veio antes e depois” (Benjamin, 1993, p. 38).

Acontecimentos lembrados assumem a forma de um relâmpago, cuja luz, no próprio ato de tornar-se visível, engendra sua não-visibilidade – instante de constituição e de esvanecimento frente à impossibilidade humana de captar seu movimento. Essa metáfora benjaminiana do relâmpago – sobre o ato de lembrar – traz a idéia de um tempo acidentado e de uma história em ruínas, gênese para a emergência de uma outra escrita, que rompa as fronteiras entre a história e a ficção, pois é a narrativa ficcional o espaço para o relato das práticas cotidianas de homens e mulheres no tempo.

Essa afirmação também coloca em suspeição a relação do professor com os saberes no espaço da sala de aula, o que torna possível falar da morte do professor (narrador) tradicional, num tempo no qual a escrita e a fala cedem cada vez mais espaço a outras formas de linguagem.

História, literatura e cinema: artes do tempo

A narrativa ficcional, em sua criação da realidade, por meio da ação de personagens imaginários, numa trama também imaginária, torna possível a *catharsis*: emocionar-se frente à obra, impactar-se com ela, recriá-la, produzindo um momento único, em que vidas imaginárias adquirem força suficiente para iluminar vidas reais, possibilitando, mesmo por breves instantes, conhecê-las.

Encontra-se, nessa capacidade de ampliar o real, a força de uma obra como a *Hora da Estrela*, de Clarice Lispector. O romance conta a história de Macabéa, personagem singular e universal, imigrante nordestina que traz consigo a história de outras mulheres e homens, imigrantes ou não, possuidores da grande fome; não somente a fome de quem foge da miséria e da seca, mas também a fome de vida, prazer, sexo, de dar sentido a uma existência insignificante.

Como a nordestina, há milhares de moças espalhadas por cortiços, vagas de cama num quarto, atrás de balcões trabalhando até a estafa. Não notam sequer que são facilmente substituíveis e que tanto existiriam como não existiriam. Poucas se queixam e ao que eu saiba nenhuma reclama por não saber a quem. Esse quem será que existe? (Lispector, 1981, p. 18).

É através da vida de Macabéa que outras vidas se iluminam, não no sentido de resolvê-las, mas de torná-las visíveis. Exercício semelhante é realizado pelo próprio narrador do romance, Rodrigo S. M., que busca a compreensão de si ao narrar, em fragmentos, a vida de Macabéa, personagem fictícia, construída a partir de um rosto que traz uma história, mesclando o singular e o universal, a ficção e a realidade.

Como é que sei tudo o que vai seguir e que ainda desconheço, já que nunca vivi? É que numa rua do Rio de Janeiro peguei de relance o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina. Sem falar que eu em menino me criei no Nordeste. Também sei das coisas por estar vivendo. Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe. Assim é que os senhores sabem mais do que imaginam e estão fingindo de sonsos (Lispector, 1981, p. 17).

Rodrigo S. M., no romance metalingüístico de Clarice Lispector, não conta apenas a história de Macabéa, mas reflete sobre a arte de tecer uma narrativa. Porém, não se resume a isto. Ao expor os conflitos, as aproximações e distanciamentos de Macabéa, problematiza a própria experiência da leitura, tornando o leitor também produtor. Assim, enquanto leitores, somos atravessados por vidas – que, de alguma forma, refletem a nossa própria vida. Como Rodrigo S.M., também morremos com Macabéa para ressuscitarmos:

Ela estava enfim livre de si e de nós. Não vos assusteis, morrer é um instante, passa logo, eu sei porque acabo de morrer com a moça. Desculpai-me esta morte. É que não pude evitá-la, a gente aceita tudo porque já beijou a parede. Mas eis que de repente sinto o meu último esgar de revolta e uivo: o morticínio dos pombos!!! Viver é luxo (Lispector. 1981, p. 103).

É também sob o conceito de ficção que Patrick Süskind revela o cotidiano de Paris, no período que antecede a Revolução Francesa:

Na época de que falamos, reinava nas cidades um fedor dificilmente concebível por nós, hoje. As ruas fediam a merda, os pátios fediam a mijó, as escadarias fediam a madeira podre e bosta de rato; as cozinhas, a couve estragada e gordura de ovelha; sem ventilação, salas fediam a poeira, mofo; os quartos a lençóis sebosos, a úmidos colchões de pena, impregnados do odor azedo dos penicos (...) E em Paris, por sua vez, um lugar havia onde o fedor imperava de modo especialmente infernal, entre a Rue aux Fers e a Rue de La Feronnerie, ou seja, no Cimetière des Innocents (...) Bem ali, no lugar mais fedorento de

todo o reino, foi que nasceu Jean-Baptiste Grenouille, a 17 de junho de 1738. (...) Quando as dores começaram, a mãe de Grenouille estava numa peixaria da Rue aux Fers e escamava pescadas, as quais acabara de eviscerar. Os peixes, presumidamente recolhidos do Sena naquela manhã, já fediam tanto que o seu fedor se sobrepunha ao dos cadáveres (Süskind, 1985, p. 3-6).

As palavras de Süskind não descrevem apenas as ruas de Paris, mas contam para o leitor o cotidiano dos seus habitantes, seus sonhos e odores, permitindo-lhe produzir e montar imagens – panorâmicas, plano de conjunto, closes, *plongées* etc. É com uma câmera na mão (num *travelling* panorâmico) que inicio o passeio pela Paris do século XVIII de Süskind; olho, como um *voyeur*; suas ruas, pátios e casas. Às vezes, me aproximo (ora em plano de conjunto, ora em plano americano, ora em close) de seus habitantes em suas tarefas cotidianas; torno-me mais um habitante anônimo dessa cidade, talvez um estrangeiro que busca conhecê-la e movo-me, num *travelling* lento, por suas ruas, até atingir o cruzamento da Rue Aux Fers com a Rue de La Feronnerie, onde se passa a cena principal dessa seqüência: o nascimento de Grenouille.

São inúmeras, praticamente infinitas, as possibilidades de se buscar, em obras de ficção, elementos para compreensão da história-ciência, seja em obras contemporâneas como a de Patrick Süskind (*O perfume: a história de um assassino*), ou de Rubem Fonseca (*Agosto; O selvagem da ópera*) como também em autores distantes no tempo como Mário de Andrade (*Amar, verbo intransitivo*) ou Émile Zola (*Germinál, Naná*). São escritores cujas obras não refletem meramente épocas, mas também as constituem.

Da mesma forma que a literatura contemporânea (fujo aqui da polêmica discussão sobre a modernidade ou pós-modernidade) encontra, em outras linguagens estéticas (fílmica, fotográfica, pictórica etc.), os instrumentos para renovação, constituindo uma via de várias mãos na qual as influências são recíprocas, a recente historiografia também não se isenta desse movimento.

Exemplo disso são obras como *O queijo e os vermes*, de Ginzburg (1987), *Os deuses gregos* de Detienne e Sissa (1990) ou *Os bordéis franceses (1830/1930)*, na qual Adler (1991) utiliza-se, entre outras fontes, dos romances de ficção *La dame aux camélias* e *L'affaire Clemanceau*, de Alexandre Dumas Filho, para produzir uma forma diferente de contar a história, tornando mais tênue a linha que separa a ficção da realidade, bem como a narrativa historiográfica da narrativa literária:

Elas aguardam o cair da noite. Ocultas nas casas, vestidas como bebês ou cobertas de musselina transparente, de pé atrás das janelas iluminadas pela luz do grande número vermelho ou sentadas em poltronas fundas do salão, esperam com paciência. A noite será longa. De botinhas altas e espartilho cavado, boca vermelha e olhos esfumados, descem até a rua e conquistam, com o passo lascivo e ao mesmo tempo alegre, o coração das cidades. Procuram os focos de luz, os cafés animados, os restaurantes abertos. Levantam um pouco

a saia e lançam olhares. Algumas vezes, vão diretamente ao homem e, com voz, carinhosa, falam de amor e de dinheiro. A brancura das anáguas, a beleza dos olhares. Circulação de desejos. Essas mulheres estão à venda e elas o dizem. Carne em oferta a troco de dinheiro. Sempre é possível negociar. Os preços são livres. Dependem da hora, do aspecto e da amabilidade do cliente, do estado de espírito da moça (Adler, 1991, p. 9).

Com essas afirmações, não defendo que a narrativa historiográfica deva abrir mão de seu caráter de discurso de verdade. Muito pelo contrário, a crítica aos documentos e textos não deve ser posta de lado, pois assim acabaríamos despojando a história do seu *status* científico. Defendo, isso sim, que a história-ciência se abra a outras fontes, não apenas à documental em seu sentido estrito, mas que também se deixe contaminar por outras linguagens estéticas, assumindo-se, ao se produzir em texto, como arte de contar histórias.

A concepção estética da narrativa historiográfica – como a arte de contar histórias – não se abstece somente das idéias de Benjamin (1993), na busca de uma outra escrita para história⁶, ou de Ricoeur (1994), na criação do conceito de referência cruzada, para problematizar as relações entre as narrativas ficcionais e historiográficas⁷, mas também de uma estética da simultaneidade que

(...) deve ser entendida, tal como a proponho, como sendo não apenas a da aplicação técnica de diversas idéias e imagens organizadas “pela montagem cinematográfica de palavras escritas”, mas também como a colagem, a coexistência num mesmo espaço e tempo, de vários temas e formas de narrar, criticamente peneirados pela razão do artista... (Cunha, s/d, p. 225).

São nesses autores (Benjamin, Ricoeur e Cunha) que encontro elementos para a discussão do historiador e do professor, narradores e contadores de histórias, como homens do seu tempo. Homens e mulheres que não se encontram alheios, pelo contrário, nutrem-se de outras linguagens estéticas na produção da narrativa historiográfica, bem como das práticas pedagógicas no espaço da sala de aula, com as artes do tempo.

A arte está definida aqui como a simultaneidade dos atos da memória, na qual é a obra lida em sua totalidade, que produz a idéia de movimento e temporalidade. Tal idéia permite sair da exterioridade dos textos ficcionais (fílmico e literário) e historiográficos, a partir do conceito comum à lógica interna de produção – o tempo.

Portanto, é a necessidade de domar o tempo, operado mediante os signos verbais ou imagéticos, que cria o efeito de continuidade, seja do movimento na narrativa fílmica, seja do texto escrito, nas narrativas literárias, historiográficas ou de vida, o conceito que aproxima essas diferentes formas de contar histórias.

Da mesma forma que o romancista, o historiador e o professor também utilizam a sintaxe para contar uma história (seja oral, seja escrita), construindo uma verdadeira teia de tempos verbais, ao jogar para o presente narrativo fatos

e acontecimentos de um tempo distante. Acontecimentos criados a partir da memória, documentos e vestígios históricos adquirem sentido no confronto e complementaridade com os demais tempos da composição narrativa. Também eles saltam os tempos “mortos” (nos quais não existem fatos significativos), restituindo a sucessão, por elipse espaço-temporal, aos acontecimentos contados, intercalando aos tempos longos (descritivos) os tempos curtos (das ações); ou ainda, congelando o tempo, ao dar voz narrativa a diferentes pontos de vista, abrindo espaço à simultaneidade, isto é, à polifonia narrativa.

Assim, a idéia de polifonia é preciosa, não apenas à narrativa ficcional, como também à narrativa historiográfica, permitindo ao narrador dialogar com outras vozes, subvertendo a tradicional relação narrador e personagem, em favor da pluralidade e da simultaneidade de pontos de vista. Tal pluralidade, na ciência histórica, é fundamental, pois ela não se resume ao resgate de fatos, mas na criação de vozes.

Nesse sentido, talvez o papel do historiador e do professor seja o de orquestrar a pluralidade de vozes (histórias) que emergem na tessitura da narrativa, possibilitando ao leitor (estudante) operar com esses elementos, na construção de suas próprias narrativas, isto é, como produtores, criadores, tecelões, escrevinhadores de histórias.

Tais processos assemelham-se ao da construção da narrativa cinematográfica, na qual o jogo com os tempos verbais e com as elipses espaço-temporais produz seu efeito pelo corte das cenas na montagem filmica, criando a idéia de movimento e de temporalidade, expressa na totalidade da obra. É a montagem o procedimento que permite restituir a continuidade e a simultaneidade das ações à narrativa cinematográfica, fabricando a realidade com suas imagens em movimento (na velocidade de 24 fotogramas por segundo).

Essa operação aprofunda o paradoxo entre ficção e realidade, no qual a força de verdade das imagens prontas conta uma história que é ficcional. Imagens que substituem, de forma cada vez mais intensa, a palavra escrita – efeito do avanço tecnológico dos meios de comunicação de massa.

Trata-se de um processo no qual a idéia de uma estética da simultaneidade se radicaliza (com o avanço das propostas multimídias), produzindo não o diálogo, a troca, a reflexão entre as diversas linguagens, mas sua desconstrução (enquanto aquilo que a define como linguagem literária, filmica, pictográfica etc.), para a produção de uma outra linguagem sob o domínio da imagem em movimento.

A questão que coloco aqui não é a de nos fecharmos a esse movimento, procurando estancá-lo (tal tarefa não seria possível), mas de buscar, nos hiatos criados por ele, o resgate de outras linguagens que se podem extinguir, sufocadas pelas imagens em movimento. Exemplo disso é o filme de Peter Greenaway (*The Pillow Book's*)⁸, no qual a palavra escrita – sinônimo de arte e de vida – é contada através da história de uma mulher que busca seu amante caligráfico perfeito, transformando o corpo em páginas para expressão dessa arte.

Numa narrativa cinematográfica com esta, Greenaway se permite dar espaço para experimentações estéticas, ao sobrepor as imagens, a palavra escrita, tornando a temática do filme também a própria forma de expressão. Essa experimentações levam à radicalidade de uma estética da simultaneidade, apresentando na tela, ao mesmo tempo, retrospectões e prospecções (lembranças passadas de um futuro antecipado) em pequenos quadros (recortes de imagens em movimento), que adquirem significado na totalidade da tela, amalgamando imagens passadas, presentes e futuras.

Jogar esse processo (de amalgamento de linguagens estéticas) no âmbito da ciência histórica e do ensino dessa disciplina cria um paradoxo, pois talvez caiba ao historiador e ao professor, em vez de se fecharem nesse movimento, abrirem-se, libertando-se do texto escrito, até então o único veículo para expressão de sua arte.

Se, por um lado, a recusa do diálogo da história com outras linguagens estéticas evita o questionamento do seu caráter científico, por outro, pode esvaziá-la do seu objeto (contar sobre as vidas e experiências humanas no tempo), em face da perda de espaço resultante do domínio das imagens em movimento, correndo o risco de já não ser mais lida, vista, ensinada e aprendida.

Notas

1. A utilização do “h” minúsculo para definição de uma história do campo da ciência não se traduz na negação desse campo (muito pelo contrário), mas pela compreensão de que existem diferentes perspectivas científicas da história, cujos métodos e práticas, mesmo a partir das mesmas fontes e fatos, contam diferentes histórias ao adotarem a forma de narrativa historiográfica. Portanto, o ato de contar uma história (mesmo no campo da ciência) é criar uma história.
2. As relações entre cotidiano e educação são objeto de um discurso pedagógico (ainda hegemônico), que acaba por instaurar uma certa ditadura da realidade nas práticas de ensinar e aprender. Este artigo busca escapar a essa perspectiva, ao trazer a idéia da ficção como produtora de realidades, rompendo com uma relação mecânica, e até certo ponto utilitarista, entre o que é definido como real e como ensino.
3. Em relação ao conceito de experiência e sua problematização no campo da história, Scott (1998) denuncia a forma como essa categoria tem sido utilizada pelos historiadores (principalmente ingleses e norte-americanos), na fundação de um discurso de verdade, na medida em que expressa os sujeitos a partir de suas concepções de mundo, não abrindo espaço para discutir como essas concepções são construídas, naturalizando-as. Para Scott, se faz necessário historicizar a categoria da experiência, compreendendo-a como um acontecimento discursivo, construído entre o significado público das palavras e os movimentos que instituem novos significados, marcando a substituição de uma forma interpretativa por outra. Na sua perspectiva, experiência e discurso se mesclam, tornando a experiência a história do sujeito e o discurso, enquanto linguagem, o campo no qual a história se constitui.

4. Conceitos da poética de Aristóteles (1996) na releitura de Ricoeur (1994).
5. É importante destacar que Ricoeur constrói sua teoria das relações entre narrativa e história na crítica à fragmentação dos saberes históricos, principalmente a partir do advento da *Novelle Histoire*. Para ele é fundamental o resgate da história como Narrativa (uma narrativa universal e maiúscula), para a produção de uma visibilidade da relação de pertencimento do homem no mundo. Para Ricoeur, é a narrativa histórica que cria a possibilidade de produção de sentido a um tempo da humanidade. Dessa forma, as diferenças entre as teorias de Ricoeur e Benjamin – sobre narrativa e história – são muito mais complexas do que a princípio poderia parecer nesse texto.
6. Uma escrita que rompa com a linearidade cronológica, colocando o historiador como homem ou mulher do seu tempo, tornando a história uma massa viva modelada no presente pelo seu investigador.
7. Conceito que coloca o tempo, operado na construção textual, como a possibilidade de interface entre as narrativas ficcionais e historiográficas.
8. GREENAWAY, Peter *The Pillow Book's*. Grã-Bretanha, 1996. No Brasil, o título do filme foi traduzido como “O livro de Cabeceira”.

Referências Bibliográficas

- ADLER, Laurie. *Os bordéis franceses (1830-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- ARISTÓTELES. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural/Circulo do Livro, 1996.
- BENJAMIN, Walter. *Magia, técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CUNHA, João Manuel dos Santos. Como num ecrã de folhas brancas In: *A Lição Aproveitada: Cinema e modernismo em Amar: verbo intransitivo*. Porto Alegre: UFRGS, tese de doutorado, s/d.
- DETIENNE, Marcel e SISSA, Giulia. *Os deuses gregos*. São Paulo: Cia. De Letras, 1990.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. Campinas: Perspectiva/Fapesp/UNICAMP, 1994.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Cia. De Letras, 1987.
- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.
- RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa* (tomo I). Campinas: Papirus, 1994.
- _____. *Tempo e narrativa* (tomo II). Campinas: Papirus, 1995.
- Sto. AGOSTINHO. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural/Circulo do Livro Ltda., 1996.
- SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência In: *Revista Projeto História* nº 16, PUC/SP, 1998.
- SÜSKIND, Patrick. *O perfume: a história de um assassino*. Rio de Janeiro: Record, 1995.

Paulo André Passos de Mattos é professor nas universidades de Santa Cruz do Sul (UNISC/RS) e Caxias do Sul (UCS/RS). É doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Endereço para correspondência:
Rua José do Patrocínio, 382/91
Cidade Baixa – Porto Alegre – RS
E-mail: mattosrs@uol.com.br



DO NIETZSCHE TRÁGICO AO FOUCAULT ÉTICO:

sobre estética da existência e uma ética para docência

Luciana Gruppelli Loponte

RESUMO – *Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência.* Como pensar a educação e a formação docente a partir das contribuições de Foucault e Nietzsche sobre a estética da existência? Como esta forma estética de vida pode nos ajudar a pensar uma docência que seja mais artista? Neste artigo, problematizo estas questões, ao explorar a idéia da estética da existência a partir de Friedrich Nietzsche e seus livros *O nascimento da tragédia* e *A gaia ciência*, e de Michel Foucault, na última parte de sua produção teórica, referente aos últimos dois volumes da História da Sexualidade (*O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*) e de algumas entrevistas. A partir destes autores discuto a possibilidade de uma ética docente que também passe pela estética de si mesmo. Uma estética de si que não prescindia de forma supostamente narcísica do outro, mas ao contrário, que se alimente da relação com os outros.

Palavras-chave: formação docente, estética da existência, ética, Nietzsche, Foucault.

ABSTRACT – *From the tragic Nietzsche to the ethic Foucault: an aesthetics for existence and an ethic for teaching profession.* How to think about education and the formation of teachers starting from Foucault and Nietzsche's contributions concerning an aesthetics of being? How this aesthetic way of life can help us think about a more artistic teaching practice? On this article, I raise these questions by exploring the idea of an aesthetics of existence offered by Nietzsche in his books *The Birth of Tragedy* and *The Gay Science*, as well some concepts offered by Foucault in the last part of his scholarship referring to the last two volumes of his *History of Sexuality* (*The use of pleasure* and *The care of the self*), as well as some interviews. From these author's ideas I discuss the possibility of an ethics of the teaching profession that comprises the aesthetics of the self. An aesthetics of the self that does not dismiss the other in a narcissistic way but, on the contrary, one that benefit from the interaction with the others.

Keywords: teacher education, aesthetics of existence, ethics, Nietzsche, Foucault.

“Só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente.” “Não poderia a vida de todos se transformar em uma obra de arte?” Duas afirmações ou questões emblemáticas. O que elas têm em comum? Como uma ressoa na outra? Se, aparentemente estas questões possam ter sido enunciadas pela mesma pessoa, na verdade elas provêm de contextos bem diferentes. A primeira frase é de Nietzsche, no seu primeiro livro – *O nascimento da tragédia*, de 1872. A questão a seguir foi formulada por Michel Foucault numa entrevista em que explicita seu projeto para uma genealogia da ética, em 1983. Proferidas em momentos diversos, as frases no entanto se relacionam. Há, sem dúvida, na interrogação de Foucault alguma reverberação nietzscheana. E em que isso pode nos ajudar a pensar a educação nestes tempos de “estetização superficial” (Welsch, 1995)? E mais, como esta forma estética de vida pode ajudar a pensar uma docência, ou mais especificamente, uma docência artista?

Neste artigo, pretendo problematizar estas questões, ao explorar a idéia da estética da existência a partir de Friedrich Nietzsche e seus livros *O nascimento da tragédia* e *A gaia ciência*, e de Michel Foucault, na última parte de sua produção teórica, referente aos últimos dois volumes da *História da sexualidade* (O uso dos prazeres e O cuidado de si) e de algumas de suas entrevistas. Ao passear pela obra destes autores, me pergunto sobre a possibilidade de uma ética docente que também passe pela estética de si mesmo. Uma estética de si que não prescindia de forma supostamente narcísica do outro; como Ortega (1999), acredito que não há “auto-estilização na solidão”. Os gregos antigos são o pano de fundo para ambas as aventuras teóricas desses filósofos. Precisariamos retornar aos gregos para pensarmos sobre nós mesmos? Talvez ainda sejamos todos um pouco gregos, um pouco socráticos, um pouco platônicos, mais apolíneos que dionisíacos, e ainda, menos artistas de nós mesmos.

A arte e a “seriedade da existência”: nós, os sérios

Como Sócrates, este homem teórico e racional, somos todos sérios, diria Nietzsche. Acreditamos na verdade prometida pela ciência, na soberania da razão, somos otimistas teóricos, utilitaristas, acreditamos que há verdades por trás das aparências. Somos, enfim, pouco trágicos, pouco estéticos. A tragédia grega, principalmente de Ésquilo e Sófocles, não era assim tão pessimista (e por que, afinal, o pessimismo seria algo ruim?). Antes de Eurípedes e do socratismo teórico, a tragédia grega conseguia unir dois impulsos artísticos que se complementavam: o sonho apolíneo e a embriaguez dionisiaca. O abandono deste tipo de tragicidade que possibilitava suportar o horror da existência e o pessimismo anunciado pelo sábio Sileno (“O melhor de tudo é para ti inteiramente inatingível: não ter nascido, não *ser*, *nada* ser. Depois disso, porém, o melhor para ti é logo morrer”) é, para Nietzsche, um signo de declínio, de cansaço, de doença.

No livro *O nascimento da tragédia*, o filósofo faz uma crítica feroz e irônica ao pensamento lógico e dialético socrático, matriz da racionalidade ocidental, ao mesmo tempo em que faz um elogio à justificação estética da existência, e ao que ele chama de “metafísica do artista”. O livro é dedicado aos homens sérios e àqueles que dispensam a arte da “seriedade da existência”. A advertência é que a arte não é simplesmente um acessório divertido ou um tintinar de guizos, ela é “a tarefa suprema e a atividade propriamente metafísica desta vida” (Nietzsche, 2003). A relação entre arte e vida é constante na obra de Nietzsche, apesar de sofrer algumas mudanças, como podemos ver em *A gaia ciência*, tema que exploro adiante. A arte aqui é mais importante que a ciência, e Nietzsche pede que vejamos a própria ciência com a ótica do artista. Aqueles que são adversos à arte são hostis à própria vida, pois a vida é ela mesma aparência, ilusão, arte, perspectivismo e erro. Tudo é aparência, não há verdades a desvelar. E é dessa forma que Nietzsche também faz uma crítica à moralidade cristã que se oculta na crença de uma “melhor” vida, no anseio pelo repouso, pelo “sabá dos sabás”, ou por “um lado-de-lá inventado para difamar o lado-de-cá”. É a reedição do velho (e sempre presente) mito platônico da caverna, do mito das sombras e das luzes verdadeiras, do aparente e do inteligível e daquele que consegue, enfim, levantar-se da escuridão da caverna para descobrir toda a essência das coisas, todas as luminosas verdades. Sócrates, talvez seja a encarnação desse homem que nos mostrará todas as luzes, que nos trará o conforto do conhecimento, da racionalidade, da harmonia, do júbilo. A encarnação da própria racionalidade ocidental moderna, que ainda fustiga nossa pele, que ainda corre em nossas veias, apesar de Nietzsche, de Foucault, dos chamados pós-modernos e das dissonâncias contemporâneas.

(Pausa breve para uma digressão sobre a educação: por que a crença iluminista de que a educação nos levará ao melhor dos mundos ainda nos assola? A que nos levam esses resquícios de otimismo socrático? Por que ainda tanta boa vontade com as verdades que esperam a nossa “luminosa e sábia” interpretação? Por que ainda acreditamos na busca de um eu consciente – crítico, cidadão, iluminado? “Não poderíamos, com uma mãozinha do professor Nietzsche, dar uma leve sacudida nisso tudo?”[Silva, 2002]. Não precisaríamos um pouco do pessimismo trágico, do pensamento-artista apolíneo e dionisíaco para reinventar a educação e também a formação docente?).

Voltemos ao *Nascimento da tragédia*¹ (não, ainda não abandonamos as discussões sobre educação e formação docente, mas ouçamos um pouco mais de Nietzsche). A frase emblemática sobre a estética da existência aparece no parágrafo 5 – “pois só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente” (NT, § 5). Mais adiante, a arte aparece como feiticeira da cura, com o poder de transformar os pensamentos sobre o horror da existên-

cia em representações sublimes e cômicas com as quais é possível viver (§ 7). É o coro ditirâmico que se faz ouvir em alto e bom som, é a embriaguez musical dionisiaca que não se separa do sonho apolíneo, é a possibilidade do abismo trágico.

Mas eis que surge Eurípedes, e um “poder demoníaco” que falava por sua boca – não era Apolo e nem Dionísio, mas Sócrates. Para Nietzsche, o advento desse socratismo estético é o próprio fim da tragédia grega. Sócrates não conseguia suportar a irracionalidade da tragédia. Para ele só é belo, o que é inteligível e racional. O filósofo não poupa adjetivos irônicos e cortantes a este “homem teórico”. Como Sócrates via a tragédia? Ele a mirava à distância com seu olho ciclópico – “aquele olho em que nunca ardeu o gracioso delírio do entusiasmo artístico” (NT, § 14). Onde estava a racionalidade, a inteligibilidade? Qual a beleza possível no trágico sem uma explicação racional? Estava já em Sócrates essa eterna “vontade de verdade”, esta ambição por atingir a essência das coisas, chegar aos abismos mais profundos do conhecimento, penetrar nas aparências em busca dos saberes verdadeiros. Sócrates é o protótipo do otimismo teórico e da busca pela verdade como a autêntica e virtuosa ocupação humana. Há um elemento otimista nesse pensamento dialético e lógico que anseia pelas conclusões jubilosas, pela luminosidade da consciência, pelo *deus ex machina* que irá resolver harmoniosamente as situações humanas conflitantes, que trará o conforto e o repouso da verdade. Transformação da tragédia grega num espetáculo burguês? Para Nietzsche, esse é o fim da tragédia grega, marcada por três máximas socráticas: “Virtude é saber; só se peca por ignorância; o virtuoso é o mais feliz”.

A arte trágica é tecida na aliança fraterna entre Apolo e Dionísio, duas divindades que se contradizem, que se complementam, um falando a linguagem do outro. O mundo que é justificado esteticamente é desarmônico e dissonante. É esse dissonante que Nietzsche vê na música infinita de Wagner e na tragédia grega antes de Eurípedes e Sócrates. Olhando em nossos olhos, do alto de seus fartos bigodes, ele nos pergunta: e não é o homem mesmo a encarnação da dissonância? Por que ainda queremos o repouso dos finais felizes, as conclusões harmônicas, as sínteses edificantes, as verdades repousantes? Os filmes que terminam em reticências e instauram a dúvida nos inquietam (quem matou e quem morreu afinal? Alguém morreu? O que isso quis dizer?); a música que não se conclui confortavelmente incomoda nossos ouvidos ocidentais, acostumados com as sonoridades conciliadoras e tonais; as obras de arte cujas imagens escapam dos nossos referenciais de realidade nos assustam, os projetos educativos que não ambicionam por um “jardim das delícias” final e redentor nos amedrontam. As verdades, se ainda podemos acreditar na sua existência, são deste mundo, não há nada além das aparências, das ficções que criamos para nós mesmos. O mundo luminoso além da caverna pertence ele mesmo ao mundo sombrio.

Nietzsche, na sua crítica ácida ao fim da tragédia grega, questiona também a nossas ambições de conhecimento verdadeiro, essa insistente “vontade de verdade”. Para pensarmos a vida, a ciência e nossa própria existência não sejamos tão sérios, exijamos a estética: trágica, dissonante, embriagada pela música dionisiaca.

Nós, poetas de nossas vidas?

A vida como obra de arte em *A gaia ciência*

A relação entre arte e vida está presente em várias obras de Nietzsche. Em *A gaia ciência* aparece uma frase semelhante àquela que lemos em *O nascimento da tragédia*: “Como fenômeno estético a existência ainda nos é suportável, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno” (GC, § 107). Rosa Maria Dias (2000), no entanto, nos ajuda a perceber que, embora ambas as frases relacionem arte e vida, estão em contextos filosóficos diferentes e, sendo assim, têm significações diferentes. A primeira frase refere-se, sobretudo, à reflexão sobre a obra de arte, especificamente a tragédia grega e a música wagneriana, enquanto em *A gaia ciência* é a vida mesma que é vista como obra de arte. Acredito que esta última relação é a mais próxima da que Foucault vai explorar mais adiante, na sua leitura das práticas ascéticas gregas.

Acompanhando a argumentação de Dias (1999), vemos que é em *Humano Demasiado Humano* que Nietzsche começa uma revalorização da arte não somente como obra de arte, mas como a arte de criar a si mesmo. As obras de arte seriam apenas a sobremesa, um *apêndice* e não o prato principal (HDH, v. 2, § 174²). Nietzsche não é contrário às obras de arte, mas critica a sua deificação em detrimento da arte da auto-criação.

Em *A gaia ciência*, a arte e a própria vida humana estão mais próximas, assim como permanece a constante crítica nietzscheana à “vontade de verdade”. É a arte uma espécie de culto ao não-verdadeiro, à *boa* vontade de aparência. A falta da arte ou a *retidão nos levaria* à náusea e ao suicídio. Novamente aqui, neste aforismo intitulado *Nossa derradeira gratidão para com a arte*, Nietzsche convoca aqueles homens sérios e sóbrios a uma serena e artística distância de si mesmos: sim, necessitamos da arte, “necessitamos de toda arte exuberante, flutuante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa, para não perdermos a *liberdade de pairar acima das coisas*, que o nosso ideal exige de nós (GC, § 107).

O que fazer diante do vazio da morte de Deus, anunciada pelo homem louco no célebre aforismo 125 de *A gaia ciência*? Nietzsche declara a ruptura com a metafísica, a perda de nossos referenciais racionais, numa crítica contundente, ao pensamento filosófico ocidental. Se já não temos mais o consolo metafísico

de Deus, não podemos nós mesmos ser os poetas de nossas vidas? Podemos aprender com os artistas esta “arte de se ‘pôr em cena’ para si mesmo” (GC, § 78), a arte de inventar, de contemplar as coisas através de vidros coloridos, e podemos até ser mais sábios que eles, porque “*nós*, (...) queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principalmente pelas coisas mínimas e cotidianas” (GC, § 299).

Ser poetas-autores de nossas vidas é não perder a capacidade de criar, e sobretudo, de criar-se. A vontade de criação é aniquilada pela insistente “vontade de verdade” do homem moderno. Não há nada para descobrir através do conhecimento, não há nada por baixo dos véus, há apenas o que inventar. E esse “amor à verdade” é apenas mau gosto, um desvario adolescente que aborrece o filósofo-artista: “Para isto é necessário permanecer valentemente na superfície, na dobra, na pele, adorar a aparência, acreditar em formas, em tons, em palavras, em todo o Olimpo da aparência!³”. Como destaca Machado (2002, p.103), ao criticar a vontade de verdade e fazer um elogio da invenção, Nietzsche não se restringe a uma apologia da arte como uma atividade específica. Ele nos convoca a assumir uma postura artística diante da vida, e impregnar o pensamento e a atividade humana daquela experiência dionisiaca embriagadora tão cantada em *O nascimento da tragédia*. A questão é que não nos deixemos dominar pela vontade de verdade, pela ansiedade em atingir as essências das coisas, mas por uma vontade afirmativa de potência, pela vontade de reinventar o real, de transfigurar a vida, a própria vida.

“Chegar a ser o que se é”, não é buscar por um “eu” mais verdadeiro, estável, além das aparências. O “eu” é uma criação, uma invenção, uma obra de arte – a arte grande e rara de “dar estilo a seu próprio caráter” (GC, § 290). É a dimensão poética e artística do eu aqui valorizada, “uma lógica desidentificadora da invenção” (Larrosa, 2002, p. 66) mais do que uma suposta hermenêutica de si mesmo.

Como as palavras de Nietzsche e seus aforismos dançantes nos ajudam a pensar sobre educação e formação docente? Nietzsche continua escrevendo cada vez melhor (Larrosa, 2002) e seu pensamento intempestivo, irônico e inquieto ainda dá muito a pensar. Nós (nos incluiríamos naquele “*nós*” nitzscheano?), que nos preocupamos com a educação, talvez de uma forma pouco “impávida”, ainda temos marcas daqueles homens sérios e sóbrios que acreditam na verdade. A teoria educacional e conseqüentemente a formação docente são elas próprias a morada, por excelência, da verdade, do sujeito e da moral (Silva, 2002). O que fazemos, senão ensinar “verdades” ou ensinar como ensiná-las? O que buscamos, senão esse sujeito soberano e consciente? Ainda estamos presos nessa duvidosa relação entre educação e verdade, entre formação e identidade, na estabilidade do pensamento e das sínteses dialéticas. Somos sérios demais, e a embriaguez de um pensamento-artista nos assusta. Temos muito a aprender com Nietzsche. Ao longe, ouve-se uma voz cortante, entre sons de marteladas: “Fui porventura compreendido? (EH, IV, §9)”. Talvez ainda não.

Foucault: ética e estética da existência

Nietzsche teria dito que um pensador sempre atira uma flecha no vazio para que outro a recolha e a envie em outra direção, lembra Deleuze (1992). Assim fez Foucault. E a flecha metálica nietzscheana em Foucault, transformou-se em outra coisa, em outra criação artística. Há muitos outros sons a ouvir aqui, mas há ainda algumas ressonâncias daquele homem dionisiaco:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (Foucault, 1995, p. 261).

Michel Foucault, fascinado pelo *bio* como material para uma peça de arte estética, responde com a frase acima à pergunta sobre o tipo de ética que podemos construir hoje em dia. A final, por que nossa vida não pode ser uma obra de arte? Nos últimos textos de Foucault (livros e entrevistas), ética e estética são mais importantes, ainda que ao longo de toda sua obra o sujeito e as relações com os jogos de verdade que o constituem tenham sido sempre colocados em evidência.

Há muito tempo confinamos a arte em suntuosos museus, a emolduramos como objetos seletos, a apartamos da vida cotidiana. Se ainda lembramos Nietzsche, as obras de arte são apenas a sobremesa, e a refeição principal é a nossa própria vida como obra de arte. Mas de que forma podemos pensar na arte como forma de vida, como um modo de existência ético e também político? As últimas teorizações foucaultianas, fortemente inspiradas em Nietzsche, trazem uma outra dimensão para pensarmos a arte como um modo de existência, para pensarmos numa “estética da existência”, numa ética artística para nós mesmos.

Os dois últimos livros de Foucault (volumes II e III da *História da sexualidade*) revelam um impasse, uma mudança no programa do filósofo na sua empreitada de fazer uma história da “verdade”. Alguns deslocamentos teóricos fizeram parte desta mudança de rumo, que dizem respeito principalmente ao que se designa como “o sujeito”, pois para ele agora importava pesquisar as formas e modalidades da relação consigo, pelas quais o indivíduo se reconhece e se constitui como sujeito (Foucault, 1998, p. 11).

O impasse no qual se encontra Foucault já é esboçado, como lembra Deleuze, no primoroso texto *A vida dos homens infames*, este texto que fala de uma antologia de existências infames iluminadas ao choque com o poder. Em diálogo consigo mesmo, e de uma certa forma respondendo às críticas sobre uma suposta onipresença do poder, Foucault (1992, p. 98) escreve: “Dir-me-ão: ora aí está o senhor, sempre com a mesma incapacidade de transpor os limites, de passar para

o outro lado, escutar e fazer ouvir a linguagem que vem de fora ou de baixo; sempre a mesma escolha, do lado do poder, do que ele diz ou faz dizer”.

O que há para fazer diante das relações de poder e saber? O poder está em todos os lados, não está presente num ponto fixo e estável, mas sim em relação. Por isso, não há “um poder” localizado preferencialmente no Estado, por exemplo. As relações de poder produzem efeitos. Já aprendemos tudo isto desde *Vigiar e punir* e a *Vontade de saber*. E também que onde há poder, há possibilidade de resistência, há espaço para práticas de liberdade.

Foucault procura algum tipo de resposta para as inevitáveis relações de poder e saber na ética de si da Grécia Antiga, não como uma alternativa aos nossos problemas atuais, mas encarando estas práticas de ascese gregas como uma das invenções culturais da humanidade, um “tesouro de dispositivos” que poderiam nos ajudar a constituir um ponto de vista útil, como uma ferramenta de análise do que acontece hoje em dia e, também, por que não?, para algum tipo de mudança (Foucault, 1995, p. 261).

Quais, então, as saídas possíveis? Como escapar do mesmo, como atravessar a linha? Como cavalgá-la? O que há além do poder e do saber? Se há poder por todos os lados, se não escapamos das relações reticulares do poder, qual o espaço para sujeito? O que sobra, afinal, para o sujeito? – nos desafia Deleuze (1995).

Em um estudo minucioso, que abrange amplo período histórico, Foucault analisa as práticas estéticas e éticas de existência dos gregos. Foram os gregos que inventaram esse modo de existência estético – o cuidado de si, que necessariamente também é o cuidado dos outros. Para governar os outros é preciso antes governar a si mesmo. Inúmeras técnicas de si, práticas de si mesmo foram utilizadas pelos gregos, por aqueles considerados cidadãos – os homens livres (nem mulheres, nem escravos).

Se Foucault fala de relações de poder, flexíveis e instáveis, e não de “um” poder único e localizado do qual poderíamos liberar-nos, da mesma forma fala sobre “práticas de liberdade” e não em liberdade, pura e simplesmente. A liberdade é uma condição essencial para as relações de poder. Se não há possibilidade de algum tipo de liberdade, algum foco de resistência, não se trata de uma relação de poder, mas de um estado de dominação.

Na ética de si grega, uma forma de exercer essas práticas de liberdade é a busca por uma existência mais bela, uma estética da existência baseada no cuidado de si, que não se constitui numa prática isolada, num individualismo exacerbado ou num puro exercício de solidão, mas sim numa prática social. O cuidado de si, como um conjunto de ocupações na Grécia Antiga aparece assim como uma intensificação das relações sociais (Foucault, 1999a). Na tarefa de mostrar que temos quase os mesmos códigos restritivos e de proibições desde a Antiguidade, e que havia uma certa continuidade entre a ética pagã e a ética cristã, Foucault descobre que um dos grandes problemas para os gregos não era pro-

priamente a sexualidade, mas o cuidado de si, as técnicas de si, a preocupação constante consigo mesmo.

O principal objetivo dessa ética era estético, tratava-se de uma escolha pessoal, uma regra facultativa para aqueles cidadãos (uma pequena elite) que queriam de algum modo uma existência mais bela, ou deixar uma vida bela como legado. Esta escolha ético-estética não deixa de ser um modo de sujeição. Aqueles que queriam governar os outros deveriam comportar-se dessa maneira, aprendendo as técnicas de cuidado de si mesmo, encarando a vida como uma espécie de saber, técnica ou arte. A ética é, desta forma, “a maneira pela qual o indivíduo deve se constituir a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações” (Foucault, 1995, p. 263).

Foucault distingue estas práticas ascéticas gregas das formas de ascese cristãs. Estas últimas teriam como objetivo a renúncia de si mesmo, a renúncia ao prazer. E é esta definição de ascese que mais conhecemos. O filósofo pede que coloquemos esta definição de ascese de “férias”, e pensemos no sentido da *askésis*, que seria “o trabalho que alguém faz sobre si mesmo para transformar-se ou para fazer aparecer esse si que *felizmente* não se alcança jamais” (Foucault, 2003, grifo meu)⁴. Foucault fala de uma *askésis* homossexual, e esta era uma preocupação constante nos seus últimos textos, o que não quer dizer que suas considerações não nos permitam pensar e ampliar este conceito para outros grupos (cfe. Ortega, 1999, p. 154). A *askésis* “nos faria trabalhar sobre nós mesmos e inventar – não digo descobrir – uma maneira de ser, ainda improvável” (Foucault, 2003, p. 2).

Um aspecto importante nesse conceito de *askésis* (que de certa maneira nos remete ao “chegar-a-ser-o-que-se-é” nietzscheano) é a possibilidade de *invenção de si mesmo* através das práticas de si, e não a descoberta da verdade de um sujeito que estaria oculta, eclipsada pela falta de consciência de si mesmo. As diferentes formas de práticas de si não são, dessa forma, “tomadas de consciência”.

A invenção de si, no entanto, não é um ato puramente individual, narcísico ou superficial, apesar de que alguns críticos interpretem esta estética da existência como uma forma de conformar os sujeitos a uma “estetização objetiva como bonecas decorativas” (Welsch, 1995). A relação com os outros, o cuidado com os outros, é fundamental para a noção de cuidado de si na Grécia Antiga. A ética de si mesmo implica uma relação complexa com os outros, apesar de o cuidado de si ser ontologicamente a relação primordial (Foucault, 1999b, p. 400). O governo dos outros está estritamente relacionado com o aprendizado sobre o governo de si mesmo. E é nesse sentido que se inserem as práticas de si como a escrita de si (através dos *hypomnemata* e das correspondências) e as relações de amizade⁵.

Em toda a teorização de Foucault sobre o poder está presente a possibilidade de resistência, porque em todas as partes há liberdade. Esta resistência,

presente nas possibilidades e práticas de liberdade, é coextensiva e contemporânea às relações de poder, e pode ser “tão inventiva, tão móvel, tão produtiva” quanto o próprio poder e “que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (Foucault, 2001b, p. 241).

A questão problematizada por Foucault não é simplesmente a emancipação ou a libertação de todas as formas de poder, até porque as relações de poder não são propriamente a fonte de todo mal, se entendemos, é claro, que as relações de poder podem ser compreendidas como estratégias pelas quais os indivíduos tentam determinar a conduta dos outros. O problema para Foucault, dessa forma, não consiste em tentar dissolver estas relações de poder “na utopia de uma comunicação perfeitamente transparente, mas em procurar-se as regras de direito, as técnicas de gestão e também a moral, o *ethos*, a prática de si, que permitam nestes jogos de poder jogar com o mínimo possível de dominação” (Foucault, 1999b, p. 412).

Qual é então o nosso *ethos* hoje? Qual é o *ethos* da docência? Qual a ética e a estética possível para uma docência que seja, ela mesma, mais artista? A ética que buscamos não é, sem dúvida, a mesma ética da Antiguidade Grega, tão amplamente estudada pelo filósofo. As práticas de ascese gregas não são modelos e muito menos alternativas aos nossos modos de subjetivação atuais, isso o próprio Foucault afirmou várias vezes⁶. No entanto, se pensamos com Foucault e não necessariamente como ele, se o acompanhamos nessa aventura em busca de si mesmo, neste mergulhar que nos faz voltar com os “olhos injetados de sangue” (Deleuze, 1992), as formas de estética da existência problematizadas em seus livros e entrevistas podem sim nos ajudar a pensar uma estética e uma ética docentes.

Que ética e que estética para a docência?

O trágico e o ético de Nietzsche e Foucault instigam a pensar e desafiam nosso pensamento sobre educação, sobre formação, sobre docência. Neste texto é a formação docente o pano de fundo da análise das teorizações de ambos os filósofos, é este o tema que ouço enquanto apuro meus ouvidos para tais ressonâncias filosóficas que, embora distantes no tempo, se tocam, se cruzam. Somos capazes de pensar a nós mesmos como obras de arte? Como nos inventaríamos? Como aquelas imagens que pertencem à ordem da estabilidade, do “verdadeiro”, tais como algumas óbvias naturezas mortas ou paisagens românticas? Ou nos arriscaríamos como imagens que beiram o sonho ou a própria embriaguez da pura e deliciosa aparência e ilusão? E como docentes? Qual é a nossa capacidade de sermos artistas da nossa própria docência? Qual é a possibilidade de uma docência que dança ou de uma docência artista?

Penso na possibilidade de uma formação docente que vá bem mais além da busca insana por “competências” ou pela figura cristalizada da “professora

competente” ou até mesmo de uma “professora pesquisadora”. Ainda estão lá na escola professoras subjetivadas pelo conhecimento de manual, pelas imagens e discursos estereotipados dos livros didáticos. Elas ainda esperam com ansiedade por receitas de “salvação” para suas práticas pedagógicas, que alguns especialistas iluminados lhes mostrem o caminho da entrada da caverna e de toda a verdade para a docência. Elas ainda acreditam que ensinam “verdades” e que devem ensinar que todos os telhados das casas são vermelhos, as árvores são verdes e que jamais os gatos podem ser azuis. Nietzsche com certeza daria sonoras gargalhadas ao entrar numa escola de Ensino Fundamental hoje... Claro que a escola não é assim um bloco monolítico, há enfim as resistências “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis (...)” (Foucault, 1999) e as felizes dissonâncias.

A partir da definição de *askésis* trazida por Foucault, acredito que há, no mínimo, dois elementos importantes para pensar a formação docente e fundamentar o que chamo de docência artista: a idéia de uma ascese que *felizmente* não se alcança e a possibilidade de *invenção de si mesmo* e não descoberta. A formação docente, como a própria constituição do sujeito, é um processo constante, permanente, ininterrupto. Não há listagem de “competências a serem alcançadas” que a aprisionem, nem receitas infalíveis para ser uma “boa professora” que a limitem. Há inúmeras possibilidades de ser docente, e este é um processo demorado, que acontece lentamente. Uma docência artista se basearia nessa característica do artista que trabalha em processo, em ir e vir, em dar uma pincelada para depois apagá-la e começar tudo de novo, numa insatisfação constante.

Se penso na possibilidade de invenção-artista no processo de formação docente, penso que essa ação é necessariamente uma ação compartilhada, que se dá na relação com os outros. Há, assim, esse outro aspecto das práticas de si que pode nos ajudar a pensar a formação docente: as relações intersubjetivas, as relações com o outro. O imperativo do cuidado de si em nosso tempo é um apelo ao individualismo, a relação egoísta consigo mesmo. Se na problematização sobre a estética da existência em Nietzsche nos ressentimos de um “outro”, para Foucault este é fundamental. A estética da existência não é um ato solitário, mas é, em certa medida, um ato solidário.

Desta forma, defendendo uma docência artista⁷, cujo fim *felizmente* não se atinge; uma docência baseada na invenção de si mesmo e não na autodescoberta; alimentada pela relação com os outros e vivida como prática de liberdade. A ética e a estética de si mesmo passariam, então, pela reinvenção de um espaço político de formação, por exemplo, a partir de grupos de formação docente que, neste jogo de verdade constante entre os sujeitos, poderiam jogar com o mínimo possível de dominação. Jogar esse jogo, sim, por que não?, com uma autonomia relativa; ser de algum modo “senhor de sua velocidade, relativamente senhor de suas moléculas e de suas singularidades” (Deleuze, 1988, p. 130).

Chamaríamos isso de emancipação dos sujeitos? A libertação dos “grilhões” que oprimem mulheres professoras, por exemplo? Depois da leitura atenta de Foucault, Deleuze e mesmo de Nietzsche (e outros que se aliam a um pensamento dito pós-moderno), soam um tanto ingênuas estas afirmações do tipo salvacionista, ou que prometem um paraíso próximo. O que não significa, de modo algum, a afirmação de um relativismo que paralise a nossa possibilidade de ação.

Mais estética para docência, mais arte, mais vida: não será dessa *etopoética*⁸ que precisamos para reinventarmos a escola e a própria docência (ainda tão racional, inteligível, socrática, apolínea...)?

Notas

1. Daqui por diante faço a referência aos livros de Nietzsche da seguinte forma: NT – *O nascimento da tragédia*, GC – *A gaia ciência*, HDH – *Humano demasiado humano* – seguidos do número do parágrafo ou aforismo.
2. O texto consultado está em Nietzsche (1987).
3. Ver Prólogo de *A gaia ciência* (§4). Não se ouve aqui um pouco das palavras vindouras de Deleuze e Foucault? Talvez devamos pensar aqui na fórmula de Paul Valéry, citada em Deleuze (1992): “o mais profundo é a pele”.
4. Destacar aqui a palavra *felizmente* não é algo feito por acaso, como já ressaltou Ortega (1999). Pensar que *felizmente* não há um fim a atingir é deixarmos de lado a procura de uma identidade fixa à espera de ser descoberta, ou de um *eu* que pode ser interpretado. A tarefa de invenção de si mesmo é uma tarefa permanente.
5. Sobre a questão da amizade e estética da existência em Foucault, ver Ortega (1999).
6. O que interessa a Foucault, como sublinha Deleuze (1992, p. 124) não é um retorno aos gregos, mas *nós hoje*: “(...) quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como ‘si’, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente ‘artistas’, para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que estão aí em jogo?”.
7. Estas questões são desenvolvidas com maior profundidade na minha proposta de Tese de Doutorado chamada “Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas”, cujo objeto principal é a formação docente de professoras em arte (Loponte, 2003).
8. Expressão citada por Foucault (1998) e que seria atribuída a Plutarco.

Referências Bibliográficas

DIAS, Rosa Maria. Arte e vida no pensamento de Nietzsche. In: LINS, Daniel; COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha; VERAS, Alexandre. *Nietzsche e Deleuze: Intensidade e Paixão*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000, p. 9-21.

- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. *Conversações (1972-1990)*. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2003. Proposta de Tese de Doutorado.
- MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- NIETZSCHE, Friederich. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- _____. *Ecce Homo: Como cheguei a ser o que sou*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- _____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Os Pensadores).
- ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. São Paulo: Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Da amizade como modo de vida*. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/amitie.html> Acesso em: 27 fev. 2003.
- _____. *Uma estética da existência*. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/estetique.html> Acesso em 27 fev. 2003a.
- _____. Não ao sexo rei. In: _____. *Microfísica do poder*. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001 b. p. 229-242.
- _____. *História da sexualidade*. v. 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. *História da sexualidade*. v. 3: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.
- _____. La ética del cuidado de si como practica de la libertad. In: _____. *Michel Foucault. estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1999b, p. 393-415.
- _____. El retorno de la moral. In: _____. *Michel Foucault. estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1999c, p. 381-391.
- _____. *História da sexualidade* v. 2: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenéutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.
- _____. Tecnologias del yo. In: _____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós/ICE/UAB, 1995a, p.45-94.
- _____. A vida dos homens infames. In: _____. *O que é um autor?* Lisboa: Veja/Passagens, 1992. p. 89-128.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa Moreira, MACEDO, Elizabeth Fernandes de. (Orgs.) *Curriculo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto, 2002.
- WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou: a respeito do estético. *Porto Arte*, Porto Alegre, v. 6, n. 9, maio, 1995, p. 7-22.

Luciana Gurppelli Loponte é licenciada em Educação Artística – Artes Plásticas pela UFPEL, mestre em Educação pela UNICAMP e professora do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do sul (UNISC).

Endereço para correspondência:
Rua Riachuelo, 269/804 – Centro
90010-270 – Porto Alegre – RS
E-mail: lucianagl@terra.com.br



28(2):83-100
jul/dez 2003

O SUJEITO DO CONHECIMENTO A PARTIR DO SEU LUGAR DE EFEITO

Simone Moschen Rickes

RESUMO – *O sujeito do conhecimento a partir do seu lugar de efeito.* O presente artigo percorre as temáticas da estruturação do sujeito cognitivo, tendo como base os aportes de Piaget, e da estruturação do sujeito psíquico, tendo como base os aportes de Freud e Lacan. A partir deste percurso, o texto situa elementos conceituais que permitem propor algumas implicações, para o campo da Educação, da concepção da estruturação do sujeito como um efeito do operar de mecanismos de fechamento do sistema cognitivo (Piaget, 1974, 1975) e de alienação ao campo do Outro (Lacan, 1957-58, 1964).

Palavras-chaves: *educação, fechamento do sistema cognitivo, alienação, psicanálise, epistemologia genética.*

ABSTRACT– *The cognitive subject from his position of effect.* The present article goes through, on the one hand, the structuring of the cognitive subject, having Piaget's principles as basis and, on the other hand, the structuring of psychic subject, having Freud's and Lacan's principles as basis. From this passage, it situates conceptual elements that allow us to propose some implications, for the educational field, of the subject structuration's conception as an effect of operating mechanisms of cognitive system closing (Piaget) and alienation on the Other field (Lacan).

Keywords: *Education, cognitive system closing, alienation, Psychoanalysis, Genetic Epistemology.*

No final do artigo *O futuro de uma Ilusão* (1974c), Freud enumera alguns fatores que podem auxiliar-nos a compreender o trabalho científico. Para o autor,

a tarefa da ciência ficará plenamente abrangida se a limitarmos a demonstrar como o mundo nos deve aparecer em consequência do caráter específico de nossa organização; (...) as descobertas supremas da ciência, precisamente por causa do modo pelo qual foram alcançadas, são determinadas não apenas por nossa organização, mas pelas coisas que influenciaram essa organização; finalmente, o problema da natureza do mundo sem levar em consideração nosso aparelho psíquico perceptivo não passa de uma abstração vazia, despi-da de interesse prático (p. 71 – grifo nosso).

Como ponto de partida desta reflexão¹, procuremos pensar algumas consequências desta enumeração.

Em primeiro lugar, propomos tomar aquilo que Freud está chamando de ciência como produção de algo passível de ser comunicado, algo que, diferentemente da neurose, que é de domínio singular, adquire um domínio público – mesmo que eventualmente possamos pensar a ciência como uma “grande neurose” que também nos assujeita. Destaca-se, nas palavras de Freud, a inclusão do sujeito que conhece no conhecimento que produz, inclusão que estabelece um limite, uma borda dentro da qual se exercita essa mesma produção. Tal borda desenha os limites dentro dos quais podem emergir as perguntas que procuram interrogar sobre a validação das proposições elaboradas. Aquilo que o sujeito pode produzir como pensamento científico é consequência do “caráter específico de sua organização”, é efeito da forma como se estabelece o laço entre ele e o mundo, sendo que qualquer apreensão que se faça do mundo, que não considere os limites que o aparelho psíquico perceptivo impõe a essa apreensão, não passa de “uma abstração”. A proposição de Freud, mais uma vez, dirige-se à idéia de que não há um mundo que possa ser apreendido, sem que essa apreensão seja mediada pelo aparelho psíquico do sujeito. Neste sentido toda a apreensão do mundo é, antes de mais nada, uma (re)invenção que se atualiza pelo operar dos instrumentos de que o aparelho dispõe. A almejada objetividade só se torna possível, no entender de Freud, à medida que a subjetividade é incluída. Tal inclusão opera como delimitadora do campo no qual as proposições funcionam e têm consequências.

É interessante recordar, aqui, algumas formulações de Maturana (1999) acerca da construção de proposições explicativas. Para ele temos dois caminhos. Primeiro, o da objetividade sem parênteses (ou o caminho das ontologias transcendentais), em que há a negação da participação do observador na constituição daquilo que ele aceita como explicação. Segundo, o caminho da objetividade entre parênteses (ou o caminho das ontologias constitutivas), que “acarreta necessariamente o reconhecimento de que é o critério de aceitabilidade que o observador aplica em seu escutar o que determina as formulações na práxis do

viver que constituem explicações nesse caminho” (p. 251). Nesta segunda posição, é central a inclusão do lugar em que o sujeito formula sua proposição, na elaboração dos critérios que a validam, assim como a inclusão da comunidade, que funciona como sustentadora, pelo consenso, da consistência dessa formulação. O que é aceito não prescinde da inclusão do sujeito e dos pares que compartilham critérios, que fazem com que uma formulação seja, naquelas circunstâncias, para aquelas pessoas e naquele tempo, parte de um domínio explicativo consensual.

Incluir o sujeito no conhecimento que ele mesmo produz faz com que Freud refute a idéia de que o sujeito, “ligado às condições de sua própria organização, não poderia produzir nada mais senão resultados subjetivos, ao passo que a natureza real das coisas a nós externas permaneceria inacessível” (1974c, p. 70). É verdade que as condições de nossa organização, a partir das quais podemos produzir, implicam os limites e as possibilidades de nossas construções. Mas isso não faz delas algo que mereça descrédito. A menos que apostássemos num saber totalizante sobre o mundo, numa verdade que transcendesse as condições de sua produção. Não é à toa que no referido texto de Freud se trave um diálogo imaginário com um interlocutor, colocado no lugar de quem defende a importância da religião no processo civilizatório.

Cabe ainda retomar, do fragmento do texto freudiano que abre esta reflexão, que as descobertas do homem não são influenciadas somente pelo modo como o aparelho psíquico está estruturado, mas também por aquilo que determinou a organização do dito aparelho e por aquilo sobre o que esta organização se exerce. Neste sentido, pode valer a pena pensarmos a estruturação dessa organização, assim como daquilo que para ela se constitui na alteridade, em relação à qual ela se atualiza e se exerce. Propomos pensar isso a partir de duas perspectivas: a cognitiva e a do inconsciente. Quanto à primeira, nos faremos acompanhar de Piaget. Quanto à segunda, de Freud e Lacan.

Um sujeito-efeito: na companhia de Piaget

Ao falarmos de construção de conhecimento, indiscutivelmente supomos um sujeito aberto aos perceptos e estímulos, capaz de se colocar numa relação de domínio e escolha frente ao que constitui como objeto a desvendar. A retomada que ora iniciamos de alguns textos piagetianos pretende pontuar a presença, em seu pensar, de um sujeito-efeito, de um sujeito sujeitado a uma organização cognitiva que luta por manter-se operante.

Para Piaget, “como os organismos, os sistemas cognitivos são, na verdade, ao mesmo tempo abertos num sentido (o das trocas com o meio) e fechados em outro, enquanto ‘ciclo’” (1975, p. 12). A dimensão aberta da cognição diz respeito ao fato de que esta se alimenta das trocas que pode realizar com o mundo,

trocas que se constituem em fonte de desequilíbrio, em motor de mudanças, em sustentação de um movimento de construção de fronteiras entre o sujeito e o objeto, cujas coordenadas variam no transcurso do tempo. A dimensão fechada, por sua vez, se refere à manutenção da organização do sistema cognitivo, organização que possui uma identidade ligada ao processo de assimilação e acomodação – invariantes na construção do ser pensante, seja qual for a fronteira que este tenha até então estabelecido entre sua máquina de pensar e o mundo.

Mas, então, como situar um sistema que é ao mesmo tempo fechado e aberto, que se modifica por força dos movimentos contínuos de integração e diferenciação? Não constituiriam tais categorias, fechado e aberto, pólos antagônicos, não solidários? Este antagonismo aparente se faz presente também no exame das fronteiras, linhas que demarcam rupturas, mas também vizinhança, contigüidade. Entre um lado da fronteira e o outro existe uma zona nebulosa em que se torna difícil situar aquilo que pertence a um campo ou a outro.

Interessa-nos, para desdobrar nossa argumentação, determo-nos na dimensão de fechamento do sistema cognitivo – nunca deixando de lado que ela se sustenta num contínuo tensionar com a dimensão de abertura. Quando o sistema cognitivo é perturbado por objetos que resistem a uma incorporação, ele não se desorganiza em seu todo, já que é próprio de seu funcionamento uma tendência à conservação, que se regula pela força que um elemento ou subsistema exerce sobre o outro. “Uma tal ação conservadora é aplicada ao sistema total pelos subsistemas ou seus elementos, e reciprocamente, o que equivale a dizer que o equilíbrio se refere, entre outras coisas, a uma solidariedade da diferenciação e da integração” (Piaget, 1975, p. 12). A integração se atualiza através do mecanismo de assimilação, ou seja, de uma operação de incorporação, ao sistema cognitivo, dos objetos que lhes são exteriores. A diferenciação, por sua vez, ganha lugar através do mecanismo de acomodação, posto em marcha quando a assimilação se vê impedida pelas particularidades de um certo objeto que resiste à incorporação por um determinado sistema cognitivo, o que demanda deste uma mudança que possa contemplar a especificidade do objeto. Assim, a diferenciação, embora diga respeito a mecanismos cognitivos que podemos adjetivar de internos, coloca-se em marcha por força da pressão exercida pelos conflitos gerados na interação do sujeito com o mundo. Tal interação desequilibra o sistema que, pela necessidade de conservar a organização que o caracteriza, estabelece diferenças internas capazes de produzir a própria manutenção. O sistema, paradoxalmente, altera-se para se manter o mesmo. Vemos que a “acomodação está continuamente subordinada à assimilação [pois é sempre coordenação de um esquema de assimilação]” (Piaget, 1975, p. 14), o que denota, por outro lado, a estreita ligação de um movimento que se abre para as trocas e que se fecha no sentido da manutenção da organização.

O objeto incorporado através da assimilação deverá ser reconstruído internamente por meio de mecanismos que são tributários de uma determinada organização. Dessa forma, a resistência que o objeto apresenta à incorporação por

determinados instrumentos cognitivos produz um desequilíbrio que põe em marcha um movimento cuja marca é a manutenção da organização e não propriamente uma suposta fidelidade ao objeto que teria garantida sua existência *per se* no real. Isso faz com que a assimilação seja sempre uma interpretação, ou, melhor dizendo, que a incorporação de um objeto a um sistema cognitivo seja sempre a atribuição de uma determinada versão a esse objeto, versão esta, ao mesmo tempo, em consonância com a atualidade do sistema cognitivo e com as possibilidades que uma determinada organização prevê. O objeto, incorporado através da abertura do sistema cognitivo às trocas com o meio, será apreendido de forma a manter o fechamento do ciclo de assimilação e acomodação, uma vez que o referido ciclo se constitui na organização que define a máquina de pensar, que especifica sua identidade. Isso faz com que *toda mudança experimentada por um organismo seja determinada por sua própria organização e não pela transmissão da informação que emana de um fora*.

Interessante observar, no que concerne ao sistema cognitivo, que a operação de fechamento diz respeito à necessidade de manter a organização que lhe é peculiar. Paradoxalmente, a organização só se mantém se pode exercer-se através de uma relação com a exterioridade, o que implica a existência, no movimento mesmo de fechamento, de uma abertura. O paradoxo entre abertura e fechamento do sistema é o próprio motor da construção incessante das fronteiras entre o que se situa num dentro, numa interioridade ao sistema, e o que constitui, para este sistema, o fora, uma exterioridade que funciona como alteridade. *A tensão existente entre estes contrários aparentes produz um espaço que funciona ao mesmo tempo como limite e ligação*.

O único regulador que podemos assinalar nas regulações cognitivas é um regulador interno. Ora, como a sua programação não é hereditária, só nos resta invocar as conservações mútuas inerentes ao processo funcional da assimilação. Isso pode parecer um inquietante círculo vicioso, posto que o ciclo das regulações seria ao mesmo tempo causa e efeito das regulações. Mas, em todo sistema biológico e social é preciso caracterizar o todo como primordial (...). (...) a totalidade de um sistema desempenha o papel de regulador no que concerne às regulações parciais, pois ele lhe impõe uma norma extremamente constrangedora: submeter-se a conservação do todo, logo ao fechamento do ciclo ou das interações (Piaget, 1975, p. 29 – grifo nosso).

Assim, se queremos precisar o que diz respeito ao sistema cognitivo, teremos que situar nossa atenção nos mecanismos que trabalham no sentido da conservação do sistema como uma totalidade mutante e não propriamente na totalidade, pois se ela é a força a constranger o sistema, no sentido da conservação de sua organização, ao mesmo tempo ela só se conserva enquanto totalidade, na medida em que pode mudar, diferenciando-se para assimilar novos elementos.

Uma vez tendo localizado no domínio do sujeito cognitivo o operar de um paradoxo no qual o sistema se sustenta na tensão gerada entre sua abertura e seu fechamento – tensionamento este responsável pela mobilidade com que as fronteiras entre tal sistema e o objeto vão se construindo e reconstruindo num percurso ao longo do tempo –, caberia seguirmos um pouco mais neste caminho, lançando agora nossos esforços na direção de pensarmos sobre a natureza das trocas entre os domínios do sujeito e do objeto. Adiantamos, de qualquer modo, que procuraremos desdobrar a proposição da existência, entre eles, de uma irredutível heterogeneidade, propiciadora de uma mútua afetação, mas impeditiva de um diálogo propriamente dito.

A equilibração constitui um processo muito geral (...) que, em grandes linhas, vem a opor compensações ativas às perturbações exteriores; compensações que variam, sem dúvida, segundo os níveis e os esquemas dos sujeitos, mas consistem sempre em reagir às perturbações sofridas ou antecipadas (Piaget, 1967, p. 37).

Diante da perturbação que o objeto impõe, o aparelho psíquico fabrica algo que, no domínio cognitivo, haverá de se constituir numa ferramenta que será matéria prima de novas fabricações de novas ferramentas cognitivas. Aquilo que foi construído não é resultante do diálogo, da articulação ou da junção entre algo que no sujeito foi perturbado pelo objeto e o próprio objeto. É, antes de tudo, resultante de um processo construtivo que busca, através do alimento que a abertura aos encontros propicia, manter, como vimos, a organização do sistema num certo fechamento.

A proposição de que o sistema cognitivo, ou mais amplamente, o sistema vivo, estrutura-se tendo como base a continuidade de sua organização é, conforme exposto anteriormente, ponto de destaque nas formulações piagetianas. “A organização continua e prossegue, por conseguinte, enquanto funcionamento, na qualidade de *condição necessária de toda transmissão e não na qualidade de conteúdo transmitido*” (Piaget, 1967, p. 174 – grifo nosso). Se, por fruto de sucessivas abstrações reflexionantes², o sistema cognitivo vai experimentando mudanças, estas nada mais são do que compensações e transformações que visam à conservação do sistema. A conservação em questão não diz respeito ao conteúdo do sistema, mas sim à sua forma – esta concebida como um funcionar em termos de assimilação e acomodação. É ela que se conserva ao longo das sucessivas transformações de conteúdo. Assim, “a função e a organização consistem em *conservar a forma* de um sistema de interação através de um fluxo contínuo de *transformações cujo conteúdo se renova* incessantemente por trocas com o exterior” (Piaget, 1967, p. 175 – grifo nosso).

A circularidade no modo de construir o objeto de estudo é marca registrada do pensamento piagetiano. Este, ao determinar o sistema cognitivo como um sistema aberto, o faz não no sentido de pontuar uma permeabilidade deste siste-

ma com o “fora”, estabelecendo, assim, uma circulação em termos de *inputs* da informação, mas antes preconiza a condição de abertura do sistema enquanto capacidade de afetação, de perturbação, que será tratada por ele de forma a manter o fechamento de sua organização, a permanência de seu operar em termos de assimilação e acomodação. Há uma abertura às perturbações externas e um fechamento cíclico sobre o modo de funcionamento, em termos de manutenção da organização do sistema. “O sujeito estrutura o mundo, estruturando seus próprios instrumentos de estruturação, quer dizer: sua lógica” (Garcia, in: Piaget & Garcia, 1989, p. 119).

A manutenção da funcionalidade ou organização do sistema constitui requisito básico para que ele permaneça vivo. Piaget (1974), ao discutir as relações entre genótipo e fenótipo, bem como sobre os efeitos do entorno no organismo, num estudo em que discute as concepções darwinianas e lamarckianas da evolução, atenta para o fato de que a quebra funcional do sistema constitui sua morte. Diz ele:

Ou bem a ação do entorno (...) destrói o ciclo e se bloqueia o crescimento, o que conduz à morte do organismo. Ou bem se aceita a ação, o que equivale a dizer que segue sendo possível a clausura do sistema cíclico. (...) Dito de outro modo, a resposta endógena, sim é positiva, constitui uma acomodação do sistema a nova situação exterior (entorno), mas conservando ao máximo sua coerência cíclica. Em um determinado sentido, esta resposta é conservadora e inclusive limitadora, excluindo as variações inaceitáveis e conservando de acordo com uma espécie de otimização tudo que pode conservar das sínteses 'normais'. Mas, em outro sentido, esta resposta é, também, dinâmica e inclusive inovadora na medida em que garante um ajuste do sistema anterior às circunstâncias imprevistas (Piaget, 1974, p. 25-26 – grifo nosso)

Conservação e inovação se sustentam mutuamente, sendo que uma não prescinde da outra para encontrar sua inscrição. Algo se conserva porque é possível até mesmo registrar a sua inovação, e algo se inova porque também é possível ao sistema conservar-se.

O risco de não atentarmos para a ordem cíclica do sistema cognitivo pode deixar-nos deslizar para a concepção de um sistema que se hierarquiza por adição de novos elementos, ou ainda para a noção de um sujeito gerenciador da informação que apreende do exterior os elementos necessários ao pensar, ou seja, um sujeito desde sempre na mesma posição de escolha e de controle dos *inputs*. Com isso nos distanciaremos do sujeito epistêmico, que se constrói na própria operação do sistema cognitivo – cuja causa e efeito são a sua constituição –, perturbado pelas resistências que o meio lhe impõe.

O equívoco central está na noção de “sistema aberto”, porque se há sistema, intervém alguma coisa semelhante a um fechamento, o qual deve ser conciliado com a abertura. (...) A abertura é pois o sistema de trocas com o meio, mas isso

em nada exclui o fechamento, no sentido de uma ordem cíclica e não linear. *Este fechamento cíclico e a abertura das trocas não se acham portanto num mesmo plano e podem ser conciliados (...)* (Piaget, 1967, p. 181 – grifo nosso).

Interessante pensar as repercussões de uma concepção do sistema cognitivo como “fechado”, pois um de seus efeitos é a colocação em questão da posição ativa do sujeito, se esta for concebida em termos de um “agir de acordo com sua vontade” (consciente). Se o sistema trabalha no sentido da manutenção de seu fechamento, o sujeito se encontra constrangido em suas ações por tal manutenção, na medida em que, por um lado, o sistema pode não disponibilizar, numa certa unidade de tempo, o conjunto das ações possíveis e, por outro, as ações possíveis não são equivalentes em seu potencial conservador. Tal limite se coloca de forma não-consciente como uma força de coesão, que constrange o sujeito. Assim, a cada momento da constituição cognitiva, é possível pensar determinadas coisas e não outras, pois determinados instrumentos assimiladores foram constituídos e não outros. Da presença de uma força mantenedora da organização do sistema, infere-se o fato de que, mesmo o sujeito ativo de Piaget, que se constrói na medida em que age no mundo, tem sua atividade limitada às condições de possibilidade cognitivas, até então estruturadas, e não está numa posição de comando voluntarioso de sua atividade: ele é também efeito de uma estrutura cognitiva atual, que ele não determina.

A possibilidade de conceber o sistema cognitivo fechado como ciclos desloca o problema da cognição de forma surpreendente, pois não toma o sujeito como causa deste processo, mas como estando, paradoxalmente, *a um só tempo, em sua origem e em sua chegada*. Acentua-se, assim, uma lógica recursiva, em que o produto do operar pensante é o próprio sujeito do pensamento e não propriamente uma adequação deste ao meio, através da reduplicação do próprio meio em seu interior.

A noção de uma ordem cíclica parece indispensável à permanência do sistema aberto, pois a não ser assim essa permanência não poderia admitir sistemas reguladores e se reduziria a um equilíbrio, como balanço de forças opostas, o que não é mais específico da organização (Piaget, 1967, p. 182).

A idéia de auto-regulação como marca registrada do sistema cognitivo traz consigo a noção de um caráter cíclico. É por meio de regulações de regulações que a afetação do sistema por algo que lhe é *alter* pode ser incorporada, de forma a introduzir uma diferenciação passível de ser integrada no e pelo modo de funcionamento do dito sistema. As regulações acabam por se firmar como causa e efeito das interações, na medida em que o operar do sistema se desloca no sentido da auto-regulação, ou seja, no sentido de ceder à força coercitiva de seu fechamento, produzindo novos instrumentos reguladores. É também a presença desse fechamento que permite uma abertura cujo efeito não é a morte, o desmantelamento da organização, mas alimento para seu operar. Ao falarmos de

fechamento cíclico, aquilo que se apresentaria como origem, numa “causação” linear, aparecerá como ponto de chegada, o que implica um funcionamento cuja temporalidade se conjuga de forma retroativa. Aquilo que encontramos ao final de uma volta na espiral do conhecimento lança luz diferencial sobre o que deixamos para trás ao iniciarmos esse percurso curvo. “(...) todo sistema de conhecimento é na realidade circular. A extensão do conhecimento consiste somente, desse ponto de vista, *em alargar* tanto quanto possível o *domínio compreendido entre suas fronteiras*” (Piaget, 1967, p.183 – grifo nosso).

Ao percorrermos alguns dos textos em que Piaget tematiza o caráter cíclico e fechado do sistema cognitivo, encontramos-nos com um sujeito que, em certa medida, pode ser tomado como efeito de uma estrutura cognitiva que se altera toda vez que vê sua funcionalidade, sua organização em termos de assimilação e acomodação, ameaçada de se romper. O que vimos permite inclinar nossa argumentação no sentido de enfatizar a presença na obra de Piaget de um sujeito que se estrutura, constrangido por sua organização cognitiva atual, um sujeito que, embora ativo, desde sempre não deriva de sua atividade uma posição de domínio no que diz respeito às elaborações que, em determinado momento de sua história, lhe são possíveis.

Um sujeito-efeito: na companhia de Freud e Lacan

Ao examinarmos a estruturação do sujeito na companhia de Lacan (1998), deparamo-nos com o paradoxo que preside a relação do sujeito com Outro, a saber, o traço tanto da alienação quanto da separação nessa relação. A seguir, nos deteremos em percorrer a instauração desse paradoxo, como sendo aquele que sustenta uma marcação de fronteiras entre o eu e o não-eu.

Não é difícil constatar a prematuridade do rebento humano. O bebê, ao nascer, conta apenas com os reflexos inatos, pequenas janelas para o mundo, cuja ativação dependerá da forma como se estabelecerá, nesses primeiros tempos, a relação com o Outro, encarnado naquele(s) que faz(em) a função materna. A noção da potencialidade do processo de estruturação enquanto uma possibilidade que precisa ser ativada por um agente externo é sustentada por Freud:

(...) é uma suposição necessária a de que uma unidade comparável ao eu não existe de início no indivíduo, o eu deve ser desenvolvido. Mas as pulsões auto-eróticas são primordiais; algo deve então acrescentar-se ao auto-erotismo, uma ação psíquica nova para configurar o narcisismo (Freud, 1914, p.6 – grifo nosso).

O biológico se inscreve para Freud como uma abertura, como uma possibilidade cuja realização dependerá do enlace que o Outro virá a fazer desse corpo, antecipando ali a existência de um sujeito quando este ainda não existe.

A observação de bebês, na relação com seus cuidadores, demonstra quanto o adulto interroga a criança, supondo nela um querer e uma possibilidade de expressão. Ao ouvir o choro de seu bebê a mãe dirá: “Pedrinho, estás com fominha? Não? Não é isso? Ah! Tá querendo dar uma volta neste dia tão lindo. Vamos lá fora um pouquinho”. A antecipação, por parte do Outro primordial, da presença de um sujeito desejante, constitui o lugar a que esse sujeito pode advir, com a nuance de consistir também num sítio de alienação em relação ao Outro primordial, que sustenta essa suposição. Diríamos que, no início, o pequeno ser *é na* mãe. Se, por um lado, a possibilidade de que o bebê deslize do auto-erotismo, suportado nas reações reflexas, e passe a constituir-se como ser, depende de uma “ação psíquica”, ação esta que Lacan nos demonstrou ser o enlace que aquele que suporta a função materna faz do bebê, para situá-lo num mundo de significações; contudo, por outro lado, esse enlace acena com um horizonte de alienação, no qual toda possibilidade de ser fica atrelada ao que este Outro pode colocar em jogo.

Lacan (1998), ao retomar alguns estudos acerca da eficácia psíquica da imagem – realizados, entre outros, por Roger Caillois –, deles se instrumentaliza para pensar a estruturação primeira do ser como resultado de uma identificação com uma imagem que lhe é antecipada no Outro. Ao deparar-se com a descrição, presente na literatura, da criança que assume, diante do espelho, uma postura ereta – ainda quando sua maturação neuromotora não lhe permite sustentar seu corpo sozinha –, acompanhada por uma expressão de júbilo ao reconhecer-se na imagem ali refletida, Lacan proporá este momento como sendo o de uma identificação com aquilo que o Outro primordial reconhece como o sujeito. O reconhecimento da imagem como própria, por parte do pequeno ser, implica uma designação que venha de um outro: “este és tu”. Assim, aquele que se ocupa do bebê acenará com uma imagem que antecipa em muito as possibilidades do pequeno ser e este, por um movimento de identificação, ver-se-á ocupando o lugar que o Outro primordial lhe reserva. É na relação com aquele que sustenta para a criança uma imagem unarizada, quando ela ainda é pura dispersão, pondo em causa certa antecipação, em que o eu se constituirá. Podemos encontrar aqui a idéia de Freud de que uma nova ação psíquica deve inscrever-se para que a construção do narcisismo – do eu – se coloque em marcha.

A imagem com a qual o Outro primordial acena para a criança é tramada desde antes de seu nascimento, com os fios do desejo daqueles que do bebê se ocupam, daqueles que estão na posição de sustentar tanto a função materna quanto a paterna. Embora a criança ainda não tenha construído propriamente um passado, ela é herdeira de significantes que marcaram os que a antecederam na cadeia das gerações, significantes estes que designam uma certa posição na qual ela é esperada. Se esta espera constrói um lugar de alienação para o sujeito, que o leva a *ser nesta* designação, é somente através dela, através da existência deste berço significativo que serve de sustentação para o bebê, que lhe será

possível, em outro tempo, enunciar algo em nome próprio. Se aqueles que estão em lugar de cuidadores da criança se vêem impossibilitados de endereçar para ela um olhar desejante de antecipação, esta, ao nascer, cai num vazio, não sendo enlaçada à trama significante.

Ao trabalhar a alienação como operação fundante do ser, Lacan situa o sujeito nascente diante de uma escolha forçada: “A bolsa ou a vida! Se escolho a bolsa, perco as duas. Se escolho a vida, tenho a vida sem a bolsa, isto é, uma vida decepada” (1985, p. 201). A idéia exposta por Lacan retoma o princípio de Freud relativo a uma escolha ou eleição da neurose³. Interessante assinalar que, mesmo num tempo em que se atualiza uma posição com pouca margem de manobra, na medida em que escolher a bolsa seria a própria morte do sujeito, Lacan e Freud decidem por usar o termo escolha, o que, por certo, não é algo acessório para a compreensão da alienação. Mesmo num momento de pura alienação, a possibilidade de separação não estaria antecipada, em se tratando de uma estruturação neurótica, na medida em que a operação de que se trata é uma operação de escolha?

A idéia de um tempo em que o momento subsequente já estaria antecipado é bastante frutífera, pois permite tomar a estruturação como uma sucessão de momentos lógicos e não como um acontecer marcado por uma noção de desenvolvimento. Ao examinarmos a relação primordial da mãe – termo aqui usado numa equivalência ao de agente da função materna – com seu bebê, podemos visualizar o mecanismo acima descrito de antecipação de um tempo no outro. O início da relação da mãe com o seu bebê é marcado por uma operação de falização⁴ que permite àquela tomá-lo como objeto de sua completude. É esta operação de falização que possibilita à mãe falar em nome do bebê, supondo-o como portador de um desejo que, na verdade, é ela quem nomeia. Num primeiro momento, “o que a criança busca, como desejo de desejo, é poder satisfazer o desejo da mãe, isto é, *to be or not to be* o objeto de desejo da mãe. (...) No primeiro tempo e na primeira etapa, portanto, trata-se disto: o sujeito se identifica especularmente com aquilo que é o objeto de desejo de sua mãe” (Lacan, p. 197-198). Se, do lado da criança, temos esta identificação com o lugar de objeto do desejo da mãe, do lado desta temos uma operação de inscrição, na criança, das marcas do desejo da mãe, o que se expressa, por exemplo, no fato de ela falar de e por seu bebê. Ainda que este enlace ao desejo materno produza uma operação de alienação do *infans*, a mãe suporta sua função na Lei que lhe permitiu assumir, ela própria, a posição de ser desejante.

A presença da Lei, na mãe, se expressa pela dúvida que marca a tradução que ela faz daquilo que identifica como apelo em seu filho. Uma mãe que acena com um horizonte de neurose para o bebê é uma mãe capaz de inscrever os traços de seu desejo em seu filho, tomando-o como objeto fálico, mas, mesmo assim, supondo que esta operação pode deixar um resto incapaz de ser por ela apreendido. Ou seja, ao dizer que o choro do bebê revela que ele está com fome,

num mesmo movimento é possível ao agente da função materna duvidar da tradução feita, pensando que o bebê pode bem não estar com fome, mas sim com a “barriguinha” doendo. Na presença da dúvida, vemos a marca da função paterna na mãe e os primórdios dessa função na criança.

O Outro materno precisa mostrar algum sinal de incompletude, falibilidade, ou deficiência para a separação se concretizar e para o sujeito vir a ser como \$ [sujeito barrado]; em outras palavras, o Outro materno deve demonstrar que é um sujeito desejante (e dessa forma também faltante e alienado) para que testemunhemos o advento do sujeito (Fink, 1998, p. 76).

Podemos aqui pensar no caráter paradoxal da função materna que, se por um lado apresenta-se desenhando um horizonte de fechamento que redonda na constituição de uma miragem de completude com o seu bebê, propondo a constituição de uma certa totalidade, por outro, ao atualizar sua falibilidade, inscreve a abertura necessária para que uma separação opere.

Assim, se, de uma parte, concebemos este tempo de alienação como um tempo eminentemente dual, em que o pequeno ser se identifica com uma imagem que o Outro lhe antecipa, de outra, podemos situar aí uma presença terceira, revelada pela dúvida que se inscreve no exercício dessa captura do bebê pela mãe. Dúvida esta que aponta também para um princípio de separação, na medida em que ela mesma, a dúvida, é efeito da apreensão de que aquele de quem se cuida é outro e, por isso, é portador de uma dimensão desejante não-transparente.

Embora, até então, tenhamos-nos centrado no exame da operação de alienação do sujeito ao significante que vem do Outro – “pelo fato de que o sujeito depende do significante e de que o significante está primeiro no campo do Outro” (Lacan, 1985, p.194) –, pudemos entrever quão complexo é o apelo ao tema da alienação como operador da relação com a alteridade primordial do sujeito. Isso porque, mesmo que se trate prevalentemente de uma escolha primeira que força o sujeito a perder-se no Outro, mesmo assim, vimos quanto pode já estar inscrita aí – nessa captura pelo agente da função materna – a possibilidade de uma separação. Assim, se dizemos que a alienação vem antes, só podemos fazê-lo em termos lógicos, nunca supondo tal anterioridade em termos cronológicos. Mas pensemos um pouco mais a separação...

A mãe que dirigia seu desejo “inteiramente” ao filho, tomando-o como representante imaginário do falo, ver-se-á privada pelo agente da função paterna – que aqui chamaremos de pai – da realização desta miragem de completude. É aqui que se inscreve a

(...) lei do pai, tal como imaginariamente concebida pelo sujeito como privadora da mãe. Esse é o estádio, nodal e negativo, pelo qual aquilo que desvincula o sujeito de sua identificação liga-o, ao mesmo tempo, ao primeiro aparecimento da Lei, sob a forma desse fato de que a mãe é dependente de um

objeto, que já não é simplesmente o objeto de seu desejo, mas um objeto que o Outro tem ou não tem (Lacan, 1999, p. 199).

O falo desloca-se da posição de algo que se pode ser para um lugar de circulação, atributo que se pode possuir ou então do qual podemos estar privados. A inscrição contundente de uma possibilidade de separação, resultante de uma intervenção paterna no primeiro tempo lógico de alienação, produz um deslocamento na relação imaginária e especular entre a mãe⁵ e o bebê. A esta operação de corte na relação dual chamamos de metáfora paterna. Metáfora, pois algo é substituído por outra coisa, e nessa substituição se produz uma nova significação. A miragem de completude na mãe se vê substituída pela possibilidade de situá-la de uma outra forma, recorrendo aos elementos da cultura. Não mais será possível reatualizar este momento inaugural de plenitude, mas entrará em causa a busca por reencontrar este objeto, sempre escorregadio, que poderia enfim acalmar os clamores do desejo. Sabe-se, porém, que uma metáfora produz seu sentido por efeito de uma certa alusão ao termo que recalca, daí não ser um processo de apagamento total, uma operação perfeita; a miragem “segue sustentada no pano de fundo, trabalhando, funcionando como um certo horizonte de promessa, mesmo que impossível” (Pereira, 1997, p. 99). Logo, se podemos dizer que a intervenção paterna produz uma operação de separação, a alienação segue operando como uma possibilidade ilusória.

Alienação e separação constituem um par paradoxal a reger as relações do sujeito com o fora, do sujeito com o Outro. Não se trata de dois tempos na linha de desenvolvimento na qual o momento primeiro é superado e incorporado pelo segundo, mas de duas modalidades de relação com o Outro que coabitam a subjetividade. Como vimos, mesmo num tempo de alienação, encontramos traços da possibilidade de separação antecipados no exercício da dúvida que caracteriza a função materna, bem como, ainda quando uma separação se inscreve pelo exercício da função paterna, segue como pano de fundo a miragem de um retorno a um primeiro momento de pura alienação. Ambas, alienação e separação, embora possam parecer incompatíveis, regem, num mesmo tempo, a relação do sujeito com Outro.

Fechamento, alienação e produção de conhecimento

Piaget e Freud constituíram objetos teóricos bastante distintos, travaram debates com teóricos diferentes, levantaram questões e contribuições próprias. Encontramos, contudo, em ambos, a importância que adquire a dimensão de alienação quando queremos situar o sujeito do conhecimento ou do inconsciente. Se a Piaget é caro um sujeito ativo, que se estrutura por meio de suas ações no mundo, não é menos central a idéia de que as possibilidades que estas ações

— e sua tematização — adquirem é efeito da condição atual das estruturas e da lei de manutenção da funcionalidade do sistema cognitivo, que lhe imprimem o adjetivo de “fechado em ciclos”. Para Freud, e também para Lacan, o sujeito advém no lugar que o Outro lhe antecipa, para daí ser separado pela espada da Lei, empunhada pelo agente da função paterna. Em ambos é frutífera a noção de um sujeito efeito, não completamente no domínio de suas ações, de suas elaborações, de suas escolhas.

A dimensão de alienação do sujeito e de fechamento do sistema cognitivo, presentes na relação do sujeito com o mundo e, por consequência, nas suas possibilidades de construção do objeto de conhecimento, produz indagações quando pensamos, por exemplo, no ensino de Terceiro Grau. Estamos nos referindo aqui não à aquisição de um conhecimento instrumental, mas à constituição de uma experiência que implica não só o conhecimento, mas, sobretudo, o saber. Estamos nos referindo a campos do conhecimento que se enfrentam com um ensino em que o acento não recai sobre um saber-fazer uniformizado, mas sobre a construção, sempre singular, de alternativas a uma dada situação.

De nossos alunos esperamos que deixem a Universidade com um pleno domínio da profissão, sabedores de grande parte do que já se construiu sobre o objeto de exercício profissional que compartilhamos. Sabemos que realmente o conhecimento é produto de uma (re)construção com avanços, e que cada sujeito deverá (re)construir aquilo que a história consagrou como socialmente aceitável e, eventualmente, agregar a essa construção novos contornos a serem legitimados ou não pela comunidade científica de que somos membros. Mesmo em se tratando de conhecimentos já construídos e consolidados na tradição do pensamento, a apropriação individual deve ser encarada como uma produção, pois cada sujeito deverá (re)construir, ele mesmo, aquilo que já foi (re)construído pelo outro. Porém, temos elementos suficientes para afirmar que *cada sujeito fará este movimento, cerceado pelo que até então construiu de ferramentas cognitivas e alienado do Outro, na medida em que a alienação é a porta de entrada na dimensão da linguagem, instância onde se estabelecem os laços desejantes que possibilitam ao sujeito inscrever fronteiras próprias em relação a um espaço de alteridade*. Como pensarmos, então, esta condição de alienação em que o sujeito se apresenta frente à tarefa de conhecer quando esta tarefa se inscreve num contexto de educação formal?

Lembremos uma passagem de Freud:

A idéia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito — o próprio Breuer, Charcot e Chobrack, o ginecologista da Universidade (...) Esses homens tinham me transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam (Freud, 1914b, p. 22).

Vemos, nestas palavras, desdobrar-se a alusão ao fato de que aquilo que se transmite não está simplesmente do lado das informações ou dos conteúdos, mas sim de uma operação que permite ao sujeito, em contato com o mundo das idéias, tomá-las por meio de um árduo trabalho e reconstruí-las, imputando-lhes seu estilo, agregando-as ao que já havia construído, e produzindo, como resultado, algo que reconhece como próprio. Assim, mesmo que um conteúdo seja dado como pacífico pelo lugar que foi conquistando na história do pensamento, é necessário que o sujeito dele se aproprie através de um processo de reconstrução. E tal apropriação dependerá do investimento que a dita idéia despertará. Há diferenças “entre um flerte fortuito e um casamento legal com todos os deveres e dificuldades. ‘*Épouser les idées de ...*’ não é uma figura de linguagem pouco comum”(idem, p. 25). Ou ainda, como nos diz Piaget, “uma verdadeira atividade supõe o interesse” (1932, p. 49).

Freud fala de um conhecimento transmitido por seus mestres que, a rigor, nem eles sabiam que tinham. Interessante pontuar que a transmissão em jogo está do lado daquilo que falta, de uma elaboração que restou em aberto, da presença da castração no Outro, que permite ao sujeito identificar um lugar ao qual pode ligar seu desejo de conhecer. Se, ao interrogar o Outro sobre suas determinações, o sujeito não se encontra com a positividade de uma resposta totalizante, mas com alguma brecha capaz de refundar o movimento de interrogação, ele poderá franquear abertura ao circuito pulsional, desde onde é possível que emergja, como resto, a produção de um conhecimento.

O interesse de retomar as letras que em Freud, Lacan e Piaget – e neste último, talvez, de forma menos transparente a um primeiro exame – podem apontar para um sujeito que se produz como efeito, e não propriamente no completo domínio de seu acontecer, está em poder desenhar, com mais clareza, os contornos da complexidade com que se deparam aqueles que ocupam, de forma alternada, a posição de ensinar e a de aprender. Isso porque poderíamos pensar a produção do conhecimento como uma aposta na plenitude, na totalização de um sistema de compreensão que permitisse ler o mundo e nele intervir. Porém, esta aposta é feita com a moeda da incompletude do saber do sujeito acerca de seu próprio desejo. Se o conhecimento quer se inclinar na direção da totalização, o saber não deixa de reinscrever a incompletude.

A dimensão do saber presente na construção do conhecimento “comporta duas coisas: tanto uma dimensão de produção (...); quanto uma dimensão de ignorância. É por si só um exercício que implica domínio e alienação, em maior ou menor grau. (...) *O saber, aqui, não é um conteúdo ideativo, não é algo de que se possa vir a ter um conhecimento.* (...) Enfim: saber é produção, atividade, exercício, experiência” (Costa, 2001, p. 49 – grifo nosso).

(...) pelo fato do saber não poder ser, de certa forma, “acumulado” (em unidades cada vez mais “potentes”), o sujeito sempre está como quando começou:

exilado para sempre do reino da Certeza, uma vez que a castração soube deslocá-lo da posição de objeto. (...) não há chaves certas que façam do ofício de decifrador de desejos uma empresa onde hoje sabe-se mais do que ontem. Lembremos que a castração despeja o sujeito da posição de Certeza para, ao final, devolver-lhe o enigma inicialmente formulado (Lajonquière, 1992, p. 228)

O senso comum poderia nos inclinar na direção de conceber o sujeito, em sua produção do objeto de conhecimento, como estando no domínio deste processo, tanto da processualidade em jogo na construção de um sistema de compreensão, quanto dos efeitos que este sistema pode gerar no mundo e nele mesmo. Os textos que percorremos não querem nos dissuadir desta aposta, mas antes, apontar seus limites. Melhor dizendo, apontar para o fato de que é somente dentro de certos limites que esta aposta pode funcionar. Os limites não aparecem como apêndice de um processo que deve, a qualquer custo, buscar eliminá-los. Os limites implicados na posição de sujeito-efeito são a condição de possibilidade de atualização da estruturação do sujeito inconsciente e cognitivo.

O sujeito e o objeto a conhecer implicam o trânsito por uma tensão entre as posições de domínio e de efeito; implicam a alienação e a separação do sujeito em relação ao Outro, assim como a abertura e o fechamento do sistema cognitivo. O apagamento de qualquer dos pólos seria a própria morte do processo construtor. É porque o saber não se totaliza que o sujeito segue alargando as fronteiras de suas construções psíquicas e cognitivas.

Notas

1. O presente artigo retoma, de forma ampliada, proposições trabalhadas na tese “No operar das fronteiras, a emergência da função autor”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em março de 2002.
2. Piaget propõe basicamente duas formas de interação com o objeto, das quais resulta a construção de conhecimento: de um lado, a abstração empírica, e, de outro, a abstração reflexionante. A abstração empírica se apóia sobre os observáveis presentes nos físicos, destes retirando informações acerca das características que lhes são próprias. A abstração reflexionante trabalha não sobre os observáveis, mas sobre as ações do sujeito sobre os objetos. Ela incide nas coordenações das ações, lançando, por reflexionamento, as ditas coordenações a um patamar superior da espiral de construção do conhecimento e exigindo, então, uma reconstrução, uma reorganização mental, por reflexão, daquilo que foi no novo patamar projetado, implicando assim uma maior possibilidade de interação com os objetos – o que pode ser descrito como uma maior possibilidade de construir conceituações. A abstração reflexionante é, então, o resultado de um processo “em espiral: todo reflexionamento de conteúdos (observáveis) supõe a intervenção de uma forma (reflexão), e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido à reflexão” (Piaget, 1977, p. 276).

3. Sobre a escolha da neurose Freud refere: “enquanto o ego passa por suas transformações, de ego-prazer para ego-realidade, os instintos sexuais sofrem as alterações que os levam de seu auto-erotismo original, através das diversas fases intermediárias, ao amor objetual a serviço da procriação. Se estamos certos em pensar que cada passo destes dois cursos de desenvolvimento pode tornar-se local de uma disposição a doença neurótica posterior, é plausível supor que a forma assumida pela doença subsequente (a escolha da neurose) dependerá da fase específica de desenvolvimento do ego e da libido na qual a inibição disposicional do desenvolvimento ocorreu” (Freud, 1974, p. 284).
4. “Falização implica, nada menos, que uma criança fique marcada como ser desejado” (Rodulfo, 1990, p. 61).
5. As referências à mãe devem ser lidas em termos de função materna, passível de ser ocupada por todos que se responsabilizam pelas operações de: sustentação (*holding*); manuseio (*handling*); apresentação do objeto ou apresentação do mundo e sustentação primária da função paterna. (Jerusalinsky, 1984, p. 39)

Referências Bibliográficas

- COSTA, Ana. M. *Corpo e escrita – relações entre memória e transmissão da experiência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001
- FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FREUD, S. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: *Edição standart brasileira da obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 277-290
- _____. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: *Edição standart brasileira da obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974a, p. 89-122.
- _____. A história do movimento psicanalítico. In: *Edição standart brasileira da obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974b, p. 16-82
- _____. O futuro de uma ilusão. In: *Edição Standart das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974c, p. 13-71
- GARCIA, ROLANDO Conclusiones generales – segunda parte. In: PIAGET, J. & GARCIA, R. *Hacia una logica de significaciones*. Barcelona: Gedisa, 1989.
- JERUSALINSKY, A. *Psicanálise do autismo*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1984.
- LACAN, Jacques. O Estádio do Espelho como formador da função do [eu] tal qual nos é revelada na experiência psicanalítica. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. *As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- _____. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. *Les non-dupes errent* (Inédito. Tradução de Mara Nibia da Silva, 1993).
- LAJONQUIÈRE, Leandro. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

- MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- PEREIRA, Lúcia. *Essa metamorfose ambulante. Adolescência: entre o passado e o futuro*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- _____. *Adaptación vital e psicología de la inteligencia*. Madri: Siglo XXI, 1978.
- _____. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- _____. *Abstração reflexionante*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PIAGET, J. & GARCIA, R. *Hacia una logica de significaciones*. Barcelona: Gedisa, 1989.
- RICKES, S. M. *No operar das fronteiras, a emergência da função autor*. Porto Alegre, 2002. Tese de doutorado : Faculdade de Educação, UFRGS, 2002
- RODULFO, Ricardo. *O brincar e o significante*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

Simone Moschen Rickes é psicanalista, membro da APPOA e professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

E-mail: simone.m.r@via-rs.net



28(2):101-115
jul/dez 2003

O ENSAIO E A ESCRITA ACADÊMICA

Jorge Larrosa

RESUMO – *O ensaio e a escrita acadêmica.* Trata-se de problematizar a academia do ponto de vista de suas políticas da linguagem ou, mais concretamente, do ponto de vista das modalidades de leitura e de escrita que privilegia e que proíbe. Trata-se de refletir sobre a escrita e a leitura acadêmica a partir do ensaio, gênero híbrido ancorado num tempo e espaço claramente subjetivo e que parece opor-se, ponto a ponto, às regras de pureza e de objetividade que imperam na academia. A pergunta que atravessa o texto é se é possível ensaiar em educação ou, dito de outro modo, habitar o espaço educativo como ensaísta.

Palavras-chave: *escrita acadêmica, ensaio, linguagem.*

ABSTRACT – *The essay and the academic writing.* This article problematizes academia from point of view of its language policies or, more concretely, from the point of view of the reading and writing modalities that it privileges and bans. The article inquires into academic writing and reading using, as a starting point, the essay, which is a hybrid gender anchored in a clearly subjective notion of space and time and which seems to oppose academia's rules of purity and objectivity. The question that cuts across the article is whether is possible "to essay" in education or inhabit the educational space as an essayist.

Keywords: *academic writing, essay, language.*

Usarei o ensaio como pretexto para problematizar a escrita acadêmica, ou melhor, para problematizar o modo como as políticas da verdade e as imagens do pensamento e do conhecimento, dominantes no mundo acadêmico, impõem determinados modos de escrita e excluem outros, entre eles o ensaio. Um dos meus mestres, Basil Bernstein, ensinou-me que, para saber a estrutura profunda de uma prática institucional, temos que interrogar sobre o que ela proíbe. Se quisermos compreender como funcionam as estruturas de produção, transmissão e controle do conhecimento, é melhor tentar averiguar o que proíbem. Somente assim conheceremos os limites e, portanto, as regras básicas do seu funcionamento. O que faço a seguir é refletir sobre o ensaio como uma das figuras do que é excluído da academia, pelo menos das formas de saber e de pensar que dominam no mundo acadêmico.

Advirto que, no que acabo de dizer, misturei palavras como verdade, pensamento, conhecimento, saber e escrita. Na verdade, falo do ensaio como um “modo de escrita” normalmente excluído de um espaço de saber. Porém, os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem, quer dizer, das nossas práticas de ler e escrever, de falar e escutar. Nosso trabalho na academia tem a ver com o saber, é basicamente um trabalho com palavras. O que fazemos a cada dia é escrever e ler, falar e escutar. A partir disto, poderíamos dizer que o conformismo lingüístico está na base de todo conformismo, e que falar como Deus manda, escrever como Deus manda e ler como Deus manda, ao mesmo tempo, é pensar como Deus manda. Também poderíamos dizer que não há revolta intelectual que não seja também, de alguma forma, uma revolta lingüística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela nomeia. Ou seja, que não há modo de “pensar de outro modo” que não seja, também, “ler de outro modo” e “escrever de outro modo”.

Gostaria, aqui, de abrir uma reflexão sobre nossas próprias experiências de escrita e leitura no mundo acadêmico. Tudo o que direi nada mais é que uma série de anotações orientadas para provocar essa conversação. Por isso, serei exagerado, irônico, caricaturesco, violento, tosco e, às vezes, descuidado em algumas considerações, quer dizer, voluntariamente provocativo.

Para essa provocação, tomarei como pretexto um texto célebre que Adorno escreveu em 1954 e que se intitula *O ensaio como forma*. Porém, deixo claro que não se trata de uma conferência sobre Adorno, ou sobre esse texto de Adorno, mas sobre o ensaio e a escrita acadêmica. O texto de Adorno serve para ordenar as idéias e para me dar um ponto de ancoragem. Por isso, vou citá-lo, parafraseá-lo e comentá-lo de uma forma bastante livre, bastante extravagante, quase selvagem... lendo-o numa associação livre de idéias e anotando à margem tudo o que ocorrer em relação ao texto, mesmo que pareça impertinente ou ainda descabido.

Isso com uma intenção que está inscrita nas últimas linhas do texto de Adorno. Essas últimas linhas dizem: “a lei formal mais profunda do ensaio é a

heresia. Apenas a infração à ortodoxia do pensamento torna visível, na coisa, aquilo que a finalidade objetiva da ortodoxia procurava, secretamente, manter invisível” (Adorno, 2003, p. 45). Trata-se, então, de que a heresia e a violência explicitem os dispositivos lingüísticos e mentais da ortodoxia, aquilo que ela só faz ocultar. Isso é o que fez Adorno ao render uma homenagem a seu amigo Walter Benjamin, um dos grandes excluídos da universidade alemã. E isso é o que quero que façamos aqui.

Porém, antes, gostaria de dizer algo sobre uma escritora espanhola, malaguenha, chamada Maria Zambrano, outra excluída da academia. Maria Zambrano é uma pensadora de difícil classificação (como quase todos os autores interessantes, esses que não sabemos muito bem como situar na classificação das especialidades universitárias), que dedicou parte de sua obra a problematizar os gêneros literários e sua relação com a vida. A obra de Maria Zambrano tenta fundar uma “razão vital”, na perspectiva de Ortega (ela foi sua discípula antes da guerra civil espanhola), porém uma razão vital que se faz pouco a pouco, e por sua própria necessidade, uma “razão poética”. Ocorre que, enquanto razão poética, a razão zambraniana, o *logos* zambraniano, problematiza constantemente as relações com a vida, pensa seguidamente sobre o caráter vital, a vitalidade específica dessa razão. Pois bem, num desses escritos, em que ela problematiza os gêneros literários e sua relação com a vida, um texto intitulado *La guía como forma del pensamiento* – uma espécie de nota marginal à “Guía de Perplejos” de Maimônides e certamente também à “Guía Espiritual” de Miguel Molina –, Maria Zambrano faz uma consideração histórica que aqui é pertinente e que gostaria de resumir. O que diz a escritora malaguenha é que o triunfo da filosofia sistemática (o triunfo da forma sistemática de fazer filosofia) e o triunfo da razão técnico-científica (o triunfo da forma técnico-científica da razão) derrotam outras formas de escrita, que tiveram grande importância durante o Renascimento e o Barroco. Entre essas formas de escrita derrotadas e vencidas está o ensaio, de imediato, mas também outros gêneros como as epístolas morais, os diálogos filosóficos, os preceitos espirituais, os tratados breves, as confissões, as consolações, etc., todas essas dificilmente classificáveis nas atuais divisões do saber. São obras e autores que por vezes se estuda na história do pensamento, por vezes na história da literatura: para nós (e insisto neste “para nós”), essas formas derrotadas são formas híbridas, impuras, ambíguas e, certamente, menores do ponto de vista do que “hoje” entendemos por “filosofia”. Essas formas de escrita, ainda no dizer de Maria Zambrano, tiveram grande importância nos países do sul da Europa: na Espanha, Itália e França. Por isso, sua derrota implica, também, a marginalização desses países, relegando-os à periferia da cultura vencedora e, hoje, dominante.

Poderíamos dizer, simplificando muito, que a filosofia, no sentido escolar e sistemático da palavra, a filosofia dos professores de filosofia, a filosofia acadêmica universitária, é algo que sobretudo os alemães e os franceses fazem bem.

Poderíamos também dizer que a investigação empírica é algo que sobretudo os “gringos” fazem bem. E o que nós fazemos é imitá-los, tarde e mal e com poucos recursos. Vocês concordarão comigo que a filosofia escolar e sistemática se faz na Biblioteca, requer a Biblioteca como condição de possibilidade, e a Biblioteca com maiúsculo; e a Biblioteca de verdade – o resultado de séculos de erudição – está na Alemanha e na França. Suponho que também concordarão comigo que a investigação empírica se faz com dinheiro, e o dinheiro está nos Estados Unidos. O que quero dizer é que o triunfo dessas formas de conhecimento colocou os países latinos e latino-americanos numa situação de dependência intelectual. Essa situação de dependência nos converteu ou em administradores de algum filósofo estrangeiro, ou em seguidores do último paradigma científico que os gringos inventaram, espoliando e simplificando, na maioria das vezes, a cultura européia.

Não sei se alguma vez vocês já se encontraram na situação de ter que escrever um artigo encomendado por alguma revista internacional. Desses artigos que tratam sobre coisas como “a filosofia da educação na Espanha”, “a psicolinguística na Argentina” ou “os Estudos Culturais não sei aonde”. Geralmente, quando um espanhol ou um argentino é convidado a escrever numa dessas revistas internacionais (isto é, “gringas”), logo se supõe que nada interessante eles têm a dizer, que só podem fazer um artigo intitulado “a filosofia da educação na Espanha” a fim de contar – de forma breve e resumida – o que há em suas universidades e o que fazem. Na filosofia, por exemplo, trata-se de um exercício patético em que somente se pode listar o nome de alguns amigos e colegas como representantes de algum filósofo “de verdade”. Porque na Espanha, como suponho aqui também, temos de tudo: uns quantos habermasianos, uns quantos foucaultianos, algum especialista em Rorty e no pragmatismo americano, vários representantes de Heidegger, um ou outro gadameriano, etc., e falta alguma especialidade, alguém já deve estar aspirando à vaga. O mesmo sucede com a investigação empírica. Inclusive os temas politicamente na moda são tratados em nossos lares, mimetizando o que vem de outro lugar. Essa situação – e o fato correspondente de que somos nós que devemos ler inglês ou alemão para poder escrever em castelhano, e não o contrário, somos nós que devemos ir estudar em suas universidades, para ganharmos uma posição nas nossas, e não o contrário – tem como resultado a inteligente observação de Maria Zambrano, segundo a qual a marginalização de certas formas de racionalidade e de escrita supõe a subordinação de certos lugares de produção intelectual.

Espanha e América Latina não são terras de filósofos, ao menos no sentido da filosofia sistemática. Na Espanha, se chama de filósofo não a um professor de filosofia, mas a uma dessas pessoas sábias, às vezes “sabidona”, que falam devagar, pensando as frases, sentenciosamente. Delas se diz que são “um Sêneca” falando: “esta pessoa é um Sêneca” ou “um Unamuno”. Isso é curioso

porque nem Sêneca nem Unamuno foram filósofos no sentido da filosofia sistemática, escolar e pura. A obra de Sêneca é uma obra completamente híbrida (repito, a partir das nossas atuais classificações) e não se sabe se pertence à filosofia ou à literatura, acontecendo o mesmo com Unamuno. Estas não são terras de filósofos nem terras de cientistas; são terras de poetas, de novelistas, e também de magníficos ensaístas, além, é claro, de serem terras de militares, de padres e de revolucionários.

De fato, uma das primeiras vezes em que a expressão “razão poética” aparece em Maria Zambrano, é no contexto da leitura que faz de Antonio Machado (Zambrano, 1987b, p. 45-50). Aí diz Maria Zambrano, nesse vocabulário dos anos 30, que a alma espanhola se expressa poeticamente. E essa expressão poética a faz estar mais perto da vida concreta. Desde seu vitalismo, Maria Zambrano objeta à filosofia sistemática e à razão técnico-científica o fato de se apartarem da vida e depois quererem reformá-la violentamente. Os programas de “reforma do entendimento”, de “reforma do pensamento” e de “reforma da razão”, que atravessam a cultura ocidental, desde o século XVII até o século XX, passam por tornar violenta a vida, por violentar a vida, ajustando-a aos moldes da razão. Ante essa violência, afirma Maria Zambrano, a vida fica humilhada e se vinga rancorosamente. Para Maria Zambrano, a razão não deve dominar a vida, deve enamorá-la, e são justamente as formas de escrita com capacidade de enamorar a vida, quer dizer, de capturá-la e dirigi-la desde dentro, as que desapareceram. Maria Zambrano faz uma reivindicação dos gêneros menores, impuros e dominados justamente por isso, porque mantinham essa relação com a vida que os gêneros maiores, puros, e hoje dominantes, perderam (Op. Cit., p. 76). Essa reivindicação também tem algo de reivindicação nacional. Digo em voz baixa e entre parênteses: um dos efeitos saudáveis da obra de Maria Zambrano é ter reconciliado o pensamento espanhol com sua própria tradição. Com o pensamento espanhol ocorria uma coisa que, provavelmente, ocorre aqui também, a de que há uma certa tendência a impor bibliotecas alheias. Por exemplo, os leitores de Foucault, quando falam de literatura, reproduzem a biblioteca literária de Foucault (Valéry, Breton, Bataille, Roussel); o mesmo fazem os leitores de Heidegger quando lêem Rilke ou Hölderlin. O que Maria Zambrano fez foi o mesmo que dar permissão aos pensadores espanhóis de ocuparem-se de sua literatura.

A questão é que, se dermos crédito ao diagnóstico de Maria Zambrano, vivemos maus tempos para o ensaio. Creio, porém, que, se olharmos as coisas de um outro lugar, poderemos inverter esse diagnóstico: talvez estejamos vivendo bons tempos para o ensaio, talvez já se esteja produzindo um ambiente cultural favorável a essa forma híbrida, impura, e sem dúvida menor, que é o ensaio. Em primeiro lugar, por exemplo, pela dissolução das fronteiras entre filosofia e literatura ou, dizendo de forma breve e mal, entre escrita (se podemos dizer assim) pensante ou cognoscitiva e entre imaginativa ou poética. Em se-

gundo lugar, pelo esgotamento da razão pura moderna e suas pretensões de ser “a única razão”. Em terceiro lugar, e não menos importante, pelo enfado. Tenho a sensação de que no mundo acadêmico se está cada vez mais enfadado de ouvir sempre as mesmas coisas ditas no mesmo registro arrogante e monótono, havendo como que uma necessidade de sair desse tédio e uma certa expectativa em relação a qualquer registro de escrita que se apresente como diferente. Tenho a impressão de que tanto a filosofia sistemática como a razão técnico-científica entraram em crise (ainda que sejam todavia dominantes nas instituições) e que, por isso, voltaram os tempos do ensaio.

Porém, vamos ao texto de Adorno. O autor começa sua escrita dizendo que o ensaio é um gênero impuro e que o que se lhe reprova é, justamente, sua impureza. A razão dominante “pretende resguardar a arte como uma reserva de irracionalidade, identificando conhecimento com ciência organizada e excluindo como impuro tudo o que não se submeta a essa antítese” (Adorno, 2003, p. 15). O ensaio confundiria ou atravessaria a distinção entre ciência, conhecimento, objetividade e racionalidade, por um lado; e arte, imaginação, subjetividade e irracionalidade por outro. O que o ensaio faz é colocar as fronteiras em questão. E as fronteiras, como se sabe, são gigantescos mecanismos de exclusão. O pior que pode acontecer a quem tenha pretensões de escrever filosofia é que alguém lhe diga: “Isso que você escreve não é filosofia”. Essa reprovação foi ouvida por Nietzsche, por Foucault, por Benjamin: “isso que você faz está muito bem, mas é qualquer coisa menos filosofia”. E o pior que pode acontecer a alguém que tenha pretensões literárias ou poéticas é que lhe digam: “isto não é poesia, poderá ser o que queiram, mas não é poesia”, ou no caso de um pintor: “isto não é pintura”. Todos os poetas e pintores que modificaram o que se chama “poesia” ou o que significa “pintura” escutaram afirmações como essas. Porque em todos esses lugares, cada vez que alguém leva sua prática a sério, o que é colocado em questão é justamente a fronteira do que seria a filosofia, poesia ou pintura. Coloca em questão justamente a definição padrão do que cabe dentro da filosofia, dentro da pintura, dentro da poesia. Por isso, são precisamente todos esses questionadores de fronteiras os que ampliaram o âmbito do visível – ao ensinar-nos a olhar de outra maneira o âmbito do pensável, ao ensinar-nos a pensar de outro modo – e o âmbito do dizível, ao ensinar-nos a falar de outro modo. A questão é que o mundo acadêmico está altamente compartimentalizado e tenho a sensação de que toda essa moda da transdisciplinaridade, da interdisciplinaridade e coisas desse estilo, não faz outra coisa senão abrir novos compartimentos, como se não fossem suficientes os que já temos. É como se estivéssemos fabricando especialistas na relação, na síntese, no “inter” e no “trans”; como se houvesse uma política acadêmica da mestiçagem; como se além das raças puras estivéssemos inventando os especialistas em impurezas, quer dizer, nas relações entre as raças puras.

Além de confundir as diferenças entre ciência, arte e filosofia, o ensaio se dá uma liberdade temática e formal que só pode incomodar num campo tão reprimi-

do e tão regulado como o do saber organizado. A esse respeito, Adorno assinala que o ensaio se vê esmagado por uma ciência em que todos defendem o direito de controlar a todos. A ciência organizada é o lugar dos controles, o lugar das bancas, dos tribunais, das avaliações, das hierarquias, e exclui com o aparente elogio de “interessante” ou “sugestivo” o que não está ajustado ao padrão de consenso. A frase de Adorno é que “elogiar alguém como *écrivain* é o suficiente para excluir do âmbito acadêmico aquele que está sendo elogiado” (Op. Cit., p. 15). Não sei se já vivenciaram algo que me acontece com alguma frequência, o de passar um escrito para um colega que, sem saber o que dizer, afirma: “é muito interessante, muito sugestivo!”. Acho muito engraçado o qualificativo vazio de “sugestivo”. Tudo aquilo que não entra no padrão de alguns dos paradigmas reconhecidos, tudo aquilo que não se ajusta às classificações em uso, tudo aquilo que não se sabe o que é e para que serve, é suprimido e ignorado pelo aparente elogio de “sugestivo”. Também se é excluído com o aparente elogio de “está muito bem escrito”, como se dissesse: “não sei o que fazer com o que você escreve, não sei o que pensar, até acho que não serve para nada, mas está bem escrito”.

A impureza e a liberdade do ensaio são, segundo Adorno, as principais dificuldades para a sua aceitação. Com relação à liberdade, creio que Adorno tem razão: a liberdade intelectual é uma qualidade em retrocesso, quando triunfam a ciência organizada e a filosofia sistemática. Deleuze dizia que tanto a Epistemologia quanto a História da Filosofia são grandes dispositivos de repressão do pensamento. Porém, em relação à pureza, penso que os inimigos do ensaio não são os filósofos puros, os cientistas puros ou os artistas puros, mas os administradores da pureza, os especialistas da compartimentalização, os que não sabem fazer outra coisa senão administrar e sustentar fronteiras. O ensaio não atrapalha um filósofo, um escritor, um artista ou um cientista “puros”, mas atrapalha os administradores da pureza, os burocratas da compartimentalização universitária. Adorno fala dos que santificam as prateleiras culturais, dos que idealizam a limpeza e a pureza, dos que exigem do espírito “um certificado de competência administrativa, para que ele não transgrida a cultura oficial ao ultrapassar as fronteiras culturalmente demarcadas” (Op.Cit., p. 22).

Outra característica com a qual Adorno indiretamente qualifica o ensaio poderia ser a de que o ensaísta é um leitor que escreve: seu meio de trabalho é a leitura e a escrita. O ensaísta é um leitor que escreve e um escritor que lê. George Steiner diz que um intelectual é alguém que lê com um lápis na mão: um leitor que escreve. Também me parece que se poderia dizer que o intelectual é alguém que escreve sobre uma mesa repleta de livros: um escritor que lê. Desse ponto de vista, o ensaísta está mais perto do antigo “homem de letras” do que do especialista ou do professor, ainda que possa ter uma especialidade e possa se dedicar ao ensino. O “homem de letras” é muito mais o homem culto, o homem cultivado, e Adorno assinala que a não aceitação do ensaio na Alemanha decorre de que esse país “historicamente, mal conhece o *homme de lettres*” (Op. Cit., p. 16).

Para o ensaísta, a escrita e a leitura não são apenas a sua tarefa, o seu meio de trabalho, mas também o seu problema. O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve, e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve, e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê.

Parece-me sintomático que no território acadêmico se problematize o método e não a escrita. A imagem dogmática do conhecimento e do pensamento oculta que o que fazemos na maior parte do tempo é ler e escrever. E oculta, supondo que já sabemos ler e escrever que: ler não é senão compreender o pensamento, as idéias, o conteúdo ou a informação que há no texto, e escrever não é senão esclarecer o que já se havia pensado ou averiguado, ou seja, o que já se pensa e se sabe. Nas palavras de Adorno, o mundo acadêmico supõe que “o conteúdo, uma vez fixado conforme o modelo da sentença prototípica, deveria ser indiferente à sua forma de exposição”(Op. Cit., p. 18), e é nisso, por temor à subjetividade, que se aproxima do dogmatismo.

Quando Adorno diz que “a elogiosa qualificação de escritor serve, ainda hoje, para manter excluído do mundo acadêmico a quem recebe tal qualificativo” (Op. Cit., p. 18), está dizendo também que, neste espaço, o acadêmico não é um escritor. Já me aconteceu algo engraçado e sintomático: passei um ano em Londres, com bolsa de pós-doutorado, estudando num departamento de sociologia, onde havia um curso para estudantes do Terceiro Mundo, intitulado “Habilidades de escrita para finalidades acadêmicas”. Aí entendi por que os ingleses e os “gringos” escrevem todos os *papers* da mesma forma: são socializados numa escrita acadêmica muito específica. Um dia, ao aprendermos como se começa um capítulo, a professora trouxe as primeiras páginas de dez ou doze capítulos, independentemente do tema, e tivemos de seguir o modelo. Depois, aprendemos como se coloca um exemplo, como se interrompe a argumentação para elaborar um exemplo. Na sequência, aprendemos a fazer um resumo, um *abstract*. E, assim, pouco a pouco, todos aprendemos a escrever de um modo mecânico e padronizado, sem estilo próprio.

A questão é que, do ponto de vista da imagem dogmática do pensamento, o acadêmico não é um escritor. Poder-se-ia dizer também que o acadêmico não é um leitor. Talvez já se tenham dado conta de que agora ninguém estuda, ou lê, mas investiga, ou seja, que a leitura acadêmica é investigação. A biblioteca já não é lugar de leitura ou estudo, mas de investigação. E o investigador é um tipo muito particular de leitor: o leitor da novidade, da apropriação, da rapidez. Num determinado momento, foi moda na Espanha que nas universidades ocorressem cursos de leitura rápida porque era preciso ler tudo em muito pouco tempo, somente para selecionar em seguida o que era útil ao trabalho do investigador. Nesse sentido, o leitor acadêmico é aquele que sempre tem vontade de ler, porém

nunca tem tempo para ler, simplesmente porque não pode chamar de “ler” a esse deslizar apressado pelos textos obrigatórios, do ponto de vista da apropriação. O acadêmico é aquele que lê por obrigação e, ao mesmo tempo, aquele que lê julgando o que lê, colocando-se a favor ou contra, mostrando seu acordo ou desacordo, dizendo sim ou não. O espaço acadêmico esqueceu a lentidão da leitura, a delicadeza da leitura, essa forma de tratar o texto como uma força que nos leva além de nós mesmos, além do que o texto diz, do que o texto pensa ou do que o texto sabe. Esqueceu – ou nunca aprendeu – a arte da leitura como a define Nietzsche, no prólogo de *Aurora*: “ler devagar, com profundidade, com intensidade, portas abertas e olhos e dedos delicados”(Nietzsche, 2004 p. 14).

O ensaísta está também ao lado da figura do livre-pensador. Adorno escreve o seguinte:

Na Alemanha, o ensaio provoca resistência porque evoca aquela liberdade de espírito que, após o fracasso de um Iluminismo cada vez mais morno desde a era leibniziana, até hoje não conseguiu se desenvolver adequadamente, nem mesmo sob as condições de uma liberdade formal, estando sempre disposta a proclamar como sua verdadeira demanda a subordinação a uma instância qualquer (Adorno, 2003, p. 16).

A Alemanha – diz Adorno – não conhece historicamente nem o “homem de letras” e tampouco o livre-pensador, portanto não desenvolveu um terreno cultural favorável ao ensaio. A pergunta é se o espaço acadêmico não se parece cada vez mais com a Alemanha. Talvez outro aspecto interessante dessa citação de Adorno seja o fato de que o livre-pensador apareça ligado à liberdade formal. A liberdade de espírito não só tem a ver com a liberdade de dizer o que se queira mas, também, de dizer como se queira. A liberdade de expressão tem assim um duplo sentido: a liberdade de expressar livremente idéias e pensamentos e, também, a liberdade no âmbito da própria expressão, no modo de escrita. O espaço acadêmico certamente é o espaço de disciplina da expressão, o espaço onde a disciplina do espírito – o dizer o que há para dizer – está disciplinado no dizer como tem que ser dito, como Deus manda.

Outro aspecto do ensaio, segundo o texto de Adorno, é que apresenta um lado lúdico e de aventura. A frase de Adorno é a seguinte:

(...)seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram. O ensaio reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada, segundo o modelo de uma irrestrita moral do trabalho. Felicidade e jogo lhe são essenciais. Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que se deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, deste modo, um lugar entre os despropósitos (Adorno, 2003, p. 16-17).

A palavra “diversão” funciona aqui no sentido de divagação, de extravagança. O ensaísta é um transeunte, um passeador, um divagador, um “extravagante”, porém o mundo acadêmico está ligado, como diz Adorno, à moral do trabalho. Já pensaram alguma vez nas conseqüências de chamarmos de “trabalho” os nossos escritos e também os “trabalhos” de nossos alunos? Creio que merece uma reflexão o fato de que chamemos de “trabalhos” os exercícios de pensamento, de criação, de produção intelectual, tudo o que fazemos e o que pedimos que se faça. A pergunta é: o que ocorre quando a academia se organiza sob o modelo do trabalho? Nietzsche tem palavras magistrais sobre o erudito ou o especialista como proletário do conhecimento, esmagado pela divisão do trabalho e pela necessidade de produzir para o mercado. O especialista – escreve Nietzsche – é semelhante ao trabalhador da fábrica, que durante toda a sua vida não fez outra coisa que senão determinado parafuso para um determinado utensílio, no que sem dúvida tem uma incrível maestria, porém já não está em condições de ler por prazer.

Creio que a organização do espaço acadêmico – sob o modelo do trabalho – é uma tendência crescente, incontrolável e que ninguém discute. Discute-se a forma de avaliação do trabalho universitário, a forma de incrementar a produtividade ou competitividade de professores e alunos, o que fazer para que os alunos se evadam menos, o que fazer para que as pessoas trabalhem mais, como tornar mais rentável o que se faz, como responder melhor às demandas do Capital e do Estado (isso que agora se chama de “demanda social”). Porém, pensar tudo o que fazemos sob o modelo do trabalho, o modo de trabalho, é um pressuposto não discutido, no que coincidem a esquerda e a direita, os progressistas e os conservadores, os cientistas e os humanistas, todos os setores universitários.

O ensaio – escreve Adorno na citação já apresentada – reflete o amado e o odiado, em vez de apresentar o espírito como criação a partir do nada. O ensaísta não parte do nada mas de algo pré-existente, e parte sobretudo de suas paixões, de seu amor e seu ódio pelo que lê. Porém, amar e odiar não é o mesmo que estar de acordo ou em desacordo, não é o mesmo que a verificação ou a refutação, nada tem a ver com a verdade e o erro. O ensaísta quando lê, ri ou se enfada, se emociona ou pensa em outra coisa que a leitura lhe evoca. E seu ensaio, a sua escrita ensaística, não apaga riso nem o enfado, nem suas emoções e evocações. Não posso deixar de trazer como contribuição uma *boutade* de Deleuze: “aqueles que lêem Nietzsche sem rir, e sem rir muito, sem rir freqüentemente, e às vezes sem dar gargalhadas, é como se não lessem Nietzsche” (Deleuze, 1985, p. 63). Poderíamos dizer que quem lê Nietzsche rindo talvez escreva um ensaio; quem lê Nietzsche sem rir escreverá uma tese de doutorado – como também escreverá uma tese de doutorado quem talvez ria quando lê Nietzsche, mas escreve ocultando esse riso, como se não houvesse rido. A escrita acadêmica é alérgica ao riso, à subjetividade e à paixão.

Outra característica do ensaio, segundo Adorno, é que está ancorado no tempo, incrustado no tempo, e por isso aceita e assume seu caráter temporário e

efêmero, sua própria finitude. O ensaísta não lê e escreve para a eternidade, de forma atemporal, como tampouco lê e escreve para todos e para ninguém, mas, sim, para um tempo e para um contexto cultural concreto e determinado. A citação de Adorno é mais ou menos a seguinte:

*(...) [o ensaio] revolta-se contra essa antiga injustiça cometida contra o transi-
tório. (...) O ensaio recua, assustado, diante da violência do dogma, que atribui
dignidade ontológica ao resultado da abstração, ao conceito invariável no
tempo, por oposição ao individual nele subsumido. (...) Não se deixa intimidar
pelo depravado pensamento profundo, que contrapõe verdade e história como
opostos irreconciliáveis (Adorno, 2003, p. 25-26).*

E um pouco mais adiante, “Níveis mais elevados de abstração não outorgam ao pensamento uma maior solenidade nem um teor metafísico: pelo contrário, o pensamento torna-se volátil com o avanço da abstração, e o ensaio se propõe precisamente a reparar uma parte dessa perda” (Op. Cit., p. 26-27).

O ensaísta sabe que verdade e história acontecem juntas, por isso escreve na história e para um momento concreto: no presente e para o presente. Para quem escreve o acadêmico? Creio em duas possibilidades: em primeiro lugar, está o que escreve para a humanidade, definida como atemporal; em segundo, o que escreve para a própria comunidade acadêmica, definida em termos de atualidade, do presente, mas onde o caráter perecível da escrita tem um outro sentido que o do ensaio. O ensaio aceita seu caráter de “palavra no tempo”, porém escrever para a comunidade acadêmica atual tem mais o sentido da obsolescência da mercadoria, o da caducidade particular de tudo que se dá como mercadoria. No mundo acadêmico, já se sabe que tudo o que se escreve é caduco, porém é caduco como mercadoria, como “novidade”. Não é efêmero porque está localizado numa temporalidade específica e porque se funda nessa temporalidade. Falando da minha experiência, e exagerando um pouco, poderia dizer, talvez, que o acadêmico escreve para o comitê de avaliação, para a banca da tese ou para o avaliador do *paper*. A questão é tão séria que se escreve para que ninguém leia e, o que é mais grave, a partir de critérios que se pressupõe sejam do avaliador. Uma pergunta poderia ser: como lê o avaliador? O avaliador do *paper* inicia, em geral, pelas conclusões, atravessa de trás para frente as notas de rodapé, para ver se as referências são atualizadas e têm a ver com o tema, e se continuar, se já não decidiu rejeitar o texto, continua com as hipóteses que o fundamentam, ignorando o conteúdo, na maioria das vezes.

O ensaio, diz Adorno, não tem pretensão de sistema ou de totalidade e tampouco toma totalidades como seu objeto ou sua matéria. O ensaio é fragmentário, parcial e seleciona fragmentos como sua matéria. O ensaísta seleciona um *corpus*, uma citação, um acontecimento, uma paisagem, uma sensação, algo que lhe parece expressivo e sintomático, e a isso dá uma grande expressividade.

Além disso, o ensaio duvida do método. Não há dúvida de que o método é

o grande aparelho de controle do discurso, tanto na ciência organizada como na filosofia sistemática. E se há lugar onde o método é questionado, é justamente no ensaio. O ensaio converte o método em problema, por isso é metodologicamente inventivo. O *Discurso do método* de Descartes é um ensaio. Ocorre, porém, que logo que se converte em metodologia, se fossiliza. Precisamente porque o método, já está dado e já não é um problema. A peculiaridade do ensaio não é sua falta de método, mas a de que mantém o método como problema sem nunca tê-lo como suposto. Uma vez fossilizado, o método é uma figura linear, retilínea. O ensaio, no entanto, seria uma figura de caminho sinuoso, um caminho que se adapta aos acidentes do terreno. O caminho linear, retilíneo é o caminho daquele que sabe previamente aonde vai, e traça, entre ele e seu objeto, a linha mais curta, mesmo que para realizá-la tenha que passar por cima de montanhas e rios. O método tem a forma de uma estrada ou via férrea que ignora a terra. Ao contrário, o ensaísta prefere o caminho sinuoso, o que se adapta aos acidentes do terreno. Às vezes, o ensaio é também uma figura de desvio, de rodeio, de divagação ou de extravagância. Por isso, seu traçado se adapta ao humor do caminhante, à sua curiosidade, ao seu deixar-se levar pelo que lhe vem ao encontro. O ensaio é, também, sem dúvida, uma figura do caminho da exploração, do caminho que se abre ao tempo em que se caminha. Como nos versos de Antônio Machado: “caminhante não há caminho senão estrelas no mar. Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”. Digamos que o ensaísta não sabe bem o que busca, o que quer, aonde vai. Descobre tudo isso à medida que anda. Por isso, o ensaísta é aquele que ensaia, para quem o caminho e o método são propriamente ensaio.

Outra observação de Adorno é a que o ensaio não adota a lógica do princípio e do fim, nem começa pelos princípios, pelos fundamentos, pelas hipóteses, nem termina com as conclusões, ou com o final, ou com a tese, ou com a pretensão de ter esgotado o tema. O ensaísta inicia no meio e termina no meio, começa falando do que quer falar, diz o que quer e termina quando sente que chegou ao final e não por que já nada resta a dizer, sem nenhuma pretensão de totalidade. Recordar a citação de Adorno lida anteriormente, a de que “*não começa por Adão e Eva*”, parece uma bobagem, porém já me apresentaram com um livro de história da educação, que começava por Adão e Eva. Asseguro que o primeiro capítulo era “a educação em nossos primeiros pais”.

O ensaio não procede nem por indução ou dedução, nem por análise ou síntese. Sua forma é orgânica e não mecânica ou arquitetônica, nisso se parecendo com as obras de arte, especialmente com a música e a pintura. O ensaio se situa, de entrada, no complexo. Há uma observação muito interessante, no texto de Adorno, sobre quando uma relação de ensino e aprendizagem tem a forma de ensaio. Por onde começa um curso? Creio que um curso começa pelo meio, sempre se começa pelo meio, sempre já se está em alguma coisa, dentro de alguma coisa. E também se termina pelo meio. O texto de Adorno é interessante

porque está tentando pensar o que é aprender filosofia:

(...)A forma do ensaio preserva o comportamento de alguém que começa a estudar filosofia e já possui, de algum modo, uma idéia o do que o espera. Ele raramente iniciará seus estudos com a leitura dos autores mais simples, cujo common sense costuma patinar na superfície dos problemas onde deveria se deter; em vez disso, irá preferir o confronto com autores supostamente mais difíceis, que projetam retrospectivamente sua luz sobre o simples, iluminando-o como uma 'posição do pensamento em relação à objetividade'. A ingenuidade do estudante que não se contenta senão com o difícil e o formidável é mais sábia do que o pedantismo maduro, cujo dedo em riste adverte o pensamento de que seria melhor entender o mais simples antes de ousar enfrentar o mais complexo, a única coisa que o atrai. Essa postergação do conhecimento serve apenas para impedi-lo. Contrapondo-se ao convênio da inteligibilidade, da representação da verdade como um conjunto de feitos, o ensaio obriga a pensar a coisa, desde o primeiro passo, com a complexidade que lhe é própria, tornando-se um corretivo daquele primitivismo obtuso, que sempre acompanha a ratio corrente (Op. Cit., p. 32-33).

A passagem de Adorno, que comento a seguir, refere-se ao tratamento dos conceitos no ensaio. A citação é um pouco grande, mas vale a pena:

Assim como o ensaio renega os dados primordiais, também se recusa a definir os seus conceitos. (...) O ensaio, em contrapartida, incorpora o impulso anti-sistemático em seu próprio modo de proceder, introduzindo sem cerimônias e 'imediatamente' os conceitos, tal como eles se apresentam. Pois é mera superstição da ciência propedêutica pensar os conceitos como intrinsecamente indeterminados, como algo que precisa de definição para ser determinado. (...) Na verdade, todos os conceitos já estão implicitamente concretizados pela linguagem em que se encontram. O ensaio parte dessas significações e, por ser ele próprio essencialmente linguagem, leva-as adiante; ele gostaria de auxiliar o relacionamento da linguagem com os conceitos, acolhendo-os na reflexão tal como já se encontram inconscientemente denominados na linguagem. Na fenomenologia, isso é pressentido pelo procedimento da análise de significados, só que este se transforma em fetiche a relação dos conceitos com a linguagem. O ensaio é tão cético diante desse procedimento quanto diante da definição.

Sem apologia, ele leva em conta a objeção de que não é possível saber com certeza os sentidos que cada um encontrará sob os conceitos. Pois o ensaio percebe claramente que a exigência de definições estritas serve há muito tempo para eliminar, mediante manipulações que fixam os significados conceituais, aquele aspecto irritante e perigoso das coisas, que vive nos conceitos. (...) A exposição é, por isso, mais importante para o ensaio do que para os procedimentos que, separando o método do objeto, são indiferentes à exposição de seus conteúdos objetivados (Op. Cit., p. 28-29).

Os conceitos são uma elaboração da língua natural. Porém a língua natural

vive e sobrevive no interior do conceito. Quer dizer, o pensamento não pensa no *logos*, mas numa língua natural, relativamente elaborada. Ninguém pensa em esperanto mas em espanhol, ou em francês, ou no espanhol da Venezuela ou no espanhol de Sevilha. Não há uma língua pura e o pensamento não pode senão pensar numa língua natural. Sobre a língua natural atuam certas operações de controle, mas essas operações não são capazes de eliminar de todo o que de perigoso e irritante tem a língua. O pensador sistemático gostaria de pensar sem língua ou inventar do zero a língua em que pensa. O ensaísta, porém, não torna o conceito um fetiche, não define conceitos, mas vai precisando-os no texto à medida em que os desdobra e os relaciona. Por isso é tão importante que o ensaio assuma a forma de exposição.

A citação de Adorno continua:

A exposição é, por isso, mais importante para o ensaio do que para os procedimentos que, separando o método do objeto, são indiferentes à exposição de seus conteúdos objetivados. O “como” da expressão deve salvar a precisão sacrificada pela renúncia à delimitação do objeto, sem todavia abandonar a coisa ao arbítrio de significados conceituais decretados de maneira definitiva. (...) O ensaio exige, ainda mais do que o procedimento definidor, a interação recíproca de seus conceitos no processo da experiência intelectual. Nessa experiência, os conceitos não formam um continuum de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete. Da densidade dessa tessitura depende a fecundidade dos pensamentos (Op. Cit., p. 29-30).

O ensaísta não define conceitos, mas desdobra e tece palavras, precisando-as nesse desdobramento e nas relações que estabelece com outras palavras, levando-as até o limite do que podem dizer, deixando-as à deriva. O ensaio, diz Adorno, não pretende continuidade mas se compraz na descontinuidade, porque a vida mesmo é descontínua, porque a realidade mesmo é descontínua.

O ensaio tem a forma de comentário de texto. A citação de Adorno é muito interessante, e a mim me reconforta, e diz assim: “Astuciosamente, o ensaio apega-se aos textos como se estes simplesmente existissem e tivessem autoridade. Assim, sem o engodo do primordial, o ensaio garante um chão para os seus pés (...)” (Op. Cit., p. 40). O ensaio necessita de um texto pré-existente, não para ser examinado mas para ter um solo onde correr.

Depois dessas observações que, por uma parte, são características do ensaio e, por outra parte – daí o modo um tanto brutal como as comentei – pretendem ser contrárias a uma certa imagem da cultura acadêmica, gostaria de, finalmente, comentar algumas coisas que diz Adorno a respeito de quais são os males do ensaio, quais seus perigos. Parece claro que o fracasso do ensaio não está no erro, mas na estupidez. O pensamento metódico fracassa quando se equivoca, porém o ensaísta fracassa quando cai na estupidez, e a estupidez é a

submissão à opinião. O ensaio, diz Adorno, é sempre tentado a submeter-se aos ditames da moda e do mercado, a esse outro tipo de ortodoxia que não é a ortodoxia acadêmica mas é a *doxa* do senso comum. Escreve que “[o ensaio] acaba se enredando com enorme zelo nos empreendimentos culturais que promovem as celebridades, o sucesso e o prestígio de produtos adaptados ao mercado”, e mais adiante diz que “Livre da disciplina da servidão acadêmica, a própria liberdade espiritual perde a liberdade, acatando a necessidade socialmente pré-formada da clientela” (Op. Cit., p. 19).

Outro perigo é que o ensaio também produz um novo tipo de intelectual e um novo tipo de aristocracia intelectual. No mundo acadêmico, constrói-se uma certa arrogância e uma certa vaidade: nós os melhores, os que sempre sabemos o que é pensar de verdade, o que é fazer ciência de verdade, o que é escrever de verdade. Porém, essa aristocracia espiritual pode construir-se de outro modo: nós os transgressores, nós os que transgredimos as normas. Isso constitui um novo tipo de filisteísmo igualmente repugnante, uma nova configuração da atitude que consiste em elevar-se diminuindo o outro. O filisteísmo atua sempre que se constrói qualquer tipo de aristocracia, mediante o desprezo de tudo o que ela não é. Tanto faz que seja a aristocracia da filosofia sistemática ou a aristocracia da transgressão. Então, termino com uma última frase do texto de Adorno que diz o seguinte: “ensaios ruins não são menos conformistas do que dissertações ruins” (Op. Cit., p. 20).

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de literatura I*. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Oliveira. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003, p. 15-45.
- DELEUZE, Gilles. *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos, 1999.
- _____. Pensamento nômade. In: MARTON, Scarlett (Org.). *Nietzsche hoje? Colóquio de Cerisy*. [1972] São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 56-76
- NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ZAMBRANO, María. La guía como forma del pensamiento. In: *Hacia um saber sobre el alma*. Madrid: Alianza, (1987a), p. 71- 97.
- ZAMBRANO, María. La guía como forma del pensamiento. In: *Apuntes sobre el tiempo y la poesía*. Madrid: Alianza (1987b), p. 45-50.

Tradução de Malvina do Amaral Dorneles, do original em espanhol.

Revisão de Rosa Maria Bueno Fischer.

Jorge Larrosa é professor da Universidade de Barcelona, Espanha.

Endereço para correspondência:

E-mail: jlarrosa@ub.edu



RESENHA CRÍTICA

STEINER, George. *Gramáticas da criação*. São Paulo: Globo, 2003.

Criação e invenção

Margareth Schäffer

Uma obra envolve enigmas, enigmas como um nó bastante particular, os quais se tramam ao longo de uma escrita. Lacan, lendo Joyce, afirma que um enigma é uma enunciação de tal ordem que não lhe encontramos o enunciado; há um dizer, alguma coisa se diz, mas o que é dito nos escapa. Steiner, ao procurar estabelecer as gramáticas da criação, tenta cercar o dito que nos escapa acerca das origens. O autor realiza uma longa viagem no intuito de responder à seguinte questão: Que significa, em última instância, a criação? A leitura desse relato de viagem – *Gramáticas da criação* – exige muito do leitor, pois não se trata de um texto com uma escrita linear, nem de respostas prontas às interrogações acerca da criação. O leitor necessita oferecer sua contribuição à leitura e tramar seus próprios caminhos.

Steiner inicia examinando os tempos que vivemos, os quais são marcados pela opressão e pela irracionalidade social, pelo eclipse do “messiânico”, pela transição rumo a novas cartografias e novas formas de se contar uma história. Menos por oferecer respostas e mais por levantar interrogações acerca desses tempos, a obra *Gramáticas da criação* de Steiner (2003) é muito bem vinda, pois traz um alento à essencial exaustão que marca o “clima espiritual do século XX” (p.10). Tal exaustão parece apontar para uma inumanidade que é perene, pois não temos tido acesso concreto a utopias, instâncias de perdão ou comunidades de justiça. Assim, para o autor, o liberalismo do século XIX e o positivismo científico “consideravam evidente em si mesma a expectativa de que a difusão da escolaridade, do conhecimento, da produção científica e tecnológica, do livre intercâmbio e do contato entre comunidades diversas resultaria numa melhora concreta da civilidade, da tolerância política e dos mecanismos dos negócios

públicos e privados” (idem, p. 12) Esperanças não concretizadas, pois não foi só a educação em si que se mostrou incapaz de fazer “com que a sensibilidade e o conhecimento resistissem à irracionalidade assassina. Num nível mais perturbador, a evidência comprova que a própria intelectualidade refinada, o virtuosismo estético, a apreciação das artes e a eminência científica” (idem, p. 12) ou colaboraram com os totalitarismos das mais diversas ordens ou, no melhor dos casos, permaneceram quase que indiferentes à barbárie sádica que os circundava. Steiner considera que o próprio estatuto da esperança hoje é problemático, pois o século XX colocou em xeque a garantia teológica, filosófica e político-material da esperança. “É um século que tem questionado a plausibilidade e a credibilidade dos tempos futuros e que tem tornado cada vez mais justificável a afirmação de Franz Kafka de que existe uma abundância de esperança, mas não para nós” (p. 17). Se não há esperança, não pode haver futuro; assim, a mais profunda crise que vivemos diz respeito justamente ao tempo futuro. Para o autor, nós hoje recordamos os tempos futuros. Nesse sentido, o livro *Gramáticas da criação* representa, por um lado, um *in memoriam* por futuros perdidos e, por outro lado, a análise sobre a palavra e o conceito de “criação”, num “período no qual o pensamento e a cultura do ocidente se mostram tão fascinados pela questão das origens. “Seja em teologia, em filosofia ou em nossa compreensão da arte, da música e da literatura, a noção de ‘criação’ é fundamental” (p. 24).

No que concerne às questões sobre “criação”, o autor estabelece diferenças entre esta e a invenção. Entretanto, nenhuma discriminação deve ser absoluta, “pois há impurezas da invenção em atos de criação assim como pode haver vestígios ou prenúncios de uma criatividade autêntica na prática da invenção” (p. 137). Há um jogo de identidades e diferenças entre os conceitos que é, ainda, pouco explorado. Em relação a esse jogo, o autor pergunta se “O eclipse do messiânico não estaria minando o conceito de criação poética e filosófica da mesma forma como as teorias desconstrucionistas e pós-modernas estariam subvertendo o de ‘criador’?” (p. 24). Comentando que o papel da criação nas origens da arte é central a toda análise que pretende fazer, Steiner diz que o que está tentando elucidar

(...) são as formas pelas quais a liberdade, a gratuidade da criação estética e a constância de formas ausentes e alternativas em determinados processos criativos podem contribuir para o estabelecimento das diferenças entre o próprio conceito de criação e o de invenção. De que formas a liberdade de não ser ou de ser algo diferente pode se transformar em algo tão fundamental no processo criativo? (p. 145)

Na busca por tal resposta, o autor examina desde a Bíblia, Platão e a *Divina Comédia* até Proust, o *hip pop* e a internet. Realiza, ainda, analogias entre a matemática, a física, a ciência e a arte para provocar, no leitor, a volta ao ouvir,

sendo que até ouvir é uma questão de fé. Assim, para o autor, é bem provável que toda arte, no fundo, seja mesmo um diálogo com Deus. Parece que a obra *Gramáticas da criação* pretende estabelecer a sintaxe desse diálogo, o que não é algo pequeno e sem problemas.

A obra inteira constitui um diálogo recorrente com toda uma tradição filosófica, cosmológica, literária e artística, cujo fio condutor é o jogo de diferenças e interpenetrações entre a criação e a invenção. Problema altamente complexo, já que “Na criação – e esta pode constituir efetivamente uma diferença essencial em relação à invenção –, as soluções são como mendigos, comparadas à riqueza do problema” (p. 146). Os conceitos de criação e invenção sempre encontram-se vinculados a um contexto, “sendo que o campo semântico de ambos é o da história em seus componentes sociais, psicológicos e materiais” (p. 277).

Os campos que gravitam ao redor da idéia de “criação” são muito ricos, e o que torna necessário o conceito de criação é justamente o postulado de uma “singularidade”, de um começo do *e* no tempo. Sempre que se discutem modos de elaboração, experiência, singularidade, o conceito de criação aparece como inevitável e problemático. Em outras palavras, “em todas as instâncias das quais participa, o verbo ‘criar’ continua singularmente ressoante e perturbador” (p. 33). A pergunta Por que me criastes? faz ressoar a perturbação de um vendaval cuja resposta só pode suscitar um conjunto de interrogações, as quais têm o valor intrínseco do incompreensível, digamos, um valor positivo e fascinante. À criação só podemos congregiar mesmo o valor do positivo, de uma afirmação. A criação só pode afirmar, arrebatá-lo. Steiner diz que a criação é uma experiência que, se não consola, ao menos é capaz de arrebatá-lo. Cita Nietzsche para dizer que este resumiu bem toda essa dualidade numa nota enigmática escrita na primavera de 1888: “A arte afirma. Jó afirma” (p. 59). Essa articulação entre criação e afirmação interessa-nos sobremaneira, pois diz, de um outro modo, aquilo que Deleuze spinozista (1976) nos alerta, ou seja, para direcionarmos nossas paixões para a alegria do afirmativo (aumento de potência do ser) e não para a tristeza do negativo (baixa de potência do ser). Perguntamo-nos: o tentar tangenciar a articulação entre criação e afirmação só pode nos remeter ao indizível, às origens, ao nada primal? Entretanto, a criação não surge do nada, do zero e sim da “zerabilidade”, do movimento entre afirmar e criar. Assim, não é do nada, de um ponto fixo do nada que a criação surge; ela surge de um ponto móvel do nada, o que pode parecer paradoxal.

Outro ponto interessante que o autor nos apresenta diz respeito à relação que ele faz entre originalidade e polifonia, ou seja, mesmo o mais original do artistas é polifônico: “Acredito que seja unicamente essa polifonia que consiga esclarecer minimamente o paradoxo do anonimato assinado e da coletividade do singular na arte, na música e na literatura” (p. 99). Assim, as gramáticas da criação entrelaçam-se ao polifônico da singularidade como uma “verdadeira busca do amor sob os mais altos riscos” (idem). É nesse sentido que podemos

afirmar que o texto de Steiner é a própria polifonia dada a ver na sua escrita.

Após uma longa trajetória, o autor chega, finalmente, à discussão da autoria, que é problemática justamente por conta das possibilidades abertas pela cibernética e pela internet. As discriminações entre a criatividade humana, a invenção tecnológica e o experimento controlado (como os que são realizados na ciência), “estão sendo dissolvidas. O brilho dessa dissolução sugere enigmas filosóficos do mais alto interesse. A medalha de ouro deveria ir para o construtor ou para o *software*? E, nesse caso, o que poderia significar a autoria?” (p. 324) Autoria e criação interligam-se. Entretanto, o autor pergunta-se se as impressionantes modificações na cultura geral, pelos evidentes progressos tecnológicos não alterarão fundamentalmente o conceito de autoria e as analogias entre a “autorias e as gramáticas da criação?” (p. 327). Ainda, se tal progresso, de tão ensurdecador e subliminar, não estaria nos entorpecendo, pois provoca um ruído sobre a consciência e as antenas de percepção inescapável. Para o autor, as luzes estroboscópicas da imediatez, sejam as do estímulo sensorial, da informação ou do imaginário, cegam nossas últimas reservas internas de visão. Tal imediatez e o consequente entorpecimento envenenam os centros nervosos da criatividade. Assim, na “pornografia do ruído, a privacidade tranqüila, tornou-se um privilégio de afortunados ou condenados” (p. 329). As correlações entre o silêncio, de um lado, e a criação ou a invenção, de outro, são múltiplas.

Interessante é o modo como esse recolhimento do sujeito, esse silêncio, essa entrega – a um mar silencioso – acabam tornando-se um requisito do pensamento e da imaginação. Tais pessoas são as que ouvem mais profundamente, o que parece ser contraditório, mas não o é, pois para poder voltar a ouvir é necessário menos coisas para ouvir, menos estímulos auditivos. Assim, “o ouvido interno do pensador, do poeta ou mestre de metáforas parece apreender toda a densidade do silêncio que precede o primeiro relâmpago da forma original” (p. 331). Em certo sentido, o que está sendo proposto é uma estreita inter-relação entre a escuta e a criatividade, as quais estão ameaçadas pelo abandono crescente de nossos centros criativos. Tais centros, de determinada forma, são abalados pela incapacidade contemporânea de solidão e privacidade, bem como de silêncio. Não a solidão que é marcada por uma aristocracia natural e uma recusa em participar; é a solidão que se recusa a fazer parte de um grande espetáculo, onde tudo é exposto, tudo é falado, tudo é ouvido – bombardeio de estímulos sensoriais. Mas podemos hoje nos abrigar do *voyeurismo* desses bombardeios, “dessa volúpia de exibição e auto-exibição que inflama os apetites das mídias e de seu público?” (p. 334). Nossos recursos criativos se vêem afetados por esse colapso da possibilidade de solidão e reserva; a democracia e a internet nos convidam a participar de tudo (p. 337). Existe algo mais terrorífico, mais perverso, do que a obrigação de participar de tudo?

Finalmente, frente às descobertas científicas e as invenções tecnológicas, o autor pergunta se ainda faz sentido separar invenção e criação. A relação entre

a epistemologia das ciências e a noção de criação sempre foi problemática (p. 354). Para as ciências, o conceito de criação não parece ter função alguma;; o de invenção faz todo o sentido. Entretanto, o ser humano continua insistindo sobre as questões que a ciência definiu como impertinentes ou irrespondíveis; “a alegria e a mágoa humana, a angústia e o júbilo, o amor e o ódio continuarão exigindo uma expressão articulada” (p. 355); continuarão exigindo o trovão da criação para poderem ser articulados. Assim, para Steiner, “Nós temos sido, acredito que ainda sejamos, hóspedes da criação. Devemos a nosso anfitrião a cortesia dos questionamentos” (p. 356).

Referências Bibliográficas

DELEUZE, Gilles. *Espinoza e os signos*. Porto-Portugal: Rés-Editora, 1976.

STEINER, George. *Gramáticas da criação*. São Paulo: Globo, 2003.

Margareth Schäffer é professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

E-mail: marga@edu.ufrgs.br



28(2):123-125
jul/dez 2003

RESENHA CRÍTICA

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Educação e diversidade: aventuras da diferença

Mariano Palamidessi

Este livro¹ do pesquisador argentino Carlos Skliar – professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – sistematiza as idéias apresentadas num curso organizado pela Escola Marina Vilte da Central de Trabalhadores da Educação da República Argentina (CTERA), em agosto de 2001, aprofundadas num seminário sobre *Espacialidade, temporalidade e educação*, ministrado em janeiro e fevereiro de 2002 na Universidade de Barcelona. Apesar desta origem de circunstâncias – como qualquer outra origem –, neste texto Carlos Skliar dá um passo bem significativo em sua produtiva e pessoal trajetória de produção, que o conduziu do estudo das perturbações da linguagem e a educação de surdos, aos estudos culturais e à desconstrução, permanecendo intimamente conectado com a tarefa de trabalhar e pensar a diferença em suas múltiplas manifestações.

É difícil apresentar² este livro de Skliar sem incidir em reducionismos. Trata-se de uma produção complexa, que trabalha em diversas dimensões e utiliza uma grande amplitude de referências (a desconstrução, a produção foucaultiana, os Estudos Culturais, a Literatura e Antropologia pós-colonial, o multiculturalismo crítico). Correndo o risco de simplificar, poder-se-ia dizer que o texto se estrutura em torno da “questão do outro” e do questionamento das “imagens do outro”, como instrumentos de domesticação e dominação. Porque, conforme o que sustenta Skliar “(...) sem o outro não seríamos nada (...) Porque o outro já não está aí, mas aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver”.

Apontando reiteradamente a ilusão tranquilizadora da “atenção à diversidade”, o autor interpela os discursos sobre a mudança e as reformas educacionais, atento à produção de exclusões, ao reforço de egocentrismos e às suas pretensões colonizadoras, antropofágicas. Para desestabilizar as estratégias de moralização e banalização da alteridade usadas pelas políticas e estéticas da diversidade (que adotam a forma de *compreensão*, *tolerância*, *aceitação*, *atenção à diversidade*), o autor nos oferece uma série de exercícios analíticos em torno da constituição (e assunção) pedagógica da diferença.

No primeiro capítulo, Skliar discute a questão do presente desde a posição perplexa de um sujeito que sabe que já não compreende nem contém a sua própria mesmidade. Usando os conceitos de *temporalidade simultânea* (Luhmann), *temporalidade disjuntiva* (Bhabba) e os *paradoxos do tempo* descritos por Deleuze, o autor apresenta três pedagogias que se ordenam conforme o outro aparece, desaparece ou reaparece: a do outro que deve ser apagado, a do outro como hóspede hostil e a do outro que volta e reverbera permanentemente.

O segundo capítulo, intitulado “Sobre as representações do outro e da mesmidade – notas para voltar a olhar bem o que já foi (apenas) olhado”², Skliar parte da existência de diferentes representações do mundo, da educação e da escola. Possuímos, dispomos e nos são impostas diferentes narrativas – do sujeito, das identidades e da educação –, contraditórias e divergentes, cada uma nos convocando a uma forma de ver (e de viver) o mundo. Retomando esta condição, analisa os múltiplos modos nos quais estas dissonâncias e heterogeneidades se articulam com os mecanismos – múltiplos e móveis – de exclusão e inclusão.

No terceiro capítulo [Sobre a espacialidade do outro e da mesmidade – notas para uma deslocalização (permanente) da alteridade], descreve alguns dos espaços nos quais construiu-se o outro: a espacialidade colonial, a espacialidade multicultural e a espacialidade da diferença. A partir delas, Skliar revisa as localizações binárias que a linguagem ocidental utilizou para nomear e constituir a alteridade (dentre outras, centro e periferia, masculino e feminino, nativo e estrangeiro, alta cultura e baixa cultura, dentro e fora). Neste jogo de espacializações, explora as possibilidades que os exercícios de deslocamento oferecem para desnaturalizar as mitologias e as imagens acerca do outro.

No quarto capítulo [Sobre a anormalidade e o normal – notas para um julgamento (voraz) da normalidade], o autor analisa a produção da “alteridade deficiente”, a construção histórica e a administração social de um modo particular de produção do outro. Focalizando o uso de eufemismos e percorrendo o campo dos *Disabilities Studies*, este capítulo se propõe a realizar uma inversão epistemológica da anormalidade, desnaturalizando o *normal* e a *anormalidade*, situando-os como as principais noções a serem problematizadas.

No capítulo final, o autor retoma alguns dos sentidos e usos que circulam em torno da “atenção à diversidade”, para perguntar-se se é possível pensar em uma “pedagogia da diferença”. É possível pensar a diferença sem cair em um novo sistema ordenador e domesticador da alteridade? Postular tal empresa não será um novo mecanismo para tentar prender-se a uma identidade e a uma mesmidade, que nos proteja dos riscos da pluralização do eu, das identidades e do assédio dos outros?

Poderíamos definir este trabalho utilizando a expressão heideggeriana da filosofia como uma “cura” da linguagem. Pleno de metáforas e imagens que explodem, se fragmentam e multiplicam, evitando sua fixação e domesticação por parte do leitor, este texto nos propõe uma “cura” de certos tópicos centrais da linguagem pedagógica. Skliar brinca de destruir a busca de certezas metafísicas (“eu sou...”, “tu és...”) como fundações de uma empresa de posse e domínio. Se, como dizia Heidegger, “a linguagem é a morada do Ser”, este livro nos propõe (o que faz é um pouco mais forte do que isso) repensar as bases de nosso fazer e pensar a tarefa de educar e de constituir nossa ameaçada mesmidade. Sua escrita é, ao mesmo tempo, filosófica, política e poética.

O percurso que nos espera é extremamente rico e complexo, mas exige um trabalho enorme, já que não nos oferece repouso de tranquilidade. Quem quiser lê-lo rapidamente, desesperar-se-á. É que nesse percurso agudo e sem concessões pela paisagem das perplexidades atuais não há possibilidade de encontrar um lugar onde se acomodar; não há nomeações evidentes, consolidações nem conciliação. Frente à destruição das certezas condensadas em nossa linguagem, Skliar nos convida a voltar ao caminho da poesia, do pensamento e, também, dos afetos. É possível uma pedagogia da diferença? Não será esta a tentativa de aspirar a uma morada (e a um viver) cuja construção seja, quiçá, impossível, mas a que também não podemos renunciar?

Nota

1. A resenha foi publicada em *Propuesta Educativa*, ano 12, n. 26, julho de 2003, FLACSO – Novedades Educativas, Buenos Aires. p. 104-105.
2. Aqui, a tradução do nome de cada capítulo segue aquela feita por Giane Lessa em SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Tradução de Carla Cardarello, doutoranda do PPGEDU/UFRGS.

Dados sobre o autor:

Mariano Palamidessi é professor da FLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Endereço para correspondência:

E-mail: mpalamidessi@flacso.org.ar



Súmulas de dissertações e teses PPGÉDU/UFRGS

Computadores na escola: a produção de *cérebros-de-obra*

Luís Henrique Sommer

Nível: Doutorado

Defesa: janeiro/03

Orientadora: Marisa Vorraber Costa

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: informática na educação, Estudos Culturais, estudos foucaultianos, análise de discurso, mídia, identidade cultural.

RESUMO:

A pesquisa investiga como a introdução da informática na educação foi colocada como um problema a ser enfrentado, um desafio a ser superado pelo conjunto da população (comunidade) de Novo Hamburgo, cidade da região metropolitana de Porto Alegre, na primeira metade dos anos oitenta. Ao examinar a inserção de computadores na cidade, remeto a uma das primeiras experiências que articulam computadores e educação pública no Brasil, através da criação, em 1985, do Centro de Preparação e Iniciação à Ciência da Informática (CEPIC), mantido pela municipalidade. A partir da perspectiva dos Estudos Culturais contemporâneos, e utilizando contribuições da teorização de Michel Foucault, especialmente os conceitos e ferramentas de bio-poder, governo e subjetivação, privilegio a análise da campanha comunitária *Projeto Agora: a conquista do computador*, levada a efeito através dos textos jornalísticos produzidos e colocados em circulação pelo *Jornal NH*, promotor da campanha. Além disso, discuto a produtividade das novas práticas pedagógicas do laboratório de informática na educação, a partir do principal texto utilizado, na formação dos seus professores. Ao longo do trabalho, procuro demonstrar que os computadores na escola pública de Novo Hamburgo têm menos a ver com a idéia de *Bildung*, de formação moral e intelectual das novas gerações, e mais com a manutenção da tradição fabril da Cidade, com a produção de sujeitos capazes de atender às demandas dos sistemas produtivos condicionados pela disseminação de computadores. Em outras palavras, o computador na escola pública de Novo Hamburgo nos anos oitenta é menos uma questão tributária dos ideais civilizatórios do Iluminismo, e do tipo de educação a eles correlato, e mais uma questão de regulação econômica, de produção de *cérebros-de-obra* para os novos tempos, para operar as novas máquinas da era da informática.

A educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões e dilemas

Marcelo Rezende Guimarães

Nível: Doutorado

Defesa: janeiro/03

Orientadora: Nadja Herrmann

Linha de Pesquisa: O sujeito do conhecimento

Palavras-chave: paz, pacifismo, educação, pós-metafísico.

RESUMO:

A educação para a paz, em cerca de seus 80 anos como direção de investigação pedagógica, é, ao mesmo tempo, saudada como tarefa indiscutível e necessária no atual contexto da civilização – enquanto outros se perguntam se ela constitui realmente um avanço ou um retrocesso. A tese pretende trabalhar hermeneuticamente esta questão, examinando se uma certa desconfiança em relação à educação para a paz não proviria de sua ligação quase visceral com a metafísica. A dinâmica que a educação para a paz tem assumido, nos últimos anos, aponta para uma multiplicidade de práticas e de sentidos que se configuram, não apenas plurais, mas, muitas vezes, antagônicos, configurando um verdadeiro conflito de interpretações e levantando a própria questão do seu sentido, possibilidade e densidade. A queda dos pressupostos da metafísica, ocorrida a partir do final do século XIX, e a dificuldade de sustentar um pensamento de identidade e idealista, organizado a partir do primado da consciência e da teoria, traz também sérios questionamentos à educação para a paz. O diálogo com um pensador representativo da crise da metafísica, como Nietzsche, apresenta questões como a tragicidade do mundo, a dimensão agônica da existência, a necessária referência ao corpo e à vida, a dificuldade de sustentar um núcleo fixo de subjetividade ou a impossibilidade da dicotomia interior e exterior. Ao mesmo tempo, postula uma nova maneira de pensar a própria temática da paz, destacando elementos como sua positividade, acontecencialidade, conflitividade e intersubjetividade. A racionalidade hermenêutica, com seu pressuposto de que o sentido é explicável somente a partir de nossa pertença a uma tradição que se constitui como comunidade de sentido, aponta a educação para a paz como um acontecimento coletivo, mediado por um grupo, integrado em rede com outros grupos. Nesse, as referências pacifistas da cultura da paz e do movimento pacifista são presentificadas pelos diversos elementos que a constituem, como o tempo vivido, o espaço estruturado, os jogos de linguagem, os elementos lúdicos, etc.

O papel do espaço na formação e transformação da prática pedagógica do educador infantil

Maria da Graça Souza Horn

Nível: doutorado

Defesa: janeiro/03

Orientadora: Carmem Maria Craidy

Linha de Pesquisa: Política de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: educação infantil, professor, organização do espaço.

RESUMO:

A tese aborda a questão da organização do espaço em salas de instituição de Educação Infantil. Esta pesquisa procura demonstrar o quanto o protagonismo infantil, a reflexão teórico-prática das professoras e equipe pedagógica, ao transformar os arranjos espaciais em sala de aula, modificam a postura pedagógica da educadora e, conseqüentemente, sua atuação frente às crianças, no planejamento e na própria rotina diária. Os argumentos foram constituídos a partir de pesquisas bibliográficas para conceituar e entender o espaço na educação infantil, na perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento, de materiais empíricos e de pesquisa de campo realizada numa instituição escolar pertencente à rede privada de ensino. A metodologia se constituiu num estudo de caso, envolvendo três classes da etapa infantil da instituição, abrangendo crianças na faixa etária dos 5 aos 6 anos.

A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico

Patrícia Fernanda Carmem Kebach

Nível: Mestrado

Defesa: janeiro/03

Orientadora: Esther Beyer

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: música, construção do conhecimento, criança.

RESUMO:

Esta dissertação visa compreender: a) as condutas musicais das crianças a partir da análise de seu conhecimento espontâneo sobre o objeto musical; b) a construção do conhecimento referente à área musical; c) a constatação dos diferentes níveis de desenvolvimento dos sujeitos pesquisados a partir da epistemologia genética; d) a aplicação do método clínico no estudo dos processos de construção do conhecimento musical em crianças, através da verificação das diferenciações dos parâmetros do som. Busquei atingir estes objetivos, estudando como os sujeitos diferenciam o objeto musical através das abstrações feitas sobre os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre) e de

que modo conseguem integrar (ou não) esse conhecimento a seus esquemas de ação, generalizando essa aprendizagem feita sobre cada elemento em jogo abordado nas provas clínicas. Os fundamentos teóricos desta pesquisa se encontram na Epistemologia Genética de Jean Piaget. A metodologia de pesquisa utilizada foi o método clínico, em que provas específicas foram criadas para verificar as hipóteses sobre a construção do conhecimento musical e os níveis de desenvolvimento de 47 sujeitos, totalizando um conjunto de 90 protocolos recolhidos. As várias provas realizadas confirmam minha hipótese inicial: a construção do conhecimento musical ocorre de forma homóloga aos níveis investigados pela Escola de Genebra para outros objetos de conhecimento. Além da confirmação dessa hipótese, a novidade desta pesquisa está em utilizar a metodologia clínica e uma concepção interacionista sobre a produção do conhecimento musical.

A busca da unidade em vivências com a natureza

Silvia Roberta Cramer

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/03

Orientadora: Doninha Fraga da Silva

Linha de Pesquisa: Estudos Semióticos da Natureza e da Cultura

Palavras-chave: unidade, ser, filosofia, biologia do conhecimento, imaginário.

RESUMO:

Esta dissertação parte da unidade como categoria teórica. São utilizados para este estudo a filosofia da física (Capra, Wilber, Hawking); a teoria do imaginário (Durand, Bachelard) e a biologia do conhecimento (Maturana). O método de trabalho é fenomenológico hermenêutico; através do conceito de vivência de DILTHEY, prioriza a experiência direta com o mundo. Na relação indissociável entre teoria e método, assume-se o sentido de unidade com o meio onde estamos inseridos, num processo de interdependência. O trabalho proposto constitui-se de vivências na natureza, através de rituais da cultura indígena, desenvolvidos com alunos de Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é que a criança tome consciência da unidade, como forma de “ser” humano ou de simplesmente ser, de maneira que a criança perceba a importância dos seus atos para o cosmos. Finalizo o trabalho com uma abertura para uma filosofia de vida que registra a importância de, como educadores, tentarmos resgatar valores que a cultura tecnológica e urbana enfraqueceram.

Fracasso escolar e cidadania: o entrelaçamento da escola e da cidade que temos com a escola e a cidade que queremos

Jacqueline Raquel Bianchi Enricone

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/03

Orientadora: Beatriz Vargas Dorneles

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia e Educação

Palavras-chave: fracasso, escola, cidade.

RESUMO:

A pesquisa pretende aprofundar o tema fracasso escolar, estabelecendo relações com um projeto educativo de cidade. Pensar o fracasso escolar somente a partir da perspectiva da escola não é mais suficiente, especialmente porque essa atitude não tem possibilitado a reversão do fenômeno. É necessário ampliar a forma de analisar o fracasso escolar para além dos muros da escola. A pesquisa traz referenciais teóricos de Bernard Charlot, Bernard Lahire, Philippe Perrenoud, Beatriz Dorneles, Jaqueline Moll, Alicia Cabezudo, Jaume Colomer, Carmem Gómez-Granell e Ignacio Villa, entre outros, e aborda os dois temas: o fracasso escolar e a proposta de cidade educadora. É uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-participante, que observa, descreve e analisa as mudanças propostas no trabalho de prevenção e combate ao fracasso escolar e alguns dos processos de implementação de um projeto educativo de cidade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislaw Olejnik, que trabalha com crianças de classe popular e mantém elevados índices de evasão e reprovação escolar, no município de Getúlio Vargas, RS. Também aponta as repercussões dessas ações e indicativos de mudanças, vislumbrando novos caminhos e possibilidades para a continuidade da implementação da proposta. A pesquisa confirma que o fracasso escolar não é um tema esgotado e que há uma relação entre o combate a esse antigo problema da educação brasileira e o projeto de cidade educadora: ambos tem o intuito de romper com a exclusão social e promover a humanização e a participação de todos os cidadãos. A escola e os serviços criados para a superação do fracasso escolar precisam estabelecer vínculos com os processos sociais mais globais, renovando a prática educacional dentro e fora da escola.

A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com Síndrome de Down

Maria Alcione Munhoz

Nível: Doutorado

Defesa: fevereiro/03

Orientadora: Beatriz Vargas Dorneles

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia e Educação

Palavras-chave: família, síndrome de Down, inclusão.

RESUMO:

Trata-se de uma pesquisa com característica de investigação qualitativa e enfoque metodológico de estudo de caso. O estudo inclui três famílias que têm filhos com Síndrome de Down, na faixa etária entre três e cinco anos, freqüentando classe de Educação Infantil, na rede de ensino municipal, em Santa Maria, RS. O trabalho tem o propósito de analisar a contribuição da família para as possibilidades de inclusão de crianças com Síndrome de Down. A busca dos dados ocorreu por meio da construção de memória de vida das famílias. Na compreensão dos dados foi possível observar as múltiplas relações construídas nos grupos familiares, procurando aproximar as descrições e as considerações feitas pelos pais, identificadas nos estudos dos teóricos que fundamentam o trabalho. O conteúdo descrito nas falas seguiu a seguinte seqüência, para observação e registro: estrutura organizativa da família e primeiras reações com o nascimento do filho com Síndrome de Down; alternativas encontradas pela família, para aceitação e superação desse trauma, atitudes diante da situação de ter um filho com Síndrome de Down; e a relação entre as atitudes dos pais e as características cognitivas dos filhos com essa síndrome. Diante da interpretação dos dados, o entendimento é de que as famílias têm suas particularidades para contribuir com a possibilidade de inclusão de crianças com Síndrome de Down. Portanto, parece importante que a escola adote medidas de acolhimento não somente para as crianças com Síndrome de Down, como também para os pais. Essas medidas contribuem para que tanto a criança como seus pais sintam-se confiantes e estimulados diante do direito de serem incluídos na escola de todos.

Fracasso escolar: um lugar (re)pensado a partir de uma perspectiva psicanalítica

Denise Regina Quaresma da Silva

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/03

Orientadora: Maria Nestrovsky Folberg

Linha de Pesquisa: Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação

Palavras-chave: fracasso escolar, classes populares, Psicanálise.

RESUMO:

A presente pesquisa nasce a partir de indagações sobre os caminhos que levam o sujeito da classe popular a fracassar. Fazem parte desta pesquisa alunos da rede estadual de ensino, de uma escola da periferia de Porto Alegre, RS, onde há elevado índice de reprovações, evasões e desistências. Pretende-se, além de buscar entender a influência das condições sociais, econômicas, políticas e culturais, descortinar uma possibilidade a mais para ser pensada, buscando produzir um re-olhar sobre a questão, indagando como o “fracasso” escolar vem sendo dito. Quem fala? De que lugar fala? Levanta-se uma hipotética suposição: o sujeito fracassa ao não passar de ano na escola ou responde ali onde ele é chamado a responder? Qual o lugar do “fracasso” escolar para alunos, pais, professores e para a instituição? Problematisa-se a questão numa perspectiva que inclui o ponto de vista dos sujeitos que constituem a “vida” escolar, e esta inclusão se dá pela utilização das falas dos alunos, professores e orientadores educacionais. Discute-se o tema, percorrendo uma trajetória que vai desde o histórico do fracasso escolar, até o “fracasso” visto à luz da Psicanálise, enquanto sintoma social. Ao final desta pesquisa, apontamos que o “fracasso” escolar não pode ser dito nem pensado, sem o uso adequado das aspas que cercam a palavra desde o início deste trabalho de pesquisa, pois esta é uma construção coletiva e deve ser (re)pensada por todos e seus efeitos ultrapassam o “aqui” e “agora”, subjetivando todas as vidas que estão envolvidas no seu entorno. Urge que se priorize medidas necessárias na (re)construção deste lugar, ressignificando o “fracasso”.

Pesquisa e graduação na FURG: em busca de compreensões sob distintos horizontes

Vera Isabel Caberlon

Nível: Doutorado

Defesa: fevereiro/03

Orientadora: Maria Estela Dal Pai Franco

Linha de Pesquisa: Universidade, Teoria e Prática

Palavras-chave: educação superior, princípios, Ensino de graduação, Pesquisa.

RESUMO:

Este estudo tematiza a inserção da pesquisa, como princípio educativo, no ensino de graduação, sob os contornos institucionais da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Considerando o “saber que não se sabe” e admitindo o suposto de que “ensinar o que se sabe” é condição necessária mas insuficiente para pôr em questão paradigmas técnico-profissionalizantes, presentes no ensino de graduação, a investigação parte da idéia de que a pesquisa como princípio educativo, pautado no diálogo inter-subjetivo que exige a presença refletida da compreensão, tem condição e potencial para encaminhar um ensino de graduação sob horizontes emancipatórios. Tendo como vias teóricas a “ação comunicativa” (Jürgen Habermas) e a hermenêutica filosófica (Hans-Georg Gadamer) e como repercussões metodológicas a aproximação entre hermenêutica e dialética, o estudo, dados seus motivos fundantes, seus contornos temático-contextuais e temático-institucionais, acerca-se de seu objeto com indagações inscritas em dois âmbitos: o de contextos histórico-institucionais e tradições formativas da graduação e o de

tradições de pesquisa e conexões com a graduação. Por meio de interlocuções documentais e intersubjetivas, são discutidas concepções paradigmáticas (ensino de graduação, pesquisa e interface entre pesquisa e graduação, incluída a iniciação científica). A interação com textos dá-se por meio de documentos decisórios (1.323), de atas (655) e de pareceres de dois conselhos superiores (Conselho Universitário e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), produzidos no período de 1970 a 2000. A interação intersubjetiva ocorre com seis docentes ocupantes de cargo administrativo e quatro docentes (sem cargo administrativo e com atuação nos Cursos de Oceanologia e Pedagogia). Dos movimentos de reconhecimento e re-construção emergem sentidos que indicam a sustentação de uma racionalidade instrumental e sinalizam para potenciais pouco explorados da razão comunicativa e da compreensão na historicidade. Assim, tanto o ensino de graduação quanto a pesquisa nele presente refletem tradições pouco permeáveis à reflexão, limitando uma educação sob perspectivas emancipatórias. Descobre-se, então, a necessidade de revitalizar a força do questionamento e da discutibilidade, algo somente possível no diálogo efetivo entre participantes. É aí que residem possibilidades emancipatórias, recuperadoras do homem em sua humanidade. É nesse exercício compreensivo que se lançam pontes sobre abismos que o ser constrói e nos quais ele se isola.

Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística de experiência

Fabiana de Amorim Marcello

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/03

Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: dispositivo, maternidade, mídia, experiência.

RESUMO:

Esta pesquisa parte da constatação de que, no final do século XVII, um dispositivo da maternidade foi organizado para responder a uma urgência – ligada principalmente à formação dos Estados Nacionais no âmbito europeu. A partir desse ponto, o objetivo principal foi o de caracterizar as formas pelas quais o dispositivo em questão é operacionalizado na mídia contemporânea para a constituição de uma *experiência materna* – a qual, no sentido dado por Michel Foucault, refere-se a uma articulação entre campos de saber, formas de normatividade e modos de subjetivação. Pretendeu-se identificar: a) a constituição de uma rede de sentidos criada em função de objetivações tanto dos sujeitos-mãe como de diferentes modalidades maternas – rede que institui, reforça e contribui a produção *agonística de práticas de maternização*; b) a instauração de relações de poder (bem como de pontos de resistência) a partir da relação desigual entre o sujeito-mãe e o sujeito-pai e, igualmente, entre as modalidades maternas (mães-homossexuais, mães-adolescentes, mães-solteiras etc.) objetivadas pelo dispositivo da maternidade; c) a organização de *tecnologias do eu* preponderantemente direcionadas ao apelo e veiculação de procedimentos voltados para a relação dos indivíduos-mãe consigo mesmos, estabelecendo, com isso, modos de subjetivação feminina precisos. Para tanto, dois conjuntos de

materiais compõem o *corpus* de análise desta pesquisa. O primeiro conjunto é constituído por narrativas midiáticas, retiradas de reportagens das revistas *Veja* e *Caras*, sobre certas personagens mães-famosas: Cássia Eller, Luciana Gimenez, Vera Fischer e Xuxa. O segundo conjunto é composto por uma gama de matérias extraídas da revista *Crescer*, do período de janeiro de 2001 a julho de 2002. Concluo argumentando que a experiência materna produzida por este dispositivo está alicerçada em três grandes práticas: na fixação de sentidos entre sujeito-mãe e sujeito-mulher; na relação agonística entre diferentes modalidades maternas, as quais aqui são tornadas objetos discursivos para a instauração de uma normatividade materna; na evidência de que, no dispositivo da maternidade e para o sujeito-mãe, cuidar de si é cuidar do outro (de seu/sua filho/a).

Movimentos do Real: a autonomia na escrita coletiva de textos no computador

Fernando Hartmann

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/03

Orientadora: Regina Maria Varini Mutti

Linha de Pesquisa: O sujeito da Educação: Linguagem, Conhecimento e Contextos

Palavras-chave: autonomia, discurso, escrita, inconsciente, computador.

RESUMO:

O trabalho é sobre produção de sentidos. Seu propósito está relacionado à investigação das relações do sujeito com a linguagem, na sua forma de escrita alfabética, no processo de produção textual escolar. O fato de ocorrer a partir da análise de falas de crianças ao escreverem coletivamente histórias, no computador possui dois objetivos; de um lado, interrogar sobre a representação do sujeito no texto e questionar a utilização do computador nas escolas como uma nova tecnologia da escrita. Para que fosse possível dar alguma visibilidade ao processo de produção textual e não se restringir apenas ao produto final, quer dizer à história pronta, optou-se por uma metodologia que permitisse algum tipo de acesso ao modo como a criança produzia o texto. Uma solução viável foi encontrada na gravação das situações interativas de conversação, em que cada grupo de alunos estaria produzindo sua história no computador. Esta gravação tornou-se o material a ser analisado.

O referencial teórico está fundamentado na Psicanálise, a partir de Jacques Lacan, na lingüística enunciativa, representada por Jaqueline Authier-Revuz e na análise de discurso inaugurada por Michel Pêcheux. Seguindo estas teorias, analisamos o sujeito da enunciação e o inconsciente enquanto discurso do Outro. A análise buscou a indicação de autonomias, onde destacam-se as “não-coincidências do dizer”, termo cunhado por Authier-Revuz para explicitar a presença do outro na constituição do discurso. A partir da análise apontamos para o sujeito como um efeito de leitura do discurso do Outro, um acontecimento que reconfigura a estrutura. Disso segue que todo discurso parte de uma escrita, pois se abre à leitura. Também apontamos para a escrita como a presentificação da diferença. Neste sentido postulamos que a autonomia é constitutiva do discurso pedagógico no que se refere à aprendizagem da língua escrita. Ela é um recurso necessário ao

alfabeto. Sem a possibilidade da autonomia seria impossível o ensino da língua. A partir destes resultados temos indícios que confirmam a hipótese de que o computador é uma nova tecnologia da escrita, assim como foram uma vez o papiro, o alfabeto, a imprensa. De certo modo a questão do sujeito e da linguagem ainda é a mesma, ou seja, diante do real o sujeito demanda que ele seja representável. A forma que esta representação vai tomar depende dos discursos em questão.

Compreendendo os procedimentos de adição de alunos de 4ª série: um estudo a partir da Epistemologia Genética

Gessilda Cavalheiro Müller

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/03

Orientador: Sérgio Roberto Kielling Franco

Linha de Pesquisa: Psicopedagogia e Educação

Palavras-chave: Epistemologia genética, construção do conhecimento matemático, adição.

RESUMO:

Esta dissertação estuda o que as crianças fazem, para resolver as situações de cálculo, quando ainda permanecem utilizando a contagem por unidades, na adição, após quatro anos de escolaridade no Ensino Fundamental. A referência teórica básica é a epistemologia genética de Jean Piaget. Como referência prática, foram utilizados os Jogos Matemáticos Athurma. Foram realizados estudos de casos com quatro crianças da 4.ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre. As crianças vivenciaram, individualmente, três jogos propostos. Foi realizada uma análise das situações de jogo, seguindo os princípios do método clínico piagetiano. A partir da análise dos Jogos Matemáticos Athurma, foi possível identificar três principais procedimentos responsáveis pela não utilização da unidade composta: primeiro, as crianças utilizam a contagem na sequência, em vez de fazerem cálculos; segundo, elas não recuperam o resultado de jogadas anteriores; e, finalmente, as diferentes formas de resolver a adição de dezenas e unidades. O trabalho realizado com jogos matemáticos mostrou claramente que, com o desenrolar das jogadas, é possível verificar onde as crianças apresentam dificuldades, o que na atividade escrita não é tão fácil de ser identificado. Os jogos podem ser considerados como um recurso que permite aos professores iniciar e orientar discussões que surgem, diariamente, na sala de aula. A partir desta pesquisa, proponho que os jogos matemáticos sejam utilizados pelos professores, para que possam identificar onde seus alunos apresentam dificuldades na Matemática e assim, possam intervir, sempre que necessário, auxiliando e orientando os seus alunos a compartilharem as interpretações individuais com o restante dos colegas. Agindo assim, os professores estarão contribuindo para que o conhecimento matemático seja construído com base nas ações físicas e mentais dos alunos.

Entre a política e a poética do texto cultural – a produção das *diferenças* na revista *Nova Escola*

Gilcilene Dias da Costa

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/03

Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: identidade, diferença, multiculturalismo, currículo, pedagogia cultural.

RESUMO:

Ao partir de discussões que tomam como eixo central a temática da *diferença* na educação, a presente dissertação busca problematizar o multiculturalismo e a retórica da diversidade cultural em suas “respostas” ao problema da diferença, bem como suas formas de “entrada” na educação. Situando a revista *Nova Escola* – *corpus* de estudo desta pesquisa – no campo das pedagogias culturais e suas conexões com o currículo, analisa a *produção cultural*, os *modos de ver* e de *narrar* as diferenças, e os processos de *produção/interação* entre a revista e seu público leitor, estabelecendo, para tanto, uma articulação entre a *política* e a *poética* do texto cultural. Os aportes teóricos da pesquisa partem das contribuições dos Estudos Culturais, do Pós-Colonialismo e de autores/as que transitam por diversas teorias da diferença na educação, onde busca-se dialogar sobre *multiculturalismo*, *identidade*, *diferença*, *alteridade*, *cultura*, *currículo*, *pedagogias culturais*, *texto*, *discurso*, *imagem*. As análises da pesquisa apontam percepções amplamente ambíguas a respeito da presença e ausência do *outro*, na revista: por um lado, as imagens e narrativas do outro aparecem como *invenções* e *fabricações* culturais e discursivas instituídas a partir de determinados espaços de “referência” e/ou “normalidade”; por outro lado, tais invenções se mostram permanentemente perturbadas pela *presença do outro* na revista que emerge como *linguagem outra* e/ou de *resistência*. Ao finalizar, aponta a existência de uma multiplicidade de modos de produzir e nomear os “diferentes” na revista, ressaltando-se que essa produção não acontece independente de complexos jogos de poder e *espaços de disputas* em torno de significados e modos de ver, os quais precisam estar sempre abertos a incertezas e negociações. Tal reconhecimento torna possível, portanto, pensar as diferenças culturais para além das rígidas dicotomias entre identidade/diferença, eu/outro, nós/eles, norma/desvio... que freqüentemente povoam o pensamento educacional moderno.

Maud Mannoni e a educação: as mutações de um impossível

Iranice Carvalho da Silva

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/2003

Orientador: Claudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: educação, educação especial, psicanálise.

RESUMO:

O presente estudo teve como objetivo central a investigação dos pressupostos pedagógicos presentes na obra da psicanalista Maud Mannoni (1923-1998), a partir de suas concepções sobre o diálogo entre psicanálise e educação, dos pensadores que contribuíram com a evolução de seu trabalho e de suas proposições quanto ao atendimento educativo de crianças com diferenças significativas no desenvolvimento. Trata-se de um estudo teórico, de natureza analítico-interpretativa, o qual é permeado por uma perspectiva hermenêutica que busca explorar alguns dos sentidos possíveis, presentes na obra dessa autora. Procurou-se destacar os principais interlocutores que marcaram sua formação analítica – Françoise Dolto, Jacques Lacan e Donald Winnicott –, assim como os estudiosos da educação que desenvolveram experiências que influenciaram seu trabalho: Celestin Freinet, Anton S. Makarenko, Dom Milani e Alexander Neill. Tais experiências influenciaram as reflexões de Maud Mannoni e contribuíram com a organização da *Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne*, fundada pela autora, em 1969. O delineamento institucional singular, proposto nessa instituição, enfatiza a importância de experiências criativas que possibilitem aos educandos um “lugar de palavra” que favoreçam a ampliação de canais de expressão, assim como a organização de múltiplos espaços de vida. Essa pluralidade tende a associar-se a movimentos que fazem com que sejam ampliadas as experiências de interação social, de incentivo à participação dos sujeitos, de papéis a serem desempenhados e de espaços que congregam os elementos de novidade e de continuidade. O presente estudo procurou analisar as proposições de Maud Mannoni, buscando ampliar a compreensão quanto aos seus efeitos no debate atual sobre a educação das crianças em geral e daquelas com necessidades educativas especiais em particular.

Juvenildade, saber e violência: uma leitura da realidade escolar

Isabel Cristina Velasques Stoelben

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/03

Orientadora: Carmem Maria Craidy

Linha de Pesquisa: Políticas de Exclusão e Educação Social

Palavras-chave: juventude, saber, violência.

RESUMO:

Esta dissertação apresenta uma pesquisa numa escola urbana de ensino básico, situada no município de Santa Cruz do Sul/RS, no ano de 2002. Tem como objetivo compreender o olhar do adolescente sobre o seu processo educativo e as relações de violência, percebidas e/ou vivenciadas na escola. A fundamentação teórica utilizada nesta pesquisa foi: De Marco – para compreensão dos espaços arquitetônicos; Outil e Aberastury, com relação à adolescência; Arendt e Spósito, para abordagem sobre a violência; Abramo – na compreensão dos grupos juvenis; e Charlot – na relação com o saber. O método utilizado foi a história de vida, adaptada para educação. Como técnicas de operacionalização, destacam-se a observação participante e a entrevista aberta. O resultado desta pesquisa demonstra que as ações de violência partiram mais dos adultos do que dos jovens. Há uma ausência de conhecimento sobre a fase da adolescência, por parte dos adultos. Existe uma predominância dos sentimentos de impotência e frustração, por parte dos docentes. A pesquisa mostra, ainda, como os jovens, com seus saberes juvenis, criam caminhos para superar suas próprias dificuldades, assim como podem ser compreensivos, diante das dificuldades dos adultos. A pesquisa concluiu que a violência é superestimada dentro da escola e que seria relativamente fácil contorná-la, se os adultos compreendessem mais os jovens, oportunizassem a estes a expressão, bem como reconhecessem e trabalhassem pedagogicamente os agrupamentos juvenis.

Ambiente sociomoral e desenvolvimento da autonomia

Jakeline Alencar Andrade

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/03

Orientador: Fernando Becker

Linha de Pesquisa: O sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: autonomia, ensino-aprendizagem, ambiente sociomoral, epistemologia genética.

RESUMO:

Esta dissertação aborda as relações entre o ambiente sociomoral e o desenvolvimento da autonomia das crianças de uma escola da comunidade do município de Porto Alegre, RS. O objetivo é descrever o ambiente sociomoral de cada sala de aula, construído nas relações interindividuais entre professores e alunos, e analisar o desenvolvimento da autonomia das crianças através do estudo do juízo moral. A pesquisa teórica fundamenta-se em vários estudos e abordagens sobre a moralidade e, em especial, nos estudos da Epistemologia Genética de Jean Piaget sobre o juízo moral de crianças e sobre a gênese e o desenvolvimento da inteligência. A parte empírica do trabalho consiste em pesquisa sócio-antropológica na escola, com enfoque sobre a sala de aula. Buscou-se conhecer o cotidiano da instituição através de observações, conversas, participação em reuniões e entrevistas. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores e com a direção, com o intuito de apreender o discurso pedagógico vigente na escola. A análise de documentos oficiais da Escola forneceu informações sobre os objetivos, normas e procedimentos da instituição. As observações em sala de aula, assim como as entrevistas com as professoras, possibilitaram a elaboração de categorias de análise do ambiente sociomoral de cada sala sob os pontos de vista da atmosfera, do caráter do jogo, da abordagem de conteúdos ou da prática pedagógica e, principalmente, das relações entre professor e aluno. Utilizou-se, ainda, o método clínico de Piaget na investigação do juízo moral das crianças, com o intuito de descrever as tendências gerais do desenvolvimento moral nesse ambiente sociomoral específico, privilegiando-se, entretanto, as relações em sala de aula. Os resultados gerais da pesquisa mostram tanto o progresso da autonomia das crianças em função de um ambiente sociomoral cooperativo em sala de aula, como sugere uma nova abordagem para as relações interindividuais na escola.

Horizontes da pesquisa na política de formação de professores

José Valdinei Albuquerque Miranda

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/03

Orientador: Fernando Becker

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contexto

Palavras-chave: formação de professores, professor-pesquisador, hermenêutica filosófica.

RESUMO:

Com base em uma abordagem hermenêutica, esta Dissertação procura analisar a formação de professores, buscando compreender os horizontes discursivos que demarcam os sentidos da pesquisa na política oficial para a educação básica. Para tanto, tomei como *corpus* de investigação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, articulando-as a um conjunto de documentos que regulamentam a atual política de formação de professores no Brasil. Nesses documentos, a pesquisa é introduzida como elemento essencial da formação, sendo compreendida como um conjunto de procedimentos metodológicos que tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino/aprendizagem dos conteúdos escolares. Na política oficial, o sentido da pesquisa encontra-se diretamente vinculado ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, onde a construção de competências operacionais torna-se condição necessária para a resolução de problemas práticos em sala de aula. Ao estabelecer uma articulação entre Hermenêutica e Educação, situo as discussões sobre a formação do professor-pesquisador num novo horizonte compreensivo, onde questões referentes ao método e técnicas de pesquisa, à objetividade e validade científica, abrem espaço para outras tematizações, tais como: a importância da pergunta e do diálogo na realização da pesquisa, a experiência como aspecto singular da formação e a abertura para o encontro do professor-pesquisador com o seu outro. Com isso, intencionei não apenas incluir novos elementos para se pensar a pesquisa, mas sobretudo, colocar em questão os pressupostos que orientam a política oficial de formação de professores.

Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, difícil e necessária – um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Maria Beatriz Pauperio Tilton

Nível: Mestrado

Defesa: fevereiro/03

Orientador: Nilton Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Memórias, Ações Coletivas e Estado

Palavras-chave: identidade, coletivo; construção, inclusão, diálogo, negociação, conflito, evolução, transformação, formação docente, projeto político e pedagógico.

RESUMO:

O estudo tem o objetivo de desvelar os processos envolvidos na construção da identidade coletiva dos professores de uma escola pública, da Rede Municipal de Porto Alegre, problematizando a unidade assumida por seus atores e reconhecida publicamente. Partindo do modo com que os professores apresentam-se como ator coletivo e da auto-imagem que revelam, o estudo procura abordar as razões e os modos de viver em conjunto, bem como a dinâmica das interações que realizam, envolvendo conflitos, negociações, intercâmbios e decisões. Surgem, aí, os processos individuais de inserção no coletivo de professores e no contexto escolar, exigindo o estudo das suas trajetórias profissionais e a influência das culturas profissionais, dos espaços de formação e das práticas de gestão da escola, tanto na construção das identidades individuais, como da identidade coletiva docente. O estudo apresenta os contextos político e pedagógico não só da escola analisada, mas também da rede de ensino de Porto Alegre, na medida em que eles produzem e exigem mudanças, geram crises e influenciam os processos identitários dos professores. Na escola, a história da comunidade e a conquista da própria escola, assim como o projeto pedagógico voltado à inclusão irrestrita de alunos e, nele, o trabalho coletivo, os espaços de formação, a gestão administrativa e pedagógica surgem como fatores inter-relacionados que influenciam significativamente o modo como se assumem professores, individual e coletivamente, para si e para os outros. A identidade coletiva docente tem as marcas do lugar: de um morro chamado Morro Alto e de uma comunidade que conseguiu uma escola para seus filhos. A ação coletiva formaliza-se no projeto pedagógico que, ao mesmo tempo em que agrega novos valores, preserva os que lhe garantem a identificação com um projeto político, voltado para as classes populares. A pesquisa participante, desenvolvida no período de novembro de 2001 a outubro de 2002, envolveu a totalidade dos professores da escola em encontros coletivos, uma estratégia de entrevista coletiva. Foram realizadas entrevistas individuais com parte dos professores da escola e com ex-professores, com uma assessora pedagógica da Secretaria de Educação e com alguns ex-

alunos, como possibilidade de olhares diversos e singulares sobre a escola e seus professores. A análise documental incluiu, especialmente, textos produzidos pelos docentes e vídeos sobre a escola. Autores como Paulo Freire, Alberto Melucci, Claude Dubar, Georges Snyders, Cláudia Vianna e Antônio Nôvoa constituem as principais referências teóricas deste estudo.

Psicopedagogia: uma ortopedia da aprendizagem

Maria Isabel Lopes

Nível: Mestrado

Defesa: maio/03

Orientadora: Norma Regina Marzola

Linha de Pesquisa: Teorias Pós-Críticas em Educação

Palavras-chave: psicopedagogia, análise do discurso, diagnóstico psicopedagógico.

RESUMO:

Esta dissertação se ocupa da análise dos discursos psicopedagógicos de algumas obras do mercado “psi” atual. Seu objetivo é mostrar como esses discursos, ao prescreverem sobre o diagnóstico psicopedagógico, produzem uma Psicopedagogia que se constitui como uma ortopedia. Trata-se de uma Psicopedagogia específica, fabricada nas malhas de um discurso psicopedagógico que produz um sujeito determinado. Ao tomar como objeto de estudo os discursos que produzem a Psicopedagogia como uma ortopedia, esta dissertação está tratando de governo, de uma ação sobre a ação dos outros; um governo que age tanto sobre a atividade do profissional da Psicopedagogia, através de uma formação específica, como também captura a família e o sujeito criado pelo discurso psicopedagógico. Trata-se, portanto, de um poder que incita, que produz o que a psicopedagoga deve ser e saber, e que direciona suas ações numa operação que não cessa, até que todos (profissional, família e sujeito) sejam atingidos, atravessados por ela. Para a realização das análises que desenvolvo neste trabalho, usei algumas formulações do filósofo francês Michel Foucault, bem como de outros autores pós-estruturalistas. Compõem o *corpus* dessa pesquisa as seguintes obras: *Psicopedagogia clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*, de Maria Lúcia L. Weiss; *A inteligência aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*, de Alicia Fernández; e *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*, de Sara Pain.

A ética na educação: uma perspectiva psicanalítica

Rosane Fürst

Nível: mestrado

Defesa: fevereiro/03

Orientadora: Nadja Hermann

Linha de pesquisa: O Sujeito na Educação

Palavras-chave: educação, ética, psicanálise, linguagem, inconsciente, desejo, Outro.

RESUMO:

“A ética na educação: uma perspectiva psicanalítica” é uma pesquisa teórica que pretende constituir um espaço de discussão entre psicanálise e educação no que diz respeito ao campo da ética, apresentando o que estes campos trazem de argumentação para sua ética. O diálogo entre estes saberes distintos é inspirado no horizonte da hermenêutica filosófica, já que a mesma, em sua base epistemológica, propicia condições para realizar tal intento. Tendo em vista que nossa realidade é marcada por fatos como a pluralidade das ações valorativas, a fragmentação dos sentidos frente a queda dos ideais e, consequentemente, a exacerbação do individualismo e do narcisismo que, de uma maneira ampla e específica, atinge a ação educativa é que trazemos a discussão sobre a ética na psicanálise, no sentido de contribuir para um alargamento da reflexão ética no campo da educação. Nosso referencial teórico parte da psicanálise freudo-lacaniana, centrando-se em dois grandes teóricos: Sigmund Freud e Jacques Lacan. Fizemos uso da hermenêutica de Gadamer como pano de fundo na pesquisa justamente por colocar a linguagem como solo, ou seja, que só pensamos dentro e a partir da linguagem, e que se relacionar com o mundo significa ter linguagem. A psicanálise, com a descoberta do inconsciente e sua aposta no desejo, permite uma articulação do estatuto do objeto que se caracteriza de uma forma distinta de outros saberes. A especificidade deste objeto está em retrair-se a qualquer objetivação exatamente por se tratar do objeto causa do desejo. Ao apontar para a questão do desejo no direcionamento na ação humana e seu correlato à falta produz-se uma abertura, não sem consequências na reflexão ética sobre a educação, já que esta tem nas suas bases a intenção de abrir possibilidades para o pensar o refletir sobre a problemática da formação.

Análise de um processo pela pluralidade de suas vozes: a formação de professores para o Ensino Médio através dos seus currículos

Mariasinha Beck Bohn

Nível: Doutorado

Defesa: fevereiro/03

Orientadora: Maria Helena Degani Veit

Co-orientadora: Rosa Maria Filipozzi Martini

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: prática pedagógica, problematizações docentes, discurso educacional, classificação e enquadramento.

RESUMO:

O estudo procura investigar o processo de formação de professores para o ensino médio através dos currículos de três cursos de licenciatura – História, Letras e Matemática. Dirige a sua análise para a verificação das relações de poder e controle presentes na prática pedagógica, além das possíveis implicações pedagógicas da teoria da ação comunicativa, nos currículos universitários. A investigação utiliza o método comparativo, em duas instituições de ensino superior confessionais do sul do Brasil. São usadas entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados sobre a experiência dos gestores e de professores de início e de final de cada um dos cursos. O referencial teórico fundamenta-se em Basil Bernstein e em Jürgen Habermas e as categorias de análise, de cunho sociológico-filosófico, abrangem a prática instrucional específica e global da sala de aula, os discursos acadêmicos, as problematizações pragmáticas, prático-técnicas e ético-morais, além das identidades pedagógicas das instituições. As concepções teóricas que deram apoio ao estudo permitem vislumbrar, com base no processo de coleta de informações, ações curriculares que objetivam formar professores competentes, socialmente solidários e individualmente autônomos. As relações entre os sujeitos e as relações entre os discursos, em sala de aula, poderão contribuir para o desenvolvimento de competências complexas que reúnem habilidades de ordem técnica, prática, intelectual e ético-moral. A análise aponta para uma forte classificação na prática pedagógica específica e global e nas relações entre discursos. O currículo, portanto, é de coleção. As forças do enquadramento variam, tendendo para um abrandamento das relações nos cursos de História e Letras. O curso de Matemática mantém enquadramentos fortes. Quanto às problematizações, as predominâncias situam-se nas preocupações com o nível socioeconômico e cultural dos alunos, com a coerência conceitual-metodológica e com o respeito pelo conhecimento. Predomina uma concepção instrumental, científica, do conhecimento; e o modo da racionalidade que está subjacente à formação dos futuros educadores não se pauta pela racionalidade do mundo da vida.

Representações de animal na contemporaneidade: uma análise na mídia impressa

Rossano André Dal-Farra

Nível: Doutorado

Defesa: março/03

Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação.

Palavras-chave: animais, educação, estudos culturais, mídia, representações.

RESUMO:

O objetivo desse estudo consiste em dar visibilidade ao mosaico de representações de animal, assim como demonstrar a coexistência das mesmas na cultura contemporânea através de uma análise na perspectiva dos Estudos Culturais. Foram analisadas matérias jornalísticas e peças publicitárias veiculadas na mídia impressa englobando revistas e jornais de grande circulação no Brasil publicados entre 1995 e 2002. As análises foram divididas em três grandes grupos: animais de companhia, animais no discurso ecológico e animais de produção, além de uma subcategoria relativa a textos versando sobre a inteligência dos animais. Com relação aos animais de companhia, foi enfatizado o seu caráter de membro da família, a utilização terapêutica destes, os casos de violência sobre as pessoas e os demais aspectos envolvidos na coabitação desses animais com o ser humano no perímetro urbano, além dos discursos envolvidos na criação de animais de raça em contraposição a animais sem raça definida. Quanto aos animais no discurso ecológico, foram analisados os zoológicos, o ecoturismo, a presença de animais silvestres no perímetro urbano, os programas de preservação ambiental, os animais estranhos e perigosos ao homem, a caça e a pesca e a utilização de animais em festas populares. Nos animais de produção, a análise está focada na produção de alimentos, nos hábitos alimentares, incluindo o vegetarianismo, e na criação de reprodutores de alto valor comercial em bovinos e eqüinos. O estudo possibilitou verificar que as formas como os animais se inserem em nossas vidas são complexas. Criamos alguns, nos aproximando cada vez mais deles; aceitamos outros, dentro de algumas condições; toleramos terceiros, até certo ponto, e exterminamos aqueles que excluimos de nossas simpatias e, dentro das inúmeras possibilidades de representações de animal, fazemos as nossas escolhas: defendemos o cuidado dos animais que são importantes para nós, olhamos para alguns com maior interesse do que para outros e, fundamentalmente, absorvemos as representações cuja ressonância com nossos valores proporcionam maior engajamento com os discursos que circulam no tecido cultural, inclusive a necessidade que temos em utilizar produtos de origem animal para nossa alimentação. A partir de discursos que chegam a ser contraditórios em alguns pontos e que convivem no circuito da cultura, ocorre a produção de significados construídos por sistemas simbólicos de linguagens constituidoras de representações; neles, as identidades são produzidas, consumidas e reguladas culturalmente. Portanto, diante dessa profusão de significados e representações de animal veiculados nos discursos (pela mídia ou não), escolhamos aquilo que mais nos faz sentido, aquilo que tem ressonância em nossos valores e a nossa história, incluindo as narrativas que ouvimos desde criança a respeito dos animais, assim como as atividades escolares, e as representações locais/regionais de onde crescemos e de onde estamos.

História de viagem e a produção cultural na natureza: a paisagem do RS segundo viajantes estrangeiros do século XIX

Marise Basso

Nível: Doutorado

Defesa: março/03

Orientadora: Maria Lúcia Castagna Wortamann

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais e Educação

Palavras-chave: viagens – relatos – Rio Grande do Sul, produção cultural – representação – natureza, história natural – viagens, Estudos Culturais.

RESUMO:

O presente estudo apresenta as discussões tecidas ao longo de uma pesquisa de doutorado na qual examinaram-se os relatos de viagem feitos por quatro viajantes-naturalistas franceses – Auguste de Saint-Hilaire, Arsene Isabelle, Nicolaus Dreys e Aimé Bompland –, que estiveram no Rio Grande do Sul, na primeira metade do século XIX. A pesquisa inscreve-se no campo teórico dos Estudos Culturais e nela investigou-se a produção cultural da natureza engendrada nas formas como esses naturalistas narraram as diferentes paisagens do Rio Grande do Sul, naquele tempo. Neste trabalho, buscou-se mostrar que em diferentes tempos históricos, produziram-se diferentes formas de falar, de narrar e, neste processo, de constituir discursivamente a natureza. E também destacar como a nossa percepção daquilo que consideramos como natureza está profundamente marcada por construções estéticas e culturais que estabelecem o que se deve “ver”, “admirar”, “conservar” e “proteger” no mundo dito “natural”. E é nesse sentido que se colocou em destaque, que a configuração da natureza como “selvagem”, “bela”, “inóspita”, “exótica”, “sublime”, “primitiva”, ou “pitoresca”, é sempre resultado de experiências arbitrárias constituídas histórica e culturalmente e processadas em meio a intensas negociações e disputas. Ainda, o presente estudo esteve atento para a diversidade inerente à complexa experiência cultural da viagem; ou seja, as viagens, embora inscritas e comprometidas com um projeto colonizador, abrigavam também, projetos particulares. Assim, os relatos dos viajantes aqui estudados, foram olhados na sua diversidade: diferentes modos de se deslocar pela região e de permanecer nos lugares, diversas formas de narrar, de compor a paisagem e de olhar o “outro”. Ao longo dessa pesquisa uma das questões norteadoras do trabalho foi investigar como, diante de uma paisagem “desconhecida”, os viajantes franceses *transculturaram* a paisagem natural do Rio Grande do Sul, na primeira metade do século XIX.

O escolar como agente da tomada de consciência sanitária em uma área rural

Edmundo Lima Zagoury

Nível: Doutorado

Defesa: março/03

Orientador: Ricardo Burg Ceccim

Linha de Pesquisa: Educação em Saúde

Palavras-chave: saúde pública, saúde coletiva, criança, cidadania, educação em saúde, participação comunitária.

RESUMO:

O objeto deste estudo foi verificar a potencialidade de uma prática sistemática de educação em saúde na escola, tanto para o desenvolvimento de práticas de promoção da saúde e prevenção de doenças, como para viabilizar a tomada de consciência sanitária. O que se buscou defender é que, por meio de uma prática sistemática de educação em saúde na escola, se pode vir a alcançar a participação efetiva da população na condução do sistema sanitário e o estímulo ao desenvolvimento da autonomia em saúde. Por tomada de consciência sanitária, propôs-se o entendimento da apropriação de uma sensação, percepção ou convicção de que a saúde configura um direito de todos e um dever do Estado, a ser assegurado com a participação da cidadania, com o acesso integral às ações e serviços requeridos em cada caso (com universalidade e equidade) e com incentivo ao poder local na gestão do setor. Por autonomia em saúde, propôs-se o entendimento da superação das relações verticais entre profissionais e usuários, entre saber científico e saber popular e entre serviços de saúde e população, bem como a desmonopolização do saber sanitário e a estimulação do cuidado de si, da valorização do próprio corpo e da ruptura com preconceitos e discriminações (classe, geração, etnia, gênero e comportamentos sociais, por exemplo). Embora a tese não tenha enfatizado claramente os aspectos da cidadania e da ruptura com preconceitos e discriminações, e embora o incentivo ao desenvolvimento local tenha ficado suposto ao enfoque dirigido às escolas públicas de zona rural com alunado das classes populares, entendemos que a tomada de consciência sanitária deva orientar quaisquer práticas de educação em saúde, e, em particular, quando realizadas na escola básica. A tese problematiza o programa internacional conhecido como “Criança para Criança”, organizado em diversos projetos em vários países do mundo. Para esta tese, o Programa foi implementado de forma controlada e submetido ao tratamento estatístico de significância na incorporação de conteúdos cognitivos junto aos escolares e seu grupo social de um município do interior rural e litorâneo do Rio Grande do Sul, o município de Mostardas. Foi montado um programa de mensuração da conservação de conteúdos sobre saúde, ministrados aos escolares de duas escolas públicas de zona rural, oferecidos às classes populares e o potencial de disseminação desses conteúdos nos grupos sociais respectivos. À luz da reforma sanitária brasileira, o Programa foi relido, estimando-se que pode gerar um movimento social por saúde em populações semelhantes. Considerando-se que constatamos, quantitativamente, a retenção e disseminação de conhecimentos pelos escolares e considerando-se que o espaço da escola é um

espaço de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (a pedagogia que ganha vigor na contemporaneidade), então pode-se pensar um processo sistemático de educação em saúde com utilização amplamente favorável em zonas rurais, zonas de periferia, classes populares, populações de áreas remotas ou semelhantes, inclusive pela condição de prioridade social em um país como o Brasil. Foi o nosso desejo de ver a reflexão da Reforma Sanitária Brasileira incluída entre as temáticas que transversalizam o fazer pedagógico e o ensino na escola fundamental que trouxe para esta tese a revisão do Criança para Criança, com as críticas e perspectivas que sua problematização assumiu para a educação em saúde e saúde escolar. Embora o projeto de tese pensasse, no seu início, a criança como agente multiplicador na conscientização da população sobre os cuidados básicos à saúde, ao seu final, a tese defende, no papel da escola e de suas práticas pedagógicas, a inclusão do tema da saúde como contribuição à tomada de consciência sanitária, inserindo a saúde numa ampla compreensão da cidade, das políticas públicas e da construção da subjetividade com liberdade às singularidades, ampliando a autonomia no cuidado de si e a solidariedade na ação política em sociedade, ao realizar a educação da criança.

Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um

Clarice Salete Traversini

Nível: Doutorado

Defesa: abril/03

Orientador: Tomaz Tadeu

Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação

Palavras-chave: governamentalidade, Programa Alfabetização Solidária, discurso, alfabetização de jovens e adultos, risco social.

RESUMO:

A presente tese consiste no estudo de uma parcela do discurso do Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997 para erradicar o analfabetismo no Brasil. Inspirada em conceitualizações como governamentalidade e discurso, utilizadas por Michel Foucault e Nikolas Rose, entre outros pesquisadores, procurei analisar como o PAS constitui-se numa forma de governamentalização da sociedade brasileira e dos indivíduos. Para a operacionalização da pesquisa, selecionei um conjunto de textos produzidos e publicados periodicamente pelo PAS, no período de 1997 a 2002. Com base nos textos e nas conceitualizações selecionadas, argumento que a valorização dos saberes locais, o resgate da auto-estima, a leitura, a escrita e o cálculo escolar consistem em estratégias e técnicas engendradas pelo PAS para constituir sujeitos alfabetizados, autônomos e responsáveis pelos seus riscos; empresários/as comprometidos/as com a solução dos problemas sociais; e voluntários/as sensíveis aos apelos das instituições governamentais. Mostro que a alfabetização e a solidariedade constituem-se em formas de governar sujeitos e populações, mobilizando cada indivíduo, sua família e sua comunidade para evitar e prevenir-se do analfabetismo, considerado um fator de risco social. A operacionalização da alfabetiza-

ção solidária é realizada por meio de processo de autonomização da sociedade, promovendo-se parcerias entre o setor público e privado para reduzir os custos do Estado na solução dos problemas sociais. Por fim, aponto que, para governar, gerenciar o risco e autonomizar a sociedade, o Programa depende de uma *expertise*. Com seus conhecimentos e experiências reconhecidos, os/as especialistas autorizados/as no PAS produzem saberes que, implicados com as relações de poder, avalizam tal programa como um “modelo” de erradicação do analfabetismo flexível, de baixo custo e passível de exportação.

(Des)caminhos do aprender – uma perspectiva teórico-metodológica que aproxima aprendizagem e sentido/acontecimento

Carime Rossi Elias

Nível: Doutorado

Defesa: abril/03

Orientadora: Margarete Axt

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento e Linguagem e Contextos

Palavras-chave: metodologia de ensino-aprendizagem, sentido, linguagem, ambiente de aprendizagem, telemática, educação a distância.

RESUMO:

A partir de uma experimentação realizada em Faculdade de Educação que envolveu, simultaneamente, níveis distintos de ensino (Pós-Graduação e Graduação) e foi efetivada na intersecção com um ambiente telemático cooperativo (*for-chat*), este trabalho de tese problematiza modos de ensinar e de aprender, tendo como referência a perspectiva político-filosófica deleuziana de *sentido/acontecimento*. Em decorrência, discute: de um lado, o conceito de aprendizagem quando considerado na ótica da *transmissão* de informações articulando-o a uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Neste caso, o modo de ensinar deverá ser entendido como emissão de uma mensagem, enquanto o modo de aprender se mostra como apreensão literal da mensagem emitida. É quando o aprender é tomado na via das operações de realização ligadas às dimensões clássicas da proposição – a designação, a manifestação e a significação – referidas em si mesmas. Para esta interpretação, o que foge a estas dimensões tende a ser desconsiderado ou considerado de modo negativo, ainda que insista e resista. De outro lado, modos de ensinar concebendo a aprendizagem como *construção/produção* de conceitos/conhecimento estariam levando em consideração a processualidade constitutiva dos movimentos do aprender, implicando, ao mesmo tempo, tomar as dimensões clássicas da proposição a partir de uma concepção de linguagem como produção e considerar a dimensão incorporal, do sentido em sua potencialidade de gênese e de proliferação. Aliada a esta segunda via, a experimentação analisada tinha por objetivo abrir espaços para a expressão dos participantes, numa movimentação de assunção de um devir-autor, mediado por discussões coletivas no *for-chat*, de forma a questionar a noção de homogeneidade própria a determinado campo (no caso, o campo da psicopedagogia), procurando provocar o movimento de construção conceitual sempre em aberto, e nunca passível de ser recoberto. O registro

cartográfico dos enunciados tornou possível acompanhar processos que identificavam diferentes modos pelos quais os participantes foram afetados na vivência da experimentação, produzindo linhas de fuga, movimentos de desterritorialização que ora buscavam reterritorializar em territórios já habitados, ora produzir outros modos de aprender: questões circulantes diversas afetaram de modos diferenciados os participantes, produzindo um movimento de aprender constituído por processualidades diferenciadas. Conclui-se que o sentido pode surgir como dispositivo para produzir modos de ensinar/aprender enquanto operações de criação, como potência, mas que, nesta via, nem o aprender, nem o ensinar se cristalizam, um e outro, devendo gerar sempre outras práticas, outras aprendizagens, respectivamente. Pois o sentido, constituindo-se como gênese de quaisquer práticas formalizadas, ao mesmo tempo *resiste, insiste, subsiste* a todas elas, por isso mesmo, obrigando-as – por uma questão de coerência com sua própria proposta (a de tomar o sentido enquanto dispositivo para aprendizagem) – a se transformarem permanentemente.

A busca da inteireza do Ser – formulações imagéticas para uma abordagem transdisciplinar e holística em saúde e educação

Mauro Luiz Pozatti

Nível: Doutorado

Defesa: maio/03

Orientadora: Dinorá Fraga da Silva

Linha de Pesquisa: Estudos Semióticos da Natureza e da Cultura

Palavras-chave: holística, transdisciplinaridade, saúde, educação.

RESUMO:

Esta tese trata-se de um recorte a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo autor, nos últimos vinte anos, nas áreas de educação e saúde, sendo uma teorização de sua prática, orientada por uma visão transdisciplinar e holística. Esta formulação encontra-se expressa numa linguagem verbal (textos verbais) e não-verbal (formas e cores), gerando formulações imagéticas sobre a inteireza do Ser. Reconhecendo a existência de significação entre diferentes níveis de realidade, esta tese gera formulações imagéticas que permitem significações isomórficas entre estes níveis, através do chamado mapa da inteireza do Ser. Tal mapa constitui-se numa forma de observar o desenvolvimento da consciência humana, permitindo a proposição de ações de saúde e educação visando à inteireza do Ser em cada ciclo vital numa abordagem transdisciplinar e holística. Trata-se de uma síntese transcultural.

Vivências em arte: processo para uma estética do governo

Carlos Théo Floriano Lahorgue

Nível: Mestrado

Defesa: junho/03

Orientadora: Dinorá Fraga da Silva

Linha de Pesquisa: Semiótica da Natureza e da Cultura

Palavras-chave: humanização, estética, sujeito.

RESUMO:

O objeto específico deste trabalho será o fator fundamental de todo o processo de comunicação: o sentido. Isto equivale dizer que a vivência em arte nos instala na origem da inteligência formadora do universo simbólico e em reconhecer o que estes representam para nós no mundo. Trata-se pois da busca por uma ciência que reuna a ordem de uma racionalidade secular e a súbita intempérie de nossa origem. Propõe-se a descrever a formação do sentido – e falar, da gradual emergência da capacidade de entender, ordenar e comunicar – e, descrever a formação da cultura ou, se quisermos, o processo do espírito a partir da não uniformidade originária. Será necessário que nos disponhamos a um olhar transcendente, totalizante, tendo este um lugar ao mesmo tempo na origem, na duração e no fim deste espetáculo que de todos os modos é infinito, complexo.

A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...

Eunice Aita Isaia Kindel

Nível: Doutorado

Defesa: junho/03

Orientadora: Maria Lúcia Castagna Wortmann

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais

Palavras-chave: produção da natureza, desenhos animados, representações culturais, identidades culturais.

RESUMO:

Esta tese aborda, na vertente dos Estudos Culturais, as representações de gênero, sexualidade, raça, etnia, nação, classe social e natureza produzidas em seis desenhos animados, lançados na década de 1990, pelos estúdios Disney e Dreamworks. Cinco filmes são produzidos pela Disney, sendo eles: *Vida de Inseto*, *O Rei Leão*, *Rei Leão II – o reino de Simba*, *Pocahontas – o encontro de dois mundos* e *Tarzan*. Um filme é produzido pela Dreamworks: *FormiguinhaZ*. A escolha desses filmes deveu-se aos cenários naturais e aos seus enredos, que têm sempre como personagens determinados animais ou povos, nesse caso especialmente os índios norte-americanos, que vivem em contato com a natu-

reza. Neste trabalho indico como os desenhos animados têm se constituído em espaços educativos que ensinam de forma prazerosa sobre uma série de aspectos, promovendo, colocando em circulação e fixando determinadas identidades e padrões culturais, ou seja, atuando na contemporaneidade como uma Pedagogia Cultural. O uso da natureza e, especialmente, de personagens animais apresentados e identificados por músicas encantadoras e produções detalhadamente elaboradas, torna os discursos e as representações que esses constroem praticamente inquestionáveis, especialmente para seu público mais fiel. Nestes filmes constroem-se tramas discursivas que entrelaçam representações de natureza e de alguns seres que nela habitam a gênero/sexualidade, raça, etnia/nacionalidade e classe social. Maternidade, incapacidade de liderança e facilidade de abdicar de qualquer outra questão por um amor romântico são representações quase sempre associadas às mulheres nos filmes; agressividade e capacidade de liderança aos homens; para determinadas etnias, como por exemplo os latino-americanos, as representações vinculam-se à marginalidade social; aos/às negros/as à inferioridade.

Acessibilidade tecnológica e pedagógica na apropriação das tecnologias de informação e comunicação por pessoas com necessidades educacionais especiais

Claudia Regina Uchôa de Lima

Nível: Mestrado

Defesa: junho/03

Orientadora: Lucila Maria Costi Santarrosa

Linha de Pesquisa: Informática na Educação

Palavras-chave: educação especial, pessoas com necessidades educacionais especiais, tecnologia de informação e comunicação, recursos pedagógicos, informática na educação.

RESUMO:

Esta dissertação trata de uma investigação, no âmbito da Informática na Educação Especial no que se refere à acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação (TIC) utilizadas como apoio educacional por pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEEs). Portanto, tem como objetivo estudar o campo da acessibilidade homem-computador e especificamente uma análise de recursos de acessibilidade técnico-pedagógicos para PNEEs e procura responder a seguinte questão desta pesquisa: Que recursos tecnológicos e pedagógicos necessitam PNEEs para apropriação de ferramentas computacionais, na interação com ambientes digitais/virtuais? Neste sentido, realizamos uma revisão de literatura da acessibilidade digital, para contextualizar o tema e obter sinalizadores na forma de premissas que fundamentam os pressupostos de acessibilidade tecnológicos e, a partir deste contexto, apresentamos recomendações de acessibilidade à *Web*, dispositivos de *hardware* e *software* que possibilitam o acesso ao computador e ao *software* convencional. Como aporte pedagógico, utilizamos a teoria sócio-histórica que considera importante para o desenvolvimento humano, a apropriação das experiências presentes na cultura pelos indivíduos, no nosso caso, as TIC. Foi adotada a metodologia qualitativa e para a coleta e análise de dados, optamos pelo estudo de caso através da observação direta, que incluíram como sujeitos de pesquisa pessoas com necessidades especiais distintas.