

JOÃO FRANCISCO DUARTE JÚNIOR

A Dimensão Estética da Educação

Campinas - 1980

JOÃO FRANCISCO DUARTE JÚNIOR

A Dimensão Estética da Educação

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Rubem A. Alves.

Campinas - 1980

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Ao RUBEM, que me ajudou a descobrir que a
filosofia é, sobretudo, um exer
cício de beleza

e

Ao REGIS, amigo e incentivador constante.

Comissão Julgadora

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	p. 5
I - APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO DO SIGNIFICADO	p. 14
1) O Processo do Conhecimento: Sentir e Simbolizar	p. 14
2) A Linguagem e a Construção do Real	p. 36
II - CONCRETIZAÇÃO E TRANSMISSÃO DOS SIGNIFICADOS: CULTURA E EDUCAÇÃO	p. 55
1) O Jogo da Cultura	p. 55
2) Educação e Relações Interculturais	p. 71
III - NOS DOMÍNIOS DO SENTIMENTO: ARTE E EXPERIÊNCIA ESTÉ- TICA	p. 90
1) Algumas Relações Sentimento-Compreensão	p. 91
2) A "Simbolização" dos Sentimentos: A Arte	p. 99
3) A Experiência Estética	p.113
IV - COMO A ARTE EDUCA?	p.122
1) Algumas Palavras Sobre o Ato da Criação	p.123
2) A Arte e o Adulto	p.133
3) A Arte e a Criança	p.147
APÊNDICE: BREVE VISÃO DA ARTE NO ENSINO BRASILEIRO .	p.158
BIBLIOGRAFIA	p.186

INTRODUÇÃO

Ao se falar em educação está sempre implícita uma / determinada teoria do conhecimento, isto é, uma teoria que / fundamenta e explica a maneira e o processo pelo qual o homem vem a conhecer o mundo. O como o homem conhece, o como ele en- contra um sentido para sua vida no mundo, passa a ser a pedra angular de qualquer processo educativo. Se educar é levar a conhecer, é necessário que se defina então como se dá o ato / de conhecimento, para que a educação se fundamente nesse pro- cesso. A capacidade humana de atribuir significações — em ou- tros termos, a consciência do homem — decorre de sua dimen- são simbólica. Através dos símbolos o homem transcende a sim- ples esfera física e biológica, tomando o mundo e a si pró- prio como objeto de compreensão. Pela palavra, o universo ad- quire um sentido, e o homem pode vir a conhecê-lo, emprestan- do-lhe significações. Portanto, na raiz de todo conhecimento/ subjaz a palavra e os demais processos simbólicos empregados/ pelo homem.

"A linguagem é o nosso mais profundo e, possivelmen- te, menos visível meio ambiente", afirmam POSTMAN e / WEINGARTNER(1). É preciso que se compreenda o processo lin- güístico para que se entenda o que significa conhecer. O senti- do da linguagem no mundo humano deve ser elucidado, a fim de que se possa perceber os mecanismos de significação de que se

1. Contestação - Nova Fórmula de Ensino, p.123.

vale o homem. Não há pensamento sem palavras; não há conhecimento sem símbolos. Esta é uma afirmação básica, que norteará nossas considerações ao longo das páginas seguintes. O esforço humano para compreender é o esforço para encontrar símbolos que representem e signifiquem o objeto conhecido. A consciência e a razão humanas, como se demonstrará, nascem com a linguagem e só se dão através dela. Toda compreensão lógica e racional somente é possível através da linguagem e de seus derivativos (como a lógica formal e a "linguagem" matemática).

Porém, antes que o pensamento possa tomar qualquer experiência como seu objeto, ocorre já um certo posicionamento humano; ocorre um certo "colocar-se" em relação à situação, que envolve aspectos para além da consciência simbólica. Este experienciar compreende então um envolvimento mais abrangente do homem com o mundo, em que se incluem percepções e estados/afetivos, anteriores às simbolizações do pensamento. Parafraseando MERLEAU-PONTY podemos dizer que o mundo não é só o que pensamos, mas o que vivemos. Porque a dimensão vivida, anterior à simbolização, não se esgota jamais no pensamento. Há / sempre uma região que permanece fora do alcance do pensamento e da linguagem. E esta região é o sentimento humano. Por sentimento entenda-se, assim, a apreensão da situação em que nos / encontramos, que precede qualquer significação que os símbolos dão. O sentir é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por / isso pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção.

O conhecimento do mundo advém, desta forma, de um /

processo onde o sentir e o simbolizar se articulam e se completam. Contudo, não há linguagem que explicita e esclare totalmente os sentimentos humanos. Não se pode nunca descrever/com palavras como é a dor de dente ou como é a ternura que estamos sentindo. O conhecimento dos sentimentos e a sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que / não os lingüísticos; só podem se dar através de uma consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte / que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, a arte, e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da experiência estética. Na arte busca-se concretizar os sentimentos numa forma, que a consciência capta de maneira mais global e abrangente do que no pensamento rotineiro. Na arte / são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar.

Este é, portanto, o núcleo de nossas considerações aqui: a arte como forma de conhecimento humano. Isto é: através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar / de outra maneira senão por ela própria. Em torno desta asserção central pretendemos, pois, desenvolver nosso problema, / qual seja, a dimensão estética da educação. Dito de outra maneira, é preciso que se verifique como a arte se constitui / num elemento educativo; como ela provê elementos para que o / homem desenvolva sua atividade significadora, ampliando seu / conhecimento a regiões que o simbolismo conceitual não alcança. Isto envolve a conceituação de educação de uma perspectiva mais abrangente que a simples transmissão de conhecimentos. Envolve a consideração da educação como um processo formativo

do humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem sua ação no mundo. Neste sentido, o termo educação transcende os limites dos muros da escola, para se inserir no próprio contexto cultural/onde se está.

A questão da educação gira sempre em torno da criação e da criatividade: ao aprender, estamos criando um esquema de significados que permite interpretar nossa situação e desenvolver nossa ação numa certa direção. E, como assinala Alain / BEAUDOT, "... o ambiente cultural de um país deve influir largamente sobre o desenvolvimento —ou sufocamento — da criatividade dos indivíduos" (2). A educação, dessa maneira, compreende também o ambiente cultural no qual o indivíduo vive, na medida em que lhe possibilite ou lhe vede a constituição de um sentido (o mais amplo possível) para sua existência. A circulação de idéias, significados e sentidos no interior de uma cultura, e o acesso à essa circulação, compreende pois o contexto formativo (educacional) mais amplo no qual estamos inseridos. Os métodos pelos quais se permite ou se veta a participação dos indivíduos nos produtos culturais são, em última análise, métodos educativos. Na afirmação de Herbert READ: "A diferença entre o ideal de cidadania em uma democracia livre e o ideal de serviço num estado totalitário é tão absoluta que desde a infância até a idade adulta implica numa completa divergência em objetivos e métodos educativos" (3).

A arte é sempre produto de uma cultura e de um deter

2. A Criatividade na Escola, p.96.

3. Educación Por El Arte, p.223.

minado período histórico. Nela se expressam os sentimentos de um povo com relação às questões humanas, como são interpretadas e vividas em seu ambiente e em sua época. Através da arte temos acesso à essa dimensão da vida cultural não explicitamente formulada nas demais construções "racionais" (ciência, filosofia). Por outro lado, quando se pensa na dimensão estética da educação, esta expressão envolve um sentido para além dos domínios da própria arte. Porque o termo estética supõe / uma certa harmonia, um certo equilíbrio de elementos. E, em nossa civilização, vem sendo sobremaneira difícil o encontro / de um equilíbrio entre os sentidos que damos à vida e nossa / ação concreta no cotidiano. Talvez se possa considerar que / nas culturas ditas "primitivas" a vida seja mais esteticamente vivida, na medida em que cada ação do indivíduo faz parte / de um universo de valores e sentidos, do qual ele tem uma visão abrangente. Enquanto que nós, civilizados, estamos mergulhados num oceano de significações, entre as quais devemos / eleger aquelas que pautem o nosso agir diário; e nem sempre / é possível que este agir diário se coadune com nosso esquema de valores e significados. Assim, a própria educação possui / uma dimensão estética: levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer. Caso contrário, estamos frente à tendência "esquizóide" de nossos tempos: a dicotomia entre o falar e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o atuar.

Em resumo, nossa proposta aqui é buscar a importância da arte no processo educativo, entendendo-o de maneira /

mais ampla que o simples ensino escolar. Devemos tentar estabelecer como a arte participa na formação do homem: qual a / sua significação no processo de conhecimento humano. Portanto, foge a nossos propósitos o estabelecimento de uma pedagogia artística ou a demarcação de métodos para a utilização da arte como veículo educacional. Estas são questões mais pertinentes aos artistas ou aos especialistas em arte-educação do / que ao psicólogo ou ao filósofo educacional. Pretendemos apenas articular o processo do conhecimento (e a aprendizagem) / com a arte, inserindo-os num contexto cultural. Apenas a título de apêndice, traçamos algumas considerações de como a / arte foi e vem sendo encarada pelo ensino oficial brasileiro. Restringimos tais reflexões ao ensino oficial porque a consideração da arte na cultura brasileira é também assunto por de / mais amplo, e mais afeito ao campo da história da arte. Enquanto que o acesso aos objetivos e ao processo concreto de / nosso ensino é mais facilmente evidenciável, mesmo por fazer / parte de nosso trabalho cotidiano.

Ainda com relação à expressão artística deve-se / traçar uma diferenciação nem sempre aclarada: aquela entre os conceitos de comunicação e expressão. A comunicação, como se verá, diz respeito à transmissão de significados explícitos, / através da linguagem. Enquanto a expressão, subentende a indicação, o desvelamento de sentimentos, não passíveis de / significação conceitual. Esta é uma distinção importante, especialmente no âmbito da psicologia. LAING e COOPER, os iniciadores da chamada antipsiquiatria, têm frequentemente traçado / uma crítica à postura "cientificista" da psicologia e psiquia

tria "tradicionais", que tem a ver com esta diferenciação. Lê-se em muitos textos sobre psicopatologia que o "doente" mental (especialmente o esquizofrênico) apresenta uma linguagem incongruente e incompreensível. Contudo, dizem os autores citados, ela apenas é incongruente do ponto de vista da linguagem conceitual, com que o "espírito científico" desses senhores / pretende compreender o paciente. Não se pode pensar que as falas do esquizofrênico pretendam comunicar significados conceituais. Antes, ele está totalmente imerso na dimensão dos seus sentimentos, os quais procura expressar através de Símbolos / lingüísticos mais próximos da poesia. O esquizofrênico não / diz, mas exprime-se por meio de Símbolos que devem ser compreendidos como se "compreende" a arte: sentindo-os, muito / mais que interpretando-os apenas racionalmente. Por isso / COOPER chega a afirmar que "... os esquizofrênicos são os poetas estrangulados de nossa época." (4)

Procuramos então, no decorrer de nossas argumentações e considerações, inserir no presente texto uma série de versos e expressões poéticas. Queremos crer que elas possam / permitir uma compreensão mais ampla de nossas reflexões, por / expressarem elementos para além da simples comunicação conceitual. O que confere também ao trabalho uma certa "abertura", / isto é, permite ao leitor a descoberta e a criação de sentidos outros, que não estejam conceitualmente colocados. Porque, no seio da reflexão sobre arte e criatividade, restringir a

4. Psiquiatria e Antipsiquiatria, p.140. A esse respeito veja-se ainda as outras obras do autor: A Morte da Família, / Gramática da Vida e A Linguagem da Loucura. Bem como Ronald D. LAING, O Eu Dividido, A Política da Família e A Política da Experiência e A Ave do Paraíso.

compreensão apenas ao âmbito lógico ou científico talvez seja empobrecer os sentidos encontrados. Segundo George F. KNELLER, "as abordagens científicas e intuitivas têm de completar-se / mutuamente, não apenas agora, quando a ciência da criatividade está ainda na infância, mas permanentemente. Proscrever / uma delas será dogmatismos alheio ao sadio espírito de ambas" (5). "Além disso, " —considera ele — "a psicologia encarregou-se de provar que ela é instrumento limitado para a exploração do processo criador. Por umas tantas razões os psicólogos conseguiram só poucas conclusões definitivas" (6).

Por fim, desejamos afirmar que uma preocupação central ao elaborar este trabalho se referiu à linguagem nele empregada. Procuramos reduzir a um mínimo os termos técnicos e demais expressões tão caras a um sem número de cientistas e pensadores. Isso por acreditar que o conhecimento produzido / no interior de uma Universidade ou Instituto de Pesquisas pertence à comunidade, e não é de uso exclusivo de uma série de "iniciados". Pode-se elaborar uma pesquisa e um texto conclusivo numa linguagem "objetivamente" técnica e hermética. Todavia, "o conhecimento assim obtido, ... é entregue não aos homens sobre os quais se fala, mas a outros homens. Como se o cientista dissesse ao seu objeto: 'Eu te estudo. Mas o meu conhecimento a teu respeito, eu o ocultarei de ti, através do meu estilo'" (7). Especialmente no interior da filosofia e das ciências humanas a linguagem empregada é de suma importância.

5. Arte e Ciência da Criatividade, p.30.

6. Idem, p.28.

7. Rubem ALVES, "Pesquisa: Para Quê?", em Reflexão nº1, pp.39-40.

"Meu pensamento sobre a natureza não altera a natureza. Mas, o meu pensamento sobre a sociedade altera a sociedade. Por isto/ a linguagem, ela mesma, é uma ferramenta para interferência direta num mundo social. Uma linguagem científica que não se articula com a linguagem falada no cotidiano, portanto, corre o risco de ser semelhante a uma técnica de laboratório que não / tem meios de interagir com o objeto que está sendo investiga - do" (8). Assim, queremos crer que esta preocupação com a lingua gem possa permitir o acesso às nossas reflexões ao maior núme ro possível de pessoas, que se interessem pela arte e pela edu cação. Dois fenômenos profundamente humanos. E interpenetran - tes.

8. Idem, p.40.

I- APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO DO SIGNIFICADO

"O ideal pedagógico do lógico se apoia sobre a falsa suposição de que o pensamento lógico produtivo opera devido às leis da lógica e tem nelas sua base psicológica, pois opera de acordo com elas, e com elas concordam seus resultados." (Herbert Read, Educación Por El Arte, p.78)

"Assim como a consciência humana difere da dos animais, assim também, é claro, diferem o sentir e a emoção humanos. Como o nosso meio ambiente é um mundo, temos sentimentos relativamente ao mundo -- não excitações transitórias mas uma atitude emocional permanente em relação a um 'universo' permanente." (Susanne K. Langer, Ensaio Filosófico, p.136.)

"Por meu destino o coração é quem responde..." (Renato Teixeira)

1) O Processo do Conhecimento: Sentir e Simbolizar

Há alguns instantes, ao perceber que havia alguém neste cômodo, o cachorro da casa empurrou a porta com o focinho e veio deitar-se sobre o tapete. Mas não sem antes fazer alguma "festa", abanando a cauda, e depois dando várias voltas sobre o lugar onde se deitaria. Este é um comportamento que ele aprendeu rapidamente: empurrar a porta quando ouve ruídos ou vê as luzes acesas na biblioteca. Porém, as voltas sobre o local de descanso, não podemos dizer própria

mente que ele as tenha aprendido. Trata-se de uma atitude comum a todos os cães, em qualquer parte do mundo. A grosso modo, diríamos que aqui estamos frente a um instinto; a mesma / espécie de impulso que leva o pássaro a tecer o seu ninho, ali na árvore em frente à janela. O que significam, contudo, tais comportamentos? Qual a função desses atos, comuns a todos os animais da mesma espécie? Como surgiram, e por que são transmitidos, geneticamente, de geração a geração? Será que em algum momento da evolução eles também não tiveram de ser aprendidos, e se fixaram no organismo animal?

Vamos tentar pensar nestas questões, começando pela última. Antes, porém, precisamos relembrar que a vida tende / para a morte. Que cada ato vital demanda uma certa quantidade de energia que deve ser repostada, a fim de que a vida se mantenha. Que, em última análise, as ações dos organismos visam / sempre a manutenção da vida: a sobrevivência. Assim, deve o animal organizar sua ação de forma que ela se torne eficaz na satisfação desse imperativo básico, que é se manter vivo. Então notamos que o chamado comportamento instintivo nada mais é que uma atividade que, por ter se mostrado útil na sobrevivência, foi mantido ao longo da evolução da espécie. Ou seja: é uma ação aprendida e incorporada na memória biológica dos / organismos. Espécies que não conseguiram desenvolver e preservar mecanismos de sobrevivência, se extinguíram. Portanto, em algum ponto de sua história evolutiva, a espécie incorporou a si estes comportamentos que hoje chamamos instintivos, justamente por eles terem se mostrados úteis à sua sobrevivência.

"Aprender: preservar a experiência testada, para usá-la no fu-

turo. A aprendizagem é a transformação de uma experiência que se poderia perder no passado numa ferramenta para conquistar o futuro." (1) Aqui se depreende a função da memória: evitar / que os comportamentos se dêem a esmo; substituir o jogo de ensaio e erro por uma atividade já definida como eficaz. Para o cão, as voltas sobre o lugar de descanso, sempre tiveram um papel a cumprir: verificar se no local não haviam cobras ou outros predadores, e amassar a vegetação para se deitar. Atividade milenar mantida até hoje, através de sua memória biológica.

Olhemos mais de perto este termo "memória biológica" - ca", tomado de empréstimo a Rubem ALVES (2). Ele pretende significar aqui, a própria programação orgânica do animal. Isto é: em cada espécie animal, aquelas respostas que se mostraram eficazes à manutenção da vida foram preservadas, sendo incorporadas à sua estrutura orgânica. Cada espécie tem suas ações instintivas características, próprias daquele tipo de organismo. O pássaro constrói seu ninho, o cão amassa a vegetação e o peixe sobe o rio para desovar. Esta memória biológica, de certa forma, fecha o comportamento do animal. Ele nasce praticamente programado, não podendo alterar qualitativamente o seu comportamento, reorganizando sua ação. Ao nascer, nesta sua memória biológica já se encontram gravadas aquelas ações básicas que o habilitarão a se manter vivo. E dali não podem ser removidas: não há esquecimento no caso dos instintos. Por

1. Rubem ALVES, "Notas Introdutórias Sobre a Linguagem", em Reflexão nº 13, p.22.

2. Idem.

isso MERLEAU-PONTY chama esta forma de comportamento de amovível (3). Comportamentos amovíveis são, então, aqueles comportamentos instintivos que se acham presentes no organismo desde seu nascimento, e que dali não podem ser removidos.

Mas o cão que citamos no primeiro parágrafo não comportou-se apenas instintivamente. Dissemos que ele aprendeu a empurrar a portar e entrar quando percebe pessoas no aposento. Isto não é comum a todos os cães, mas característico deste, em particular. É um comportamento aprendido e retido não pela espécie, mas por este indivíduo. Tal fato significa que, apesar de programado, o animal possui uma pequena margem de ação, que pode ser preenchida através do aprendizado de novos comportamentos. O cão pode aprender a abrir a porta e a apanhar uma / bola, o elefante pode ser treinado para "plantar bananeiras" e o urso para andar de bicicleta. Porém estas novas atividades / adquiridas estão subordinadas sempre àquela programação original. Jamais um cão aprenderá a construir um ninho, nem um peixe a andar de bicicleta. Insistimos: o comportamento animal é fechado, determinado biologicamente. Novos comportamentos somente serão possíveis na medida em que não divirjam de sua estrutura orgânica e nela se ancorem. Os animais são sempre / treinados a partir dos impulsos básicos para comer e beber, satisfeitos pelo treinador após cada resposta "correta" emitida. A estes comportamentos aprendidos, mas ancorados no determinismo da espécie, MERLEAU-PONTY chama de sincréticos (4).

3. Cf. A Estrutura do Comportamento.

4. Idem.

Voltando ao nosso cão, devemos notar uma coisa com relação ao seu comportamento de abrir a porta: ele somente a empurra quando vê as luzes acesas, ouve ruídos ou fareja determinados odores, isto é, quando percebe que seus donos estão naquele cômodo. Isto quer dizer que existe, por parte dele, uma certa interpretação do ambiente, que leva-o a emitir ou não aquele comportamento. Um outro exemplo: a raposa faminta não se aproxima do galinheiro quando ele está guardado pelo cachorro do fazendeiro. O impulso instintivo para comer é sustado em função da sobrevivência — este valor maior da vida, que é manter-se. Portanto, a atividade animal, seja em formas amovíveis ou sincréticas, não se dá a esmo: é necessária uma interpretação da situação. "Através do corpo o animal é informado se seu ambiente é propício ou ameaçador, se ele deve avançar ou fugir. Sem esta atividade interpretativa a ação não poderá ser coordenada com eficácia. Generalizemos: para ser eficaz a atividade tem de se dar em resposta a uma / atividade interpretativa que é, mesmo nos seus níveis mais / elementares, uma forma de conhecimento" (5).

Assim, o animal colhe no ambiente determinados si-
nais, que passam a orientar sua ação. A estes sinais os beha-
vioristas chamam de "estímulos discriminativos": estímulos /
que permitem ao organismo discriminar qual comportamento de-
ve ser emitido naquela situação. Se anteriormente havíamos /
chamado a retenção de respostas pela espécie, de "memória /

5. Rubem ALVES, loc. cit., p.23.

biológica", chamemos agora esta retenção sincrética de memória de sinais. Através dela o animal pode armazenar informações / que digam respeito à sua vida particular, à sua situação enquanto indivíduo. Na memória biológica armazenam-se informações pertinentes à espécie — os instintos; na memória de sinais aquelas pertinentes ao indivíduo — os condicionamentos. / Observemos também que esta margem de condicionamentos cresce à medida em que se sobe na escala das espécies. Ou seja: quanto mais "evoluido" o animal, mais comportamentos novos ele pode vir a adquirir. Dizendo de outra forma, quanto mais inferior a espécie, mais "programado", "fechado", nasce o animal. À medida em que se sobe nesta escala, maior também vai sendo a infância do animal, isto é, aquele período onde ele depende dos cuidados da mãe; conseqüentemente, menos "acabado" ele nasce.

Cabe ainda acrescentar aqui, com respeito à atividade interpretativa do animal, que o mecanismo básico pelo qual esta interpretação se dá é "a capacidade do organismo para sentir dor ou prazer. A sensação de prazer é um ato de conhecimento que interpreta uma dada relação organismo-ambiente como sendo favorável ou à sobrevivência ou à expressão do corpo. A sensação de dor, ao contrário, faz o animal saber que sua vida está em perigo. A atividade se dará, então, ou pela aproximação do animal do objeto que lhe causa prazer, ou pela sua fuga daquele que lhe causa dor" (6).

Saltemos agora do último degrau da escala evolutiva

6. Ibidem.

animal (ocupado pelos antropóides), para o homem. Este não é um salto somente quantitativo, mas qualitativo. O abismo cavado entre um e outro não pode ser vencido apenas através dos / esquemas de análise utilizados para o comportamento amovível / e o sincrético. É preciso ir-se adiante. Em primeiro lugar, o homem não nasce programado biologicamente para a tarefa da so brevivência — inclusive sua infância é a mais longa dentre as de todos os seres vivos. Não há nenhuma relação determinada / entre seu organismo e sua atividade, como no caso dos animais. Um exemplo banal: o homem não possui asas, mas já se elevou / aos ares. Assim, não existe uma mera continuidade entre o organismo e o comportamento humanos. Outro aspecto dessa radical diferença entre homem e animal diz respeito às relações / com o meio. Enquanto o animal procura adaptar-se, ajustar-se às condições que lhe são impostas pelo meio ambiente, o ser / humano busca transformá-lo, adaptá-lo às suas necessidades. O animal reage às mudanças do meio; o homem age, mudando o meio. E modifica o meio não apenas através da tecnologia, através / de mudanças físicas, mas básica e fundamentalmente através da palavra, dos símbolos que cria para interpretar o mundo. "O próprio ato de organizar simbolicamente a natureza já é uma / técnica de que o homem lançou mão para transformar o universo físico de um contínuo espaço-temporal indiferenciado, num / cosmo, numa estrutura significativa dentro da qual ele pudes- se orientar-se" (7). Um símbolo constitui um determinado obje

7. Idem, p.24

to ou sinal que representa algo; que permite o conhecimento / de coisas e eventos não presentes, ou mesmo, inexistentes concretamente. Através dos símbolos o mundo pode ser apreendido / como uma totalidade, já que eles permitem a reunião e o entrelaçamento de objetos e fatos ausentes (e mesmo díspares), na consciência humana.

O homem é, portanto, um ser de símbolos. A palavra / possibilitou-lhe um desprendimento de seu corpo, isto é, deu-lhe a capacidade de voltar-se sobre si próprio, numa atitude / de reflexão. Não mais aderido e limitado a seu organismo, tornou-se um objeto para si próprio, ou seja, pôde ver-se "de fora", pôde buscar um significado, um sentido para a sua vida. / Com a palavra humana nasce a consciência do homem. Com a consciência, o homem se descobriu no mundo e no tempo. Não mais / se pode falar em meio ambiente, como no caso do animal, limitado pelas dimensões espaciais que seus sentidos lhe permitem; deve-se dizer mundo, já que os símbolos possibilitam a consciência de espaços outros que não o existente ao seu redor. / Quando digo "China", por exemplo, a palavra traz-me à consciência uma região totalmente inalcançável pelos meus sentidos agora. E ainda, descobrindo-se no tempo, o homem tornou-se histórico: seus símbolos permitem-lhe evocar o passado e / planejar o futuro, enquanto que, "ao não ter um amanhã nem um hoje, por viver num presente esmagador, o animal é ahistórico" (8). Por isso, na classificação das formas de comportamento / encetada por MERLEAU-PONTY, o humano é chamado de comportamen

8. Paulo FREIRE, Pedagogia do Oprimido, p.104.

to simbólico (9). Comportamento que não se dá apenas em reação à materialidade do presente, mas em função de um universo significativo, construído pelos símbolos. Quando se fala, em linguagem filosófica, da transcendência do homem, é justamente neste sentido: da sua não aderência ao aqui e agora, de sua consciência do ali e do depois (ou do antes).

Desta forma, entre homem e natureza colocam-se os símbolos, a palavra, a linguagem humana. E à vida (biológica) acrescenta-se um sentido, tornando-a existência. O homem não vive, simplesmente, mas existe: busca mais e mais dar / um significado ao fato de encontrar-se aqui, nascendo, construindo e morrendo. A história do homem é a história do sentido que ele procura imprimir ao universo.

Retornemos um pouco ao comportamento animal. Já / dissemos que ele pode vir a adquirir alguns comportamentos / novos, com base na memória de sinais, e por meio de condicionamentos. Isto é, o animal pode adquirir a capacidade de responder a alguns estímulos que lhes foram tornados relevantes. Porém sua resposta será sempre a mesma, frente ao mesmo estímulo. Exemplifiquemos. Um cão treinado para sentar-se cada vez que se lhe apresenta um círculo recortado / em cartão, não o fará se lhe apresentarmos o mesmo círculo / desenhado numa folha de papel. Isso porque ele reage a um / sinal, e não a um significado. Em ambos os casos o significado (o círculo) é o mesmo, mas não o sinal. Façamos outra / experiência. O cão agora será treinado para sentar-se quan-

9. Op. cit.

do acendermos uma lâmpada de 100 watts. Se, porém, uma lâmpada de 60 watts for acesa, é provável que ele venha a sentar-se. Isso pelo fato dos dois sinais serem bastantes parecidos, e ele não conseguir discriminar a diferença entre eles. Este fenômeno foi estudado pelos behavioristas, que lhes deram o nome de generalização: a resposta frente a um estímulo é generalizada para estímulos similares. Montemos agora um jogo com uma criança: cada vez que lhe mostrarmos um círculo ela deverá bater palmas. Podemos apresentar-lhe diversos círculos: desenhados, recortados, brancos, coloridos, etc., que fatalmente ela aplaudirá. É claro que, neste caso, a criança deve saber o que é um círculo: deve ter o seu conceito, saber seu significado. Aqui está a radical diferença entre os comportamentos sincréticos e os simbólicos. Nos sincréticos o organismo reage mecanicamente a um sinal, enquanto nos simbólicos a interpretação se prende ao significado que os símbolos transmitem, independentemente de suas características físicas. A criança transfere o significado retido, de uma experiência à outra, enquanto o animal apenas generaliza a sua resposta. No primeiro caso temos uma memória de significados, no segundo, nossa já conhecida memória de sinais.

Na primeira citação deste texto, Rubem ALVES diz que aprender significa armazenar uma experiência, comprovada como eficaz, para sua utilização futura. Pelo que já foi dito, a retenção (ou seja, a aprendizagem) a nível animal, se dá de maneira mecânica. É preservada uma conexão estímulo-resposta, fixa e invariável. A nível humano, porém, a armazenagem se dá em termos de significação. Uma dada experiência é transformada em símbolos — extrai-se dela o signi-

ficado-que são guardados e incorporados àqueles já existentes, provenientes de situações passadas. Frente a uma nova situação a interpretação do homem se dará, então, a partir daqueles significados preexistentes. "O ato de conhecer é, portanto, um / ato de re-conhecer: a constatação da concordância entre dados/ sensórios novos e as formas memorizadas. Conheço o novo, dou - lhe um nome, somente depois de reconhecê-lo por compará-lo com um modelo preexistente em minha mente e que organiza o processo pelo qual estruturo minha experiência" (10). Nesses termos, não se pode realmente falar em "aprendizagem" animal, mas sim em adestramento. O adestramento supõe uma atividade adquirida/ a partir dos comportamentos amovíveis, e que é mantida de forma rígida, sempre idêntica, não sofrendo "aperfeiçoamentos" por parte do animal. Utilizemos, daqui em diante, o termo aprendizagem apenas para o comportamento humano, onde os símbolos retêm o significado da situação vivida, permitindo refinamentos/ e reinterpretações. É interessante notar que, não atentando para o processo humano de simbolização e significação, o behaviorismo até hoje não produziu mais que teorias do adestramento, e não da aprendizagem, no sentido forte do termo.

Até aqui vínhamos dizendo que a ação do organismo se dá primordialmente em função de um interesse, ou motivo, qual seja, o de se manter vivo. A sobrevivência é o motor das atividades orgânicas face ao universo natural. Isso é totalmente verdadeiro quer se trate do comportamento animal, quer se / trate do humano. Contudo, é necessário que olhemos mais de per

to o comportamento simbólico em termos deste interesse, já que ele é radicalmente distinto dos comportamentos sincréticos e amovíveis. Para o animal, a relação de seu corpo com o meio / ambiente se estrutura de forma mecânica: ele se adapta às condições físicas através dos mecanismos regulatórios da dor e / do prazer, da ameaça e da promessa de vida. Para o homem, que busca mais do que a manutenção da vida — busca um sentido para ela — este motivo vital adquire contornos mais específicos. Porque se trata agora de procurar não apenas a equilíbrio biológica, mas também a coerência simbólica. Frente ao / mundo o homem se pergunta acerca do valor que as coisas têm / em relação à sua vida, isto é, a respeito de sua significação. Assim, os mecanismos interpretativos da dor e do prazer se / transformam num esquema de interpretação de valores, no contexto humano. Um valor positivo é aquele que auxilia o homem / na manutenção da vida e de seu significado (a existência); um negativo, ao contrário, diz respeito à destruição da vida e de sua coerência. Portanto, os valores são filhos diretos da relação homem-mundo, gerados pela necessidade de sobrevivência e paridos pelo universo simbólico que o homem construiu.

Desta maneira, notamos que o ato de conhecer — de dar um significado às coisas e fatos — brota de uma atitude valorativa do homem. Este procura interpretar o mundo a partir do significado que ele adquire para sua sobrevivência. Na raiz de todo conhecimento se encontra uma necessidade vital, a sobrevivência — valor básico reinterpretado pelos símbolos humanos. Por isso, "não é correto separar o conhecimento objetivo das emoções e dos valores. Ao contrário. A relação entre /

eles é dialética. (...) O verdadeiro conhecimento objetivo brota/ de uma atitude valorativa e emotiva, e pretende ser uma ferra -
menta para que o homem integre eficazmente o referido objeto no
seu projeto de dominar o mundo" (11) . A atitude do homem frente/
ao mundo é básica e primordialmente emotiva, e os rudimentos /
dessa emoção são os mesmos encontrados no animal: o prazer e a
dor (a vida e a morte). Através da significação que o homem /
procura, estas emoções básicas são refinadas na usina simbólica
da valoração. Não procuramos conhecer o mundo apenas por um /
prazer intelectual, como supunha Aristóteles, mas para trans -
formá-lo em função de nossas carências. Assim, " a experiência
primária que o homem tem do mundo não é a de um enigma inte -
lectual a ser decifrado, mas de um problema vital, de cuja so -
lução depende a sua sobrevivência" (12).

A vida humana é um constante fluir emotivo, sobre o /
qual advém as significações que a palavra lhe dá. O homem experien -
cia o mundo primordialmente de maneira direta, emocional, vol -
tando-se então sobre estas experiências e conferindo-lhes um sen -
tido, através de simbolizações adequadas. Qualquer espécie de co -
nhecimento somente se dá a partir deste fluxo vital, que se desen -
rola desde nosso nascimento até nossa morte. Isso quer dizer, pri -
meiramente, que as experiências só se tornam significativas após/
terem sido vividas, quando o pensamento pode tomá-las como objeto
e transformá-las em símbolos. "Só do ponto de vista retrospectivo/
é que existem experiências delimitadas. Somente o que já foi vi -

11. Idem, p.34.

12. Idem, p.35.

venciado é significativo, e não aquilo que está sendo vivenciado. Pois o significado é meramente uma operação da intencionalidade, a qual, no entanto, só se torna visível reflexivamente. Do ponto de vista da experiência que está se passando, a predicação de significado é, necessariamente, trivial, já que significado, aqui, só pode ser entendido como um olhar atento dirigido não à experiência que está passando, mas à experiência já passada" (13). A razão humana, a reflexão, portanto, só se dá a partir de um fundo indiferenciado de sensações e emoções; o pensamento "significador" procura, desta forma, tornar inteligível ao homem este alicerce dinâmico, nascido de seu encontro / com o mundo. Esta corrente vital foi chamada por alguns filósofos (especialmente os fenomenólogos) de "vivido", ou de "irrefletido" (14), e considera-se que ela seja sempre "maior" que qualquer significação. Ou seja: a vida vivida não se esgota jamais na vida refletida; os símbolos (a palavra) não podem nunca pretender esgotar a fonte de onde jorram. "É das profundezas da vida que o precede e o envolve que vem o pensamento, estando entendido que suas construções não conseguirão jamais / conquistar e esclarecer perfeitamente aquilo que constitui sua própria fonte" (15).

Nossas palavras, nossas construções mentais — lógicas ou não — somente são significativas por referência à nossa vida vivida, a este fundo indeterminado que arquiteta nossa /

13. Alfred SCHUTZ, Fenomenologia e Relações Sociais, p.63.

14. Outros sinônimos seriam ainda : o "atematizado", o "pré reflexivo", o "ante-predicativo" ou o "pré-predicativo".

15. André DARTIGUES, O Que é a Fenomenologia?, p. 65.

existência. Neste sentido, tornar significativa a vida (refletindo sobre ela), talvez não seja mais do que buscar esta harmonia com que ela se desenvolve, antes de ser reduzida ao pensamento. Os símbolos cristalizam e paralizam o ritmo contínuo de nosso viver. Ritmo este que evolui ordenadamente desde nosso impulso pela sobrevivência, passando pelas sensações e percepções que temos do mundo. Portanto, não há qualquer coisa / de estético na apreensão deste pulsar vital? Será que "não poderemos denominar existência uma certeza mais luminosa, ainda que também indefinível, cuja apreensão com toda clareza permanecerá de algum modo estética, isto é, independente de toda / formulação conceptual?" (16). Não podemos neste momento nos / alongarmos nestas considerações, que serão retomadas e aprofundadas adiante. Basta, por ora, constatar que este ritmo vital se desenvolve harmonicamente, não podendo ser integralmente recuperado pelo nosso pensamento. HEIDEGGER inclusive afirmava que o pensamento lógico, "calculante" (como ele o chamava) é inferior ao "pensamento meditante", em capacidade para exprimir o vivido. Portadora deste "pensamento meditante" era a linguagem dos filósofos gregos. "Mas portadora dele é também essa outra palavra nascente que é a palavra do poeta..." (17). Por isso, nada mais natural que ilustremos essa nossa / idéia da vida (irrefletida) como um fluir constante, com os versos do poeta (Regis de Moraes), retirados do seu "O Rio / Que Constrói" (18):

16. Idem, p. 92 (grifo nosso).

17. Idem, p. 133.

18. Queda de Areia, p. 28. São Paulo, Cortez & Moraes, 1976.

O rio que constrói os meus segredos
às vezes quase seca e sinto medo
às vezes se avoluma e eu fico muitos
às vezes se desmente. Não me escuto.

O rio que se cumpre no meu peito
às vezes cala e apenas se entrega
às vezes não faz nada e me confunde
ou me faz enfrentar o que serei.

(...)

Antes de seguir adiante, recapitulemos alguns conceitos básicos. Já dissemos que aprender significa preservar/ uma experiência, para utilizá-la no futuro. Dissemos também / que somente há aprendizagem no caso humano, onde as experiências são preservadas a partir da significação que o homem / lhes atribui. A experiência, que ocorre a nível do "vivido", é simbolizada e armazenada pelo homem através da linguagem. Desta maneira, pode ele transferir os significados de uma situação à outra, diferentemente dos animais, que apenas generalizam respostas. Assim, os mecanismos básicos da aprendizagem / são:

- a) O interesse (ou motivo) - somente se aprende aquilo que se considera útil à tarefa da sobrevivência. No caso humano a sobrevivência é interpretada a partir dos valores que o homem atribui ao mundo.
- b) A memória - permite a retenção dos significados (valores)/ atribuídos à experiência.
- c) A transferência - que consiste em interpretar e agir em / novas situações com base nos significados retidos de experiências anteriores.

Dentre os teóricos da psicologia da aprendizagem, talvez seja GENDLIN quem tenha ido mais a fundo no problema, justamente por considerar estas duas dimensões humanas: o vivido/ (que ele chama de "experiencing" — a "experiência") e a sua ./ simbolização. Explicando a teoria deste autor, diz Miguel DE / LA PUENTE: "O que Gendlin se propõe é redefinir a noção de significado, que esclarece ipso facto o que é aprendizagem significativa. Gendlin distingue no significado duas dimensões: a dimensão experiencial e a dimensão simbólica, e o define como a relação funcional existente entre símbolos e experiências" (19). E ainda: "O conhecimento tem uma dimensão experiencial. O significado pode ser abordado não apenas como significado simbólico acerca das coisas, ou como apenas uma estrutura lógica, mas implicando a experiência (experiencing). O significado é abordado como o resultado de uma interação entre o experiencing e os símbolos" (20). A aquisição de um novo significado (ou aprendizagem significativa) deve mobilizar então, tanto nossos conceitos como as experiências a que eles se referem. O significado possui assim uma dimensão sentida (vivida) e uma simbolizada (refletida). Esta dimensão sentida do significado é facilmente demonstrada através de um exemplo; quando procuramos lembrar uma palavra e não o conseguimos, ficamos como que sentindo-a, enquanto ela não nos vem à consciência; alguém sugere algumas outras que, no entanto, por não se encaixarem neste sentimento, são logo refutadas, até que encontremos o termo exato.

19. O Ensino Centrado no Estudante, p.31.

20. Idem, p.28.

Estes fatos têm consequências importantes para qualquer educador. A mais fundamental é que ninguém adquire novos conceitos se estes não se referirem às suas experiências de vida. Novos significados somente serão incorporados à estrutura cognitiva do indivíduo se constituírem simbolizações de experiências já vividas. David AUSUBEL, outro teórico da aprendizagem, discorda dessa tese. Diz ele que novos conceitos podem ser aprendidos sem a sua dimensão experiencial, bastando que sejam "ancorados" naqueles já existentes no repertório do indivíduo. Isto é fato. Porém, o que AUSUBEL se esquece, é que, em última análise, os símbolos já presentes no repertório do indivíduo só o estão porque surgiram a partir de suas vivências. Novos significados, quando adquiridos desta maneira, são filtrados por aqueles já presentes, oriundos de experiências vitais (21). Nosso universo simbólico, nossa "visão de mundo", está intimamente relacionada com nossa existência concreta. Aquilo que não percebemos como importante não é retido—é insignificante. Em psicologia existe uma série de experimentos a respeito da memorização de sílabas e palavras sem sentido. Em todos se demonstrou que este material, após "decorado", é rapidamente esquecido. Isso é uma demonstração experimental de que nossa memória é uma memória de significados, que retém apenas aquilo que fale diretamente à nossa vida. Por isso, um sistema de ensino calcado sobre a memorização mecânica tende a não produzir aprendizagem alguma.

GENDLIN também nos demonstra que a experiência bási-

21. Cf. Miguel DE LA PUENTE, op. cit., p.43.

ca que temos do mundo é emocional, ou seja, é sentida, antes de ser compreendida. As relações lógicas ocorrem somente depois dos significados sentidos. Tomemos uma metáfora, ou um verso, para exemplificar. Quando o poeta (Lêdo Ivo) diz: "... o dia é um cão / que se deita para morrer...", em termos lógicos esta relação não diz nada. Um dia não é um cão, muito/menos que se deita para morrer. Porém, a partir da experiência que temos de um dia e de um cão à morte, através do sentimento que os dois elementos evocam, podemos chegar a compreender a relação. "A metáfora não se baseia na semelhança, mas a semelhança se baseia na metáfora... Uma vez encontrado o novo significado, descobre-se depois a semelhança, como relação lógica. Não existe semelhança antes da criação do significado a partir da experiência de alguém" (22). O que se fez aqui foi aproximar dois significados sentidos, dois sentimentos, simbolizados por palavras (dia e cão à morte) que, logicamente, não estão relacionadas entre si. A expressão popular "chove canivetes" é outro exemplo, talvez mais claro / ainda. Nossa experiência de chuva e de canivete (como algo / afiado e penetrante) estabelece, num nível infra-lógico, a relação, que então se torna compreensível.

Para GENDLIN, é importante que se dê atenção à dimensão experiencial do conhecimento. Focalizando sua atenção sobre o que sente (significado sentido), o indivíduo pode encontrar novos significados, ligando a estas experiências, símbolos novos, que tornem-nas significativas. "Criar é olhar /

22. Ibidem.

diretamente para a corrente experiencial (...) e prestar atenção ao que se está sentindo, de modo a produzir novos significados através de novos símbolos em interação com as experiências... Pensar não é eliminar conceitos, mas dinamizá-los experiencialmente. (...) Talvez, explica-se Gendlin, a diferença entre pessoas criativas e não criativas reside precisamente no fato de que as primeiras, diferentemente das segundas, dão atenção à dimensão experiencial do conhecimento..." (23) . Assim, estar aberto à experiência, é condição fundamental na aquisição e criação de novos significados. Símbolos e conceitos que não possam ser referidos à experiência são vazios de significação. Podemos explicar a um seringueiro amazonense, / nascido e criado na selva, o que seja a poluição das grandes / cidades, porém sua compreensão do fenômeno será incompleta; / faltar-lhe-á sempre uma dimensão básica da compreensão: a vi-
vência da poluição. Da mesma forma, quando alguém nos descreve uma cidade que não conhecemos, ficamos com uma impressão / um tanto quanto "abstrata" de como ela é realmente. Só iremos preencher este vazio e conhecê-la de maneira mais completa, / quando pudermos andar por suas ruas e permanecer nela um certo tempo. E aí pode ser, inclusive, que consideremos falsa a descrição que tínhamos: tal descrição havia brotado da maneira como nosso interlocutor sentira a cidade, que é diferente / da maneira como a sentimos agora. LOWENFELD e BRITAIN, dois / autores voltados à educação infantil, assim descrevem esta / questão: "O processo de crescimento mental tende, pois, a ser

uma função abstrata, na medida em que esses símbolos adquirem significados diferentes e cada vez mais complicados. Contudo, não é o conhecimento desses símbolos ou a habilidade para redistribuí-los que promove o crescimento mental, mas, também, o que eles representam. Estar capacitado para reunir determinadas letras na sequência adequada para que se leia coelho não constitui uma compreensão do que seja um coelho. Para conhecer realmente um coelho a criança deve poder tocá-lo, sentir o contato de sua pele, observar como mexe o focinho, alimentá-lo e aprender os seus hábitos. É a interação dos símbolos, do eu e do ambiente que fornece os elementos necessários aos processos intelectuais abstratos" (24).

Finalmente, para reforçar essa tese sobre a importância do vivido no processo de conhecimento, citemos MERLEAU PONTY: "Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido, e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. (...) Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à

24. Desenvolvimento da Capacidade Criadora, p.16.

paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio" (25).

Encerrando este primeiro item gostaríamos de enfatizar uma afirmação que fizemos alguns parágrafos atrás. Háviamos dito ali, que o fluir harmônico de nossa experenciação / guarda em si algo de estético. Ou seja: que nosso processo de sentir o mundo consiste numa apreensão direta, de certa forma equilibrada e harmonizada, dos fenômenos ao nosso redor. Isto se tornará mais claro quando abordarmos a questão da percepção humana. Basta agora considerarmos o seguinte exemplo, que fala a favor desta afirmação. É comum ouvir-se, especialmente entre os profissionais da medicina e da psicologia, a seguinte assertiva: "Estou atendendo (ou tratando de) um caso muito bonito". Ora, será que a beleza a que se refere o profissional se encontra em um corpo (ou mente) enfermo? Não. A beleza, aí, reside na relação que ele mantém com um fenômeno, que deve ser decifrado. Ela consiste no prazer experimentado por ele ao vencer um desafio imposto pela doença: compreendê-la e atuar sobre ela de forma correta. Sob todo o seu equipamento e raciocínio lôgico e científico, subjaz um sentimento da situação que ele in-terpreta como belo (26). Herbert READ, neste sentido, assinala:

"...sustento que a vida mesma, em suas fontes mais secretas e

25. Fenomenologia da Percepção, pp.6-7.

26. Poder-se-ia argumentar aqui, que a beleza não nasce desta relação curativa, mas que é percebida na enfermidade mesmo, na medida em que ela se aproxime de modelos ideais. Ou seja: que existem determinados paradigmas definidores dos tipos de doença, e que um caso é sentido (talvez morbidamente) como belo, / quando se aproximar de tais paradigmas. Contudo, isso não invalida nossa tese do sentimento subjacente à compreensão lógica.

essenciais, é estética" (27).

E ainda o mesmo autor, a respeito da memória humana, tece as seguintes considerações: "De passagem digamos que tampouco a memória é independente dos fatores estéticos. Numa ocasião, assisti a uma demonstração extraordinária de memória, na qual o sujeito se mostrou capaz de reproduzir as cifras decimais de π em qualquer quantidade; depois de anotar várias centenas de 'lugares', podia continuar a série em qualquer ponto/dado, saltando os lugares que se lhe pedia. Ao interrogá-lo, o sujeito confessou que recordava as cifras mediante certo 'ritmo'" (28). Aliás, é comum o procedimento empregado pelos estudantes, de memorizar determinadas passagens ou classificações/mediante sua transformação em versos ou sequências rítmicas — processo mnemônico apoiado sobre fatores estéticos, como a rima e o ritmo. Portanto, essa consideração da existência humana, em si, como um fato estético, parece ser mais do que simples / suposição literária. Como também já dizia GOETHE, "tudo na vida é ritmo."

2) A Linguagem e a Construção do Real

Até aqui concentramos nossas atenções sobre o processo humano de conhecer o mundo. Porém, de certa maneira, vendo-o como ocorrente num indivíduo isolado. Por questões didáticas deixamos de considerar este indivíduo como inserido numa comunidade, num meio social. Ao proceder assim, aspectos fundamen-

27. Educación Por El Arte, p.56.

28. Idem, p.247.

tais da aprendizagem deixaram de ser examinados. É nosso intuito agora ampliar este quadro referencial, a fim de que / obtenhamos uma visão mais completa dos mecanismos do conhecimento. Afirmamos, por exemplo, que frente ao mundo o homem / se pergunta acerca do valor (do significado) que as coisas / têm em relação à sua vida. E dissemos que aqueles mecanismos rudimentares de interpretação do mundo através da dor e do prazer, encontrados nos animais, se refinam no homem ao serem traduzidos em termos de valor. Esses valores e significados, contudo, não surgem do nada, nem ao menos da atividade / isolada de um único indivíduo, mesmo porque não existem seres humanos isolados. O que existem são comunidades humanas. Se o valor básico da vida é manter-se, os organismos desenvolvem determinadas técnicas que lhes permitem agir sobre a natureza, a fim de repor a energia necessária à sobrevivência. "Técnicas são extensões do corpo. Sob este ponto de vista a sociedade pode ser entendida como uma técnica, pois que as necessidades humanas de sobrevivência só podem ser resolvidas por mecanismos sociais. Assim como as técnicas são expansões do corpo, também o é a sociedade" (29).

Os valores humanos, desta maneira, surgem da atividade do grupo social. Se o corpo do animal interpreta, através da dor e do prazer, as suas relações com o meio, no caso humano é seu corpo social quem transforma estes mecanismos / elementares num esquema interpretativo de valores. E essa /

29. Rubem ALVES, loc. cit., p.25.

transformação se dá, como já vimos, por meio dos símbolos criados pelo homem — pela linguagem. O animal guarda em sua memória biológica e de sinais as informações necessárias à sua sobrevivência, enquanto o homem, pela linguagem, encerra-as na sua memória de significados. "A linguagem é a memória coletiva da sociedade. É ela que provê as categorias fundamentais para/que certo grupo social interprete o mundo, ou seja, para que ele diga como ele é" (30). Através da linguagem, as experiências bem sucedidas na luta pela sobrevivência, podem ser socializadas, armazenadas e transmitidas. Nossas experiências são, assim, valoradas (tornam-se significativas) pela linguagem, o que nos faz pensar que os valores (e a própria linguagem) nascem de exigências práticas de sobrevivência. Mesmo as concepções e idéias mais abstratas nasceram desses problemas práticos com que se defrontam os grupos humanos.

A atribuição de valores, pelo homem, é uma resposta/à questão do significado das coisas para sua vida. Ou seja, é uma resposta àquela questão básica: prazer ou dor?; vida ou /morte? O valor, portanto, subentende uma relação: a da vida / (do homem) com o mundo. A atitude valorativa, situando-se primordialmente na esfera do sentir, é anterior à razão. HESSEN / aponta três características básicas da valoração: a) sua imediatidade; b) sua intuitividade, ou seja, sua forma não elaborada, anterior à conceituação lógica e c) sua emocionalidade, no sentido dela subordinar-se à esfera dos sentimentos (31).

30. Idem, p.29.

31. Citado por J.F.Regis de MORAIS, "Escolas: A Libertação / do Novo", em Reflexão nº 14, p.23.

Portanto, a razão humana é uma operação posterior à valoração; pela razão o homem dinamiza e relaciona os significados oriundos de sua atitude valorativa. Por isso, como já dissemos antes, frente à vida a postura humana nunca é objetiva, no sentido de "conhecimento desinteressado". É por perceber algo como importante para sua vida (como um valor) que o homem se atira à tarefa de conhecê-lo. Deixemos que fale Rubem ALVES: "A experiência que o homem tem do seu mundo é primordialmente emocional. 'Bem', poderia o cientista objetivo retorquir, 'isto é assim porque o homem ainda não se treinou para o conhecimento / verdadeiro, puro e desinteressado'. Não, as coisas são assim / porque o homem, ao se relacionar com o seu ambiente, se encontra sempre face a face com o imperativo da sobrevivência. E porque ele deseja viver, o ambiente nunca é percebido como algo neutro. O ambiente promete vida e morte, prazer e dor — e portanto, qualquer pessoa que se encontre realmente em meio à luta pela sobrevivência é forçada a perceber o mundo emocionalmente. E é esta experiência imediata — emotiva, e na maioria / dos casos não verbalizada e não verbalizável — que determina a nossa maneira de ser no mundo. Esta é a matriz emocional que / estrutura o mundo em que vivemos" (32).

Mas, voltemos à linguagem. Como já foi dito, ela é o instrumento que possibilita a um grupo humano a coexistência, ou seja, o compartilhar de uma mesma estrutura de valores. Utilizando-a, uma comunidade interpreta o mundo e traça as diretrizes para sua sobrevivência. A linguagem, tornando significa

tivos os valores, possibilita ao homem um esquema interpretativo do mundo, de maneira que este possa orientar sua ação. Ela surge, portanto, das necessidades práticas e concretas da vida; surge como uma forma de coordenar as ações em grupo, com fins de sobrevivência. Isso nos faz pensar que a categoria verdade nada mais é do que uma maneira simbólica de nos referirmos àquilo que é prático e funcional. Consideramos uma idéia verdadeira na medida em que ela nos permite interpretar o mundo e nele agir de maneira eficaz. Nossas verdades não são eternas e imutáveis; novas descobertas, novas formas de atuar-se sobre a realidade, frequentemente destronam aqueles modelos que até então tínhamos como verdadeiros. Foi assim, por exemplo, com o modelo heliocêntrico de astronomia, criado por Galileu; ou ainda com a teoria evolutiva de Darwin; ou mesmo com a psicanálise de Freud, ao propor o conceito de inconsciente. A linguagem permite então que comunidades humanas coordenem suas atividades, a partir de uma certa interpretação da realidade, que é compartilhada por todos os seus membros.

O homem não apenas reage aos estímulos provenientes do meio, como o animal, mas procura organizá-los de uma forma significativa, dando-lhes um sentido, isto é, construindo o mundo. Portanto, entre o homem e seu meio físico, interpõe-se a tela da linguagem. E assim, a organização do mundo numa atitude compreensível torna-se possível graças à linguagem. Os estímulos provenientes do meio são filtrados e organizados por ela, e isto equivale a dizer que nossa percepção, de certa forma, é função de nossa linguagem. Detenhamo-nos um pouco na

questão da percepção humana. Esta é uma questão que, desde os primórdios da fisiologia e da psicologia, vem ocupando os cientistas, sem que se tenha ainda chegado a conclusões definitivas (o que, é claro, não é possível em campo algum). Como é / que percebemos o mundo? Como é que as diversas formas de energia (sonora, luminosa, etc.), após penetrarem em nossos sentidos, são organizadas pelo cérebro num esquema significativo? / Tais interrogações foram particularmente propostas pela Psicologia da Forma, ou da Gestalt (forma, em alemão), que se empenhou em respondê-las. Muitas de suas explicações foram refutadas posteriormente, mas parece que esta escola chegou a algumas conclusões básicas. Atualmente, o quadro que temos a respeito da percepção é, de maneira geral, o apresentado a seguir.

Parece haver uma tendência inata do cérebro humano / em agrupar os estímulos provenientes do meio, de forma que / eles se articulem numa certa ordem, ou seja, de maneira que / eles adquiram algum significado — significado aqui no sentido / de organização, em oposição à desordem, ao caos. Nossa discriminação mais rudimentar de brilho, cor, movimento e formas simples enquadram-se neste caso (33). Tendemos sempre a compor, / com os estímulos, uma forma, que é, para a escola gestaltista, sempre a mais perfeita possível. Quando contemplamos as estrelas, por exemplo, nossa tendência é estruturá-las em figuras / articuladas — daí a origem das constelações. "Mesmo que as formas que nos cercam sejam realmente caóticas, ainda assim o cérebro projeta nelas uma ordem. De uma miscelânea de pontos o

33. Cf. M.D. VERNON, Percepção e Experiência, p.3.

olho (ou, para ser mais exato, o cérebro) escolhe aqueles que se enquadram em alguma estrutura, ou os que poderiam ser interpretados como uma forma humana ou animal. Quando contemplamos as nuvens que passam, a brasa de uma fogueira que se extingue, ou ainda um pedaço de casca rugosa, facilmente projetamos nelas tais fantasias de forma. E, se a substância formal já possui alguma ordem em si, o cérebro projetará então / uma ordem ainda melhor" (34). É claro que, ao percebermos uma figura "concreta" — um perfil humano numa mancha da parede, / por exemplo — intervêm aí mecanismos mais complexos, que envolvem a aprendizagem. O que estamos querendo ressaltar é que, a partir de funções rudimentares de organização dos estímulos é que se desenvolve nossa percepção mais acurada. Como diz / VERNON, "a partir da infância tais funções são cada vez mais subordinadas a processos cognitivos de ordem mais elevada ... Portanto, a forma simples e a percepção do movimento são integradas e suplementadas por processos de identificação, classificação e codificação através da operação de esquemas perceptivos que, em grande parte, dependem de aprendizagem, memória, raciocínio e linguagem. Indiscutivelmente os processos perceptivos simples continuam a atuar, e na realidade apresentam da dos sensoriais de que depende a operação dos processos mais complexos" (35).

Pela última frase da citação acima depreendemos que, apesar de nossa percepção se desenvolver com a aprendizagem, /

34. Anton EHRENZWEIG, Psicanálise da Percepção Artística, / p.64.

35. Op.cit., p.3 (grifos nossos).

aqueles processos perceptivos simples continuam a atuar, servindo de alicerce aos refinamentos que vamos obtendo. De certa forma, podemos notar também aí, nesses rudimentos perceptivos, uma base estética. Agrupar estímulos em formas simples, obtendo, por conseguinte, simétrias, semelhanças e ritmos é, em si, projetar fundamentos estéticos ao mundo percebido. Sigamos a explicitação de Paul GUILLAUME, que também fala a favor desta tese: "Há diversas maneiras de perceber o mesmo conjunto. Um dos tipos mais frequentes, e talvez o mais primitivo, foi chamado de percepção sincrética ou global. O objeto / (que, algumas vezes pode ser todo o campo sensorial) é um todo que não se decompõe em partes distintas e individualizadas. Este caso opõe-se aquele em que as partes são, ao mesmo tempo, distintas e solidárias, articuladas, organizadas: esta síntese supõe uma análise, enquanto a percepção sincrética é anterior a qualquer análise" (36). O que o autor está nos dizendo / é justamente que existe uma percepção global do mundo, anterior aos nossos processos de análise perceptiva (que são dados basicamente pela linguagem). Nossa tendência é sempre não atentar para esta percepção primitiva, imersos que estamos em nossa linguagem conceitual e classificatória. Mas deixemos / que GUILLAUME complete seu pensamento: "A impressão primeira, ou o sentimento que temos das coisas e de suas relações, outra coisa não é senão essa percepção global: é neste sentido que o sentimento é a forma primitiva do conhecimento. Desse sentimento existem infinitas variedades, todas qualificativamente /

36. Manual de Psicologia, p.157.

distintas, entre as quais há semelhanças não resolvidas em identidade e diferença de partes. Frequentemente a percepção estética respeita ou procura reencontrar essas impressões globais; a análise a que somos levados pelas necessidades da prática e da ciência, ao contrário, faz desaparecer essas / qualidades e as resolve em elementos e relações" (37). Vemos aí que nossas idéias a respeito do sentimento, ou do vivido, como base do conhecimento (simbólico) humano, se completam/ também pelo estudo da percepção. Nosso sentimento primeiro/ do mundo advém-nos a partir dos processos perceptivos básicos — da percepção sincrética, como a chama GUILLAUME.

Havíamos dito anteriormente, que nossa percepção é, em grande parte, função de nossa linguagem, e agora estamos dizendo que existem processos perceptivos básicos, que independem da linguagem. Haveria aí alguma contradição? Não. O que ocorre é que nossa percepção se refina e se sedimenta, pe la linguagem, a partir desses rudimentos inatos. A linguagem, permitindo-nos ordenar o mundo em eventos e relações de even tos, impõe-nos sua estrutura conceitual, fazendo com que não nos apercebamos mais dessa primitiva percepção. Ao aprender/ a desenhar, por exemplo, o indivíduo deve renunciar à percep ção cotidiana, "aprendida", e traçar as coisas da forma como elas realmente aparecem ao olho. Um pires sobre uma mesa, a

37. Idem, p.159. Anton EHRENZWEIG desenvolve, em seu A Or- dem Oculta da Arte, uma teoria da percepção sincrética, funda da no conceito psicanalítico do processo primário (incons - ciente). Para o autor, toda obra de arte envolve um conflito entre a percepção sincrética (processo primário/inconsciente) e a percepção gestáltica (processo secundário/consciente). Ve ja-se também sua outra obra, já citada.

alguma distância, é por nós percebido como um círculo; através de nossa experiência anterior aprendemos a vê-lo como tal. Porém, o desenhista deve traçá-lo como uma elipse, que é a forma com que ele realmente se apresenta ao olhar (38). Assim, a percepção humana depende sobremaneira da aprendizagem, e fundamentalmente da aprendizagem de nossa língua, esse instrumento de ordenação do mundo.

A linguagem utilizada por determinada comunidade humana, como vimos, permite que as ações sejam conjugadas a partir da interpretação comum do mundo que ela fornece. Indivíduos de um mesmo grupo social possuem basicamente a mesma estrutura de valores, dados através da língua por eles empregada. Quando aprendemos a nossa língua, aprendemos com ela os modos de perceber o mundo e de nele agir, de nosso grupo social. "O condicionamento de nossa percepção pela linguagem é, realmente, o condicionamento de nossa maneira de ver, ouvir e sentir pela sociedade" (39). Esta conclusão a que chegamos pode ser encontrada em quase todos os estudiosos da linguagem humana, e é importante sobretudo quando se pensa na educação a partir de um contexto cultural. Como um estudioso do processo linguístico, através de perspectivas culturais, temos B.L.WHORF, que afirma: "Dissecamos a natureza de acordo com as diretrizes traçadas pela nossa linguagem nativa. As categorias e tipos que isolamos/

38. Esta percepção da forma do objeto (o círculo, no caso do pires) independentemente de sua posição foi chamada de constância da forma, pelos gestaltistas. Outras constâncias são / ainda: a da cor e do tamanho.

39. Rubem ALVES, "Notas Introdutórias Sobre a Linguagem", loc. cit., p.31.

do mundo dos fenômenos não são por nós descobertos ali porque se colocuem diante dos olhos do observador; pelo contrário, o mundo é apresentado num fluxo calidoscópico de impressões que têm de ser organizadas e categorizadas pelas nossas mentes — e isto significa, acima de tudo, pelo sistema linguístico na mente de cada um de nós. Recortamos a natureza, organizamo-la em conceitos e atribuímos-lhe significados, da maneira que fazemos, porque somos, principalmente, partes de um acordo para organizá-la dessa maneira — um acordo que se mantém em toda a nossa comunidade de discurso e está codificado nos padrões da nossa linguagem" (40). Recordemos o que já foi dito antes: nossa categoria de verdade brota dos valores da comunidade em que vivemos; como tais valores são determinados basicamente pela linguagem ali empregada, nossas verdades são, sobretudo, derivadas de nosso sistema linguístico. Por isso POSTMAN e WEINGARTNER ponderam: "Cada um de nós, quer seja oriundo da tribo americana, da tribo russa ou da tribo hopi, nasce tanto num meio simbólico como num meio físico. Habituo-nos muito cedo a um modo 'natural' de falar, e de nos falarem, sobre a 'verdade'. Arbitrariamente, nossas percepções sobre o que é 'verdadeiro' ou real são modeladas pelos símbolos e pelas instituições manipuladoras de símbolos da tribo a que pertencemos" (41). De uma forma poética, o compositor (Péricles Cavalcanti) também demonstra que as "verdades" dadas pela linguagem, são modelos, são figuras que construímos para significar

40. Citado por N. POSTMAN e C. WEINGARTNER, Contestação-Nova Fórmula de Ensino, p.143.

41. Idem, p.29.

o real:

O sol nasceu, a lua nasceu,
O dia nasceu, o som nasceu,
É tudo mentira
É tudo figura.
Quem nasceu fui eu,
Quem nasceu foi você,
E a gente não sabe bem como
E nem sabe por quê...

Temos que notar agora um aspecto importantíssimo / dessas questões que viemos levantando. Inicialmente havíamos dito que a linguagem se constitui na ferramenta primordial / do homem para a construção do mundo; através dela o ser humano adquire o poder suficiente para agir no meio, ordenando-o e compreendendo-o. Mas, por outro lado, observamos que a linguagem molda nossa maneira de pensar, sentir e agir; ao nascer numa dada cultura, aprendemos a interpretar o mundo a / partir dos valores por ela constituídos, veiculados em sua / língua. São as duas faces da moeda humana: elas constituem / essa estranha dialética que rege nosso processo de conhecimento. Podemos usar nossa linguagem para conhecer e dominar / o mundo somente após termos sido por ela socializados. É a linguagem de nossa comunidade que estrutura a maneira pela / qual compreendemos e pensamos. Deduz-se então, que os fundamentos da nossa razão encontram-se nos fundamentos de nossa / linguagem. "Isto é: a lógica do nosso pensar é subordinada e derivada da lógica do nosso falar. Ou, a lógica do indivíduo deriva-se da lógica da sociedade em que ele se encontra" (42).

42. Rubem ALVES, "Notas Introdutórias Sobre a Linguagem", loc. cit. p.31.

Porque, pensar, significa justamente dinamizar e articular símbolos (palavras); significa relacionar conceitos, que nos são dados pela linguagem. Aquilo para o que não temos palavras, não existe, não podemos pensar. Nomear as coisas é fazê-las existir. E é precisamente neste sentido que encontramos o dizer bíblico: "No princípio foi a Palavra" (João 1.1); ou ainda a atitude do primeiro homem (Adão), ao dar nome às coisas do mundo. Quando nomeio alguma coisa, eu a apreendo, e, de certa forma, adquirei poder sobre ela, ao encerrá-la em minha mente através/ do símbolo que a representa. Por isso, nos rituais de exorcismo é importante que se saiba o nome do demônio que se apossou/ do indivíduo: através dele o exorcista adquire poder sobre a entidade (43). No conto de fada "Rumpelstiltskin" (dos Irmãos/ Grimm), a rainha deve descobrir o nome do gnomo, para vencê-lo e não ter de entregar-lhe o filho. Portanto, nossa capacidade/ racional, intelectual, depende dos símbolos que temos à mão. O meu mundo, o mundo sobre o qual posso pensar, conseqüentemente, depende da minha linguagem. "Os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo", afirma WITTGENSTEIN (44). Na ditadura criada por George ORWELL, em seu "1984", a diminuição gradual do vocabulário permitido ao povo tinha por objetivo, justamente diminuir a sua capacidade de raciocínio. E é interessante notar-se também, que ao se instalar uma ditadura em / qualquer país, suas primeiras medidas são sempre restringir a

43. Diz Martin BUBER: "Poder sobre o mau espírito se obtém/ ao chamá-lo pelo seu nome real." I and Thou, p.58. Edinburgh, T. & T. Clark, 1955. (Optamos aqui pela versão em inglês, da obra, por considerarmos tal citação mais próxima a nossos propósitos do que na versão em português.)

44. Citado por Rubem ALVES, "Notas Introdutórias Sobre a / Linguagem", loc.cit., p.31.

circulação das palavras (censura), bem como reduzir a qualidade da educação, especialmente a primária, onde os indivíduos são alfabetizados. Controlar a linguagem é controlar os indivíduos através de seu pensamento.

Estivemos, todo esse tempo, referindo-nos à linguagem do ponto de vista de sua função para o homem. Procuremos agora analisá-la a partir da sua estrutura, ou seja, tentando pensar no que ela é. Nosso senso comum tende a considerar a linguagem como um código: um sistema de símbolos, conven-
cionados pela sociedade, para representar ao homem as coisas e as relações entre elas. Através da linguagem o homem pode/ comunicar a seu semelhante determinados fatos ou objetos que não se encontram presentes no momento. Ela, dessa forma, substitui as coisas (no sentido de representa-as). Este raciocínio nos leva então a indagar do como a linguagem é criada pelo homem. Sendo ela composta de símbolos representativos das coisas, segundo o pensamento acima, a seguinte idéia se nos/ apresenta: a mente humana é semelhante a um espelho (uma tábua rasa, como diziam os empiristas britânicos). Ali se refletem os objetos do mundo exterior, formando as imagens correspondentes. Ou seja: a mente reduplica o mundo, e a linguagem representa esta reduplicação. Com este raciocínio chega-se à consideração da linguagem como uma lista, como um rol dos / objetos que existem no mundo. Porém esta é uma conclusão falsa, que parte de uma premissa também inverídica. A mente humana não possui a passividade de um espelho, nem a linguagem é uma mera relação de coisas. A mente do homem é uma das formas de sua atividade, talvez a primordial. Com ela o homem /

busca organizar o meio físico, numa atividade de significação. E para tanto vale-se da linguagem. "A linguagem, assim, não é uma cópia do real, mas antes uma organização do mesmo. Na realidade, para o homem, o real é aquilo que ele organiza" (45). O real é aquilo que tornamos significativo, através do processo/linguístico. Tanto a linguagem não é uma simples listagem do mundo, que para aprender-se uma língua estrangeira não basta / que aprendamos apenas o seu vocabulário. É necessário que se / venha a conhecer a sua estrutura, o espírito que rege a sua articulação. E isto é derivado da maneira como o povo que a fala interpreta e sente o mundo — é derivado dos valores da comunidade (46). O ditado italiano "traduttore, traditore" (tradutor, traidor) significa precisamente a impossibilidade de se verter literalmente uma língua à outra. É sempre necessário, nas traduções, adaptar-se o original ao sentimento da outra língua. / Portanto, através da linguagem o homem não reduplica, mas acrescenta alguma coisa ao mundo: acrescenta-lhe um sentido, uma ordem. Neste sentido, o ideal da objetividade pura, buscada pela ciência, é, em última análise, uma utopia. Porque ao observarmos qualquer evento, este não está apenas se refletindo em nosso "espelho mental". O simples fato de selecionarmos um evento e não outro, para exercermos nossa observação, já implica num/ ato de organização humana. E depois, a interpretação do fato / se derivará das "verdades" que construímos. Verdades que, como já foi dito, são produtos de nossos valores e de nossa lingua-

45. Idem, p.29.

46. Ibidem.

gem. Quando, em linguagem científica, se fala dos dados que / se obtêm numa pesquisa, este termo, na realidade, é mal empregado. Porque as coisas não nos são dadas, mas sim por nós / constituídas — são banhadas na fonte de toda significação: a linguagem. Como observa Robert K. MERTON, "a despeito da etimologia do termo os dados não são dados mas construídos..." (47).

Ao longo desta nossa exposição evitamos empregar / uma palavra que, no entanto, se refere ao fenômeno que subjaz a estas considerações todas a respeito do homem. Trata-se da imaginação. Ordenar o mundo numa estrutura significativa, através da linguagem, pressupõe-na. A própria linguagem — um sistema de símbolos — se desenvolve em íntima associação com a imaginação. Como já foi dito, em primeiro lugar nossa linguagem ordena a percepção que temos do mundo exterior, fragmentando o que seria uma massa caótica de estímulos, em unidades e grupos, eventos e cadeias de eventos, coisas e relações. / "Mas o processo de fragmentar nossa experiência sensória dessa maneira, tornando a realidade concebível, memorável, às vezes até previsível, é um processo da imaginação. A concepção/primitiva é imaginação. Linguagem e imaginação desenvolvem-se conjuntamente num regime de tutela recíproca" (48). Quando temos consciência, através da palavra (por exemplo, "China"), de espaços outros que não aquele ao nosso redor, estamos imaginando. Quando planejamos o nosso futuro — mesmo o mais imediato, como: sair de casa, apanhar o ônibus, descer na porta /

47.. Citado por Rubem ALVES, "Notas Introdutórias Sobre a Linguagem", loc.cit., p.31.

48. Susanne K. LANGER, Ensaio Filosófico, pp.88-9.

do cinema, entrar e assistir um filme.— nós o fazemos através da imaginação. Utilizando-nos de uma expressão de SARTRE, podemos dizer que "imaginar é visar o mundo, ou certos objetos/ do mundo, no modo da ausência" (49). O traço fundamental, distintivo do homem e do animal é, sem dúvida, a imaginação. Por ela o homem cria as significações e constrói o mundo. Enquanto que, por ser dela desprovido, o animal não cria nada, simplesmente se adapta ao meio ambiente. "Antes de mais nada é / preciso reconhecer que a imaginação é a forma mais fundamental de operação da consciência humana. Os animais não têm imaginação. Por isto nunca produziram arte, profetas ou valores" (50).

Precisamos notar, no entanto, que a imaginação, especialmente após o advento da ciência, vem sendo negada em quanto operação básica da consciência. Para a ciência, em função do ideal da objetividade, a "mente-espelho" é a forma / mais segura do conhecimento. A mente que reduplica o real, que o reflete sem nele acrescentar nada, esta é a que produz o conhecimento objetivo. Ora, tomar tal pressuposto ao pé da letra é incorrer no erro do objetivismo, como dizia HUSSERL. Buscar um certo "distanciamento" dos fatos, para um melhor conhecimento deles é lícito e válido, nas construções científicas. Porém, a partir daí pressupor a mente humana "ideal" como um espelho, é negar ao homem sua característica fundamental de / "humanidade": a imaginação. A própria ciência, com suas cons-

49. André DARTIGUES, op.cit., p.103.

50. Rubem ALVES, O Enigma da Religião, p.151 (grifos nossos).

truções normativas, entre as quais a busca da objetividade, é produto da imaginação humana. Referindo-se a este objetivismo de que falamos acima, diz Rubem ALVES: "Ao ideal epistemológico de objetividade, assim, corresponde a exigência de que a / imaginação seja eliminada, como origem das perturbações no processo de conhecer o mundo. Este mesmo ideal foi transplantado para o campo da psicologia. Freud define o neurótico como aquele que troca a realidade pela imaginação" (51). Mas a realidade, como viemos demonstrando, é justamente aquilo que a imaginação humana constrói, ao ordenar o mundo. Desta forma, no processo de conhecer o mundo está sempre implícita na sua imaginação.

"Estou sugerindo, como nosso ponto de partida, que não podemos pressupor que a imaginação se oponha ao conhecimento do real. Não posso classificá-la nem como fonte de erros cognitivos e nem como raiz de nossas neuroses. Fazer isto seria equivalente a admitir que a evolução cometeu um erro fatal, na transição do macaco nu para o homem — porque os animais não têm imaginação. Aceitemos, portanto, a imaginação como um dado primário da experiência humana. É deste fato primordial, irreduzível, teimosamente empírico, que temos de partir" (52). GENDLIN considera o indivíduo criativo como aquele que observa seu "experiencing" (seu "irrefletido", sua "cor-

51. Idem, p.16.

52. Idem, p.18.

rente de sentimentos") e busca símbolos e conceitos para expressá-lo. Ou seja: como aquele que procura criar significados para suas experiências. Neste ato de criação impõe-se a imaginação. De maneira inversa, quando se nos apresentam novos conceitos, novos significados, eles somente são apreendidos e aprendidos quando buscamos em nossas experiências aquelas vivências que eles visam representar. Novamente trata-se de uma operação da imaginação: criar pontos de ancoragem no "experiencing" para os novos significados. Pensar é relacionar conceitos, relacionando, conseqüentemente, os sentimentos em que eles se ancoram. Pensando, imaginamos novas relações./ Como já cantou o compositor (Lupiscínio Rodrigues): "O pensamento parece uma coisa à toa / Mas como é que a gente voa / Quando começa a pensar..." A imaginação é o vôo humano, desde a facticidade bruta onde estão presos os animais, até a construção de um universo significativo. Portanto, podemos concluir que o ato do conhecimento e da aprendizagem é, em sua essência, dirigido e orientado pela imaginação.

II- CONCRETIZAÇÃO E TRANSMISSÃO DOS SIGNIFICADOS:

CULTURA E EDUCAÇÃO

"A música que me faz rir ou chorar, o alimento que me apetece/ ou me é indigesto, a carícia / que me alegra ou me entristece: tudo isso está relacionado às minhas próprias raízes culturais, às minhas aspirações e àquelas formas específicas de entender e sentir a vida, que são peculiares à cultura à qual pertença." (Rubem Alves, Hijos Del Mañana, p.200.)

"Se admitirmos que 'compreender' seja 'inventar' ou 'reconstruir por invenção' (Piaget), creio / que não podemos aceitar sem / mais que o educador se converta nesse personagem tendo por função adaptar o educando ao meio social em que ele vive." (Hilton Japiassu, O Mito da Neutralidade Científica, p.150)

"Você frequentou a melhor escola, senhorita Solitária,
Mas sabe que a única coisa que lá conseguiu
Foi a merenda..." (Bob Dylan)

1) O Jogo da Cultura

Frente à vida o homem se pergunta acerca do valor / que as coisas têm para sua sobrevivência. Tal valor é expresso e adquire significação basicamente através da linguagem / que ele emprega. A linguagem organiza o mundo percebido numa/ estrutura significativa, onde a ação pode ser orientada de ma

neira eficaz. Como vimos, todo organismo, por mais "inferior", carece de uma certa orientação em suas ações, a fim de sobreviver. Comportamentos erráticos são substituídos por comportamentos ordenados, adquiridos por terem se mostrado úteis à manutenção da vida. A ordenação do comportamento animal advém primordialmente de seus instintos e de sua adaptação ao meio/onde se encontra; adaptação esta regida pelo esquema interpretativo básico que a dor e o prazer oferecem. Já o homem, que transformou este esquema rudimentar num sistema de valores e significados, procura modificar o ambiente, construindo o mundo. Inversamente aos animais, o meio é que deve adaptar-se ao homem; deve ser organizado com base em seus valores e significações. E isto significa a criação da cultura. O meio físico, bruto e regido pelas forças naturais, ao qual o animal se /ajusta, pode-se denominar natureza. Esta, tomada pelo homem e modificada em função de suas carências, transforma-se na cultura. O próprio ato de ordenar e estruturar o mundo percebido através dos símbolos já é criação da cultura. Portanto, homem e cultura estão indissoluvelmente ligados: só há cultura através do homem, e o homem só existe pela cultura.

O surgimento da cultura é o aparecimento do homem /na terra. Ou melhor: quando o homem passa a denominar os elementos do mundo através de sons vocais — quando passa a simbolizá-los —, e ainda quando imprime nestes elementos o sentido de instrumentos, ele torna-se humano. Torna-se humano ao forjar os primeiros produtos culturais: ao criar elementos significativos, que adquirem um sentido para sua vida.

A atividade humana visa sempre a concretização dos

valores. Visa transformar o meio para que este se amolde a eles. "Quando, por exemplo, culturas primitivas, através do ritual religioso repetiam e imitavam os atos cosmogônicos / dos deuses, estavam simplesmente tentando tornar eficazes, no vamente, aqueles momentos e atos que eram de valor supremo, / por se constituírem no início o fundamento do seu cosmo físico e social. Não nos interessa se os efeitos desejados eram / atingidos ou não, mas simplesmente a intenção do ato. Seu / objetivo era tornar históricos (no sentido de objetivos, concretos), através de imitação e repetição, aquilo que a comunidade toda considerava ser os valores supremos. Creio que este modelo se aplica a tudo que poderíamos chamar de atos / de criação de cultura" (1). Criar a cultura é, portanto, humanizar a natureza, ordenando-a e atribuindo-lhe significações expressivas dos valores humanos: criar a cultura é concretizar tais valores. Fora de um ambiente cultural não existem seres humanos, isto é, o homem não pode existir enquanto tal senão através da cultura. É nela que nos tornamos humanos, que aprendemos a organizar e construir o mundo, atribuindo-lhe significações. Este fato é claramente demonstrado através dos diversos casos relatados de crianças perdidas ou deixadas nas selvas, que foram "adotadas" por animais. Quando essas crianças foram encontradas, algumas já beirando a adolescência, bem pouco de "humano" havia nelas: dentes mais longos, andar "de quatro", caçar e grunhir eram suas características principais. Os esforços para educá-las, para "ho-

1. Rubem ALVES, "Notas Introdutórias Sobre a Linguagem", loc. cit., p.26.

minizá-las", foram frustrados, pois em geral elas não resistiram e sucumbiram à sociedade (2).

A imaginação, já o notamos, é o traço distintivo do homem: através dela este transcende a imediatidade das coisas e projeta o que ainda não existe. Por ela, o amontoado de elementos e estímulos do mundo é organizado numa estrutura significativa, que diz respeito aos valores da existência. / A criação da cultura é, conseqüentemente, um ato da imaginação humana. É um ato de jogar com os dados do mundo material, para construir uma ordem e um sentido. HUIZINGA, estudando a atividade lúdica do homem, demonstra que o jogo (o brinquedo) está na origem das construções humanas. Mas, o que é a atividade lúdica? Qual o seu sentido, no mundo humano? O jogo é uma ação que não produz nada, em termos materiais; que não tem um fim exterior a si próprio: suas finalidades residem nele mesmo. No jogo é estruturada uma certa ordem e equilíbrio, através da atuação do corpo. Suas regras, ao serem criadas e seguidas, permitem que o homem se envolva numa ação prazerosa/por si própria. Jogando (brincando), o homem rompe o determinismo das forças naturais e constrói uma realidade harmônica, na qual está integrado. O jogo é, assim, uma atividade significativa: por ele é alcançado um equilíbrio e uma ordem, na atuação humana. São do autor citado as seguintes palavras: "O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais

2. O caso mais famoso é o do "Selvagem de Ayeron", estudado e relatado por Jean Itard, em princípios do século XIX. Cf. Alberto MERANI, *Psicologia e Alienação*, pp. 79-80. O cineasta alemão Werner Herzog, em seu filme "O Enigma de Kaspar Hauser", também aborda este tema. Porém, com uma radical diferença: Kaspar foi trancafiado em um celeiro onde, apesar de não ter aprendido a falar, era vestido e alimentado por um ser humano, que, de certa forma, servia-lhe de "espelho".

antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada / por ele, como por um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções/da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a / cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasce do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge no jogo e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter" (3). Portanto, o homem iniciou sua existência ludicamente: dispondo os elementos do mundo em torno de si, numa / ordem que dava sentido à sua ação — o que significou a criação da cultura.

Os laços que unem o jogo e a procura da beleza (a estética) são vários: em ambos, a harmonia dos elementos é / significativa em si mesma; em ambos, o prazer é derivado do próprio ritmo e harmonia. Em ambos, a imaginação cria um sentido para além da concretude do universo físico; um sentido/ que exprime os valores humanos. "A genuína cultura, indicou/ Sapir, é 'intrinsecamente harmoniosa, equilibrada, auto-satisfatória, uma realidade na qual nada carece de significado'. Tem o significado do jogo, como assinalava Huizinga, e o significado de uma obra de arte, como por sua parte captou muito claramente Dewey" (4).

3. Homo Ludens, p. 193.

4. Rubem ALVES, «Fijos Del Mañana, p. 192.

A cultura é "uma realidade na qual nada carece de significado" justamente por ser ela a própria construção do significado: por ser ela a expressão dos valores de determinada comunidade humana. Na cultura a vida adquire um sentido, concretizado em suas construções. "Ao criar uma cultura, os indivíduos ou comunidades projetam diante de si, em obras e objetos, um sistema organizado de valores e de significações / que revelam sua visão de mundo e sua concepção da vida" (5). A linguagem, como já o notamos, é o instrumento básico para a significação de que se vale o homem (6). Ela é o cerne de / qualquer comunidade humana - de qualquer cultura, diríamos / agora. Mas, notemos que a linguagem e a ação prática sobre o mundo desenvolvem-se conjuntamente. O mundo vai adquirindo / sentido ao ser simbolizado e transformado pelo homem. Ao se criar novos objetos, novos instrumentos, novas ordens, são necessários novos símbolos para significá-los. Inversamente, ao se criar novos valores, novas idéias, é necessário torná-las / concretas, forjando-as no mundo. Para usar uma linguagem filosófica, podemos dizer que logos (a palavra) e praxis (a ação) se articulam num regime dialético. Palavra e ação são interdependentes na constituição da cultura.

Assinalamos que a criação da cultura apresenta, em si, um caráter lúdico e, de certa forma, estético. Mas vamos / além: os próprios objetos e instrumentos são produzidos não apenas com vistas à sua utilidade. Neles se encontra, também,

5. A. D. SALVADOR, Cultura e Educação Brasileiras, p. 29.

6. A própria linguagem, segundo Huizinga, surge como um jogo (de designar): salta-se da matéria aos símbolos sonoros. / Cf. op. cit., p. 7.

uma preocupação estética. A maneira como uma dada cultura sen
te o mundo, exprime-se em sua produção material. Tomemos como
exemplo um objeto bastante antigo na história do homem: a ca-
deira. Desde a primeira produzida, sua função sempre foi a /
mesma, e, no entanto, temos infindáveis tipos e modelos de ca-
deiras. Podemos reconhecer a época e a cultura onde uma dada/
cadeira foi produzida, a partir de seu "estilo", ou seja, a
partir de sua forma, que exprime a visão de um determinado pe-
ríodo e comunidade. Assim, "a cultura é a expressão desse pa-
drão (pattern) característico de sentimento que distingue um
povo de outro, no padrão de suas ações e nas coisas envolvi-
das em suas ações — ou seja, em suas coisas, especificamente.
Os atos têm em geral um propósito, e as coisas são úteis, is-
to é, servem a propósitos; mas tanto os atos como os artefa-
tos ultrapassam as necessidades práticas, com assumirem ca-
râter formal, o que não é eficaz e sim expressivo. Os movi-
mentos humanos não são apenas ações motivadas, mas também ges-
tos; os objetos humanos — desde os palitos de dentes até ca-
sas, automóveis, navios — não têm apenas usos, mas também es-
tilo" (7). Definitivamente: construindo a cultura o homem con-
cretiza os seus valores, e os valores estéticos — o ritmo e
a harmonia — são fundamentais à ordem, ao sentido.

Já afirmamos, anteriormente, que o comportamento hu-
mano é simbólico, querendo significar que o homem age tendo /
por base as significações que ele imprime ao mundo. Pois bem:
se nesta sua ação ele constrói a cultura, esta se constitui /

7. Susanne K. LANGER, Ensaio Filosófico, p.94.

também num elemento simbólico. Ou seja: nela, as ações e objetos estão impregnados de sentido, isto é, são significantes / (8). "O produto cultural acabado é um símbolo, e o ato cultural é uma atividade de simbolização, isto é, uma atividade / criadora e receptiva de símbolos" (9). Podemos, assim, descrever a cultura como uma estrutura simbólica. Mas, precisamente, o que significa afirmar-se que a cultura é uma estrutura? Pode-se tomar o vocábulo "estrutura" como sinônimo de forma, isto é, a maneira de uma coisa (um fenômeno) aparecer à nossa / consciência. Exemplifiquemos. Quatro pontos delimitam um quadrilátero, que, porém, só adquire a forma de um quadrado se estes pontos se estruturarem de uma determinada maneira: se as retas que os unem tiverem a mesma dimensão e se encontrarem / formando ângulos retos. Portanto, a forma do quadrado depende da estrutura em que estão articulados os seus elementos. De / maneira similar, a cultura adquire determinada forma (determinado "estilo") a partir de como se organizam seus valores, por meio de seus elementos constituintes.

Quais são, então, os elementos que constituem uma cultura, e que a definem enquanto forma? Pode-se citar inúmeros, tais como: os mitos, as relações de produção e troca de bens, a organização política, as artes, os instrumentos (a tecnologia), etc. Cada um desses elementos concretiza determinados valores, tornando-os significantes; o conjunto de todos

8. Voltando às cadeiras, note-se que elas podem adquirir / significações para além de sua função específica. A cadeira / do rei, por exemplo, recebe o nome de trono, e passa a simbolizar uma série de valores outros.

9. A. D. S. ALVADOR, op. cit., p. 46.

eles compõe a visão de mundo (a forma) da cultura. Observando mais de perto, verifica-se que, em si, cada um desses elementos também é estruturado a partir de elementos menores. / Isto é: os elementos que compõem a estrutura cultural são / também estruturas. O sistema político de uma cultura, por / exemplo, é definido através de como se estabelecem as relações de poder: como são escolhidos os líderes, como eles / atuam, como são tomadas as decisões comuns, etc. Desta forma, podemos dizer que a cultura, sendo uma estrutura simbólica, é também uma estrutura de estruturas (MERLEAU-PONTY). O sentido do todo cultural provém da estruturação de seus elementos, estruturados também por unidades menores. "A multiplicidade/ da estrutura cultural é a das diversas atitudes adotadas pelo homem como forma de sua existência. São elas os diversos/ lugares (tópicos) em que o sentido toma corpo (a economia, a técnica, a ciência, a política, a religião, a arte, etc.). / Por isso devemos falar de uma estrutura cultural simbólica, / estrutura de estruturas, na expressão de MERLEAU-PONTY, cuja característica é precisamente a de que seu sentido vem de / muitos lugares, numa multiplicidade semântica proveniente de várias fontes, na manifestação diversificada de uma fonte / original, a existência" (10).

A questão das estruturas que compõem a cultura é mais facilmente observada quando se estuda as chamadas culturas "primitivas". Ali o número desses elementos culturais/

10. Antonio Muniz de REZENDE, "Pistas Para um Diagnóstico da Patologia Cultural", em J.F. Regis de MORAIS (org.), Construção Social da Enfermidade, p.162.

é relativamente limitado, e sua estrutura se mantém praticamente inalterada ao longo do tempo. Ou seja: o equilíbrio / conseguido em tais culturas, entre o homem, seus sentidos e o meio, repousa em sua estabilidade e permanência. Não há alterações drásticas, que impliquem numa reestruturação da cultura, e sua harmonia permanece intacta através das sucessivas gerações. Diferentemente das nossas culturas ditas "civilizadas", onde o dinamismo e a alteração constituem seus / fatores centrais. O processo civilizatório deu origem a uma alteração constante na estrutura cultural, pois cada novo valor, cada novo sentido construído, implica numa reestruturação da cultura. Sendo a cultura a concretização do sentido / dado à existência, novos sentidos implicam em novas formas / culturais. Nas cidades medievais, por exemplo, as muralhas / que as cercavam significavam a proteção contra prováveis invasores. Hoje nossas cidades não carecem de muralhas — isto / não faz mais sentido; elas foram substituídas pelos radares / e outros mecanismos de defesa. A cada dia a cultura "civilizada" se movimenta, no movimento de seus membros: cada árvore derrubada, cada casa levantada, cada quadro pintado, cada nova idéia expressa, somam-se na dinâmica cultural. Por isso o homem "civilizado" construiu seu conceito de história, ausente nas culturas "primitivas", que por se repetirem e se manterem, são ahistóricas. É este, então, o motivo que leva / REZENDE a definir a cultura como a "...fisionomia que um grupo humano adquire através de sua história" (11). Definição es

11. Idem, p.170.

ta perfeitamente aplicável às culturas "civilizadas".

Desta maneira, através da civilização a cultura / adquire um caráter de processo: um processo de construção e alteração do sentido. Como vimos, o sentido dado à vida por um determinado grupo humano (sua "fisionomia", seu "estilo") / provém de diversos "lugares": de sua economia, de sua religião, de sua ciência, de sua arte, etc. Esses setores se interligam dinamicamente, e qualquer alteração num deles implica uma reestruturação, uma mudança, no todo cultural. Quando / o homem, por exemplo, descobriu e passou a empregar o vapor / como força motriz, toda sua cultura se alterou: suas relações de produção, sua mobilidade no espaço, suas cidades, etc. Ou mesmo as alterações no plano das idéias e concepções: o homem depois de GALILEU não é o mesmo que antes dele; ou depois de FREUD, depois de EINSTEIN, etc. Assim, o equilíbrio e a harmonia praticamente estáticos das culturas ahistóricas, se alteraram profundamente na dinâmica cultural do processo civilizatório.

É de se notar, portanto, que o homem "civilizado" / não é uma obra acabada. Ele permanece em constante processo / de alteração. Enquanto constrói o mundo, transformando a face do planeta, constrói e transforma a si próprio. O homem hoje / não é idêntico ao homem que viveu na Grécia de Platão. Observe-se ainda que, mesmo fisicamente, a estrutura humana vai se alterando: os pulmões de quem atualmente nasce em nossas poluídas cidades já começam a mostrar alterações; as armas manejadas pelos guerreiros bárbaros são pesadíssimas para o homem médio atual; e ainda o ouvido humano, que agora distingue e

harmoniza os sustenidos e dissonâncias de nossa música, é / distinto do ouvido do homem medieval, para quem as dissonâncias não eram percebidas senão como ruídos desconexos (12). / Por isso, criando a cultura o homem é por ela constituído. Já notamos este fato com relação à linguagem, nosso instrumento primeiro de constituição do sentido: por ela o homem se "hominiza", mas ela condiciona a sua "visão de mundo". Portanto, através dessas considerações pode-se entender os versos do / poeta (Vinícius de Moraes): "Mas ele desconhcia / Este fato extraordinário: / Que o operário faz a coisa / E a coisa faz o operário." Nós somos, também, o produto daquilo que produzimos. Homem e cultura se constituem dialeticamente.

Um outro aspecto do dinamismo cultural de nossa civilização diz respeito à maneira como os valores e significações movimentam-se no interior da cultura. Como o sentido da dado à vida provém de muitos lugares, de diversas atividades / humanas, este sentido é trocado entre si pelos membros da / cultura. O meio básico para a constituição e comunicação de significados é a linguagem, mas eles se manifestam em cada / ato e em cada produto cultural. Lembremo-nos: os atos são / gestos, e os objetos, mais que úteis, são expressivos — am.— bos guardam em si um sentido. Assim, novas descobertas, no — vas idéias, novas significações, circulam pela cultura e alteram sua face, implicando em reestruturações. A multiplicação dos meios de comunicação possibilita, mais e mais, que esta dinâmica se amplie. Este processo de intercomunicação e

12. A respeito das alterações na percepção estética, veja se Anton ERENZWEIG, Psicanálise da Percepção Artística.

circulação dos sentidos, no interior de uma cultura, possibilita a comunhão de todos os membros numa estrutura básica de valores. O que leva REZENDE a considerar a cultura como "... a circulação do sentido no interior do grupo humano" (13). Porém, há que se levantar aqui uma importante questão. Em nossas culturas "civilizadas", as significações dadas à existência crescem assustadoramente a cada dia. Cada campo do conhecimento se amplia e ampliam-se os produtos manufaturados. O homem, nelas, vê-se bombardeado por uma massa crescente de / significações, valores e sentidos. O que torna uma tarefa extremamente difícil a visão do todo cultural e a eleição de / sentidos para nossa existência individual. Nas culturas "primitivas" a existência adquire um caráter mais "estético", na medida em que o homem, ali, se harmoniza com as significações construídas. Ou seja: seu universo de valores e significados está estruturado de forma a permitir-lhe uma visão inequívoca do sentido de sua existência. Portanto, o crescimento desmesurado da polissemia, na civilização, não estará dificultando a possibilidade de uma harmonia maior em nossa vida? Com tantas especializações, tantas visões parciais da "realidade", / não se constitui numa tarefa bastante complicada, a busca de harmonia entre a palavra (o sentido) e a ação? Em outros termos: como encontrar um sentido geral, uma visão totalizante / da existência humana, que fundamente o nosso fazer diário?

Temos então a ampliação dos sentidos e de sua circulação como uma faca de dois gumes; ou, numa linguagem mais fi

13. Loc. cit., p.170.

losófica, como um processo dialético. Por um lado, ela permite que os indivíduos de uma cultura conheçam novos sentidos / criados, novas maneiras de entender (e viver) a vida. Enquanto que, por outro lado, o crescimento das significações vai / tornando mais difícil sua seleção e sua harmonização numa estrutura coerente. Numa das faces, a circulação ampliada promove a comunhão nos múltiplos sentidos; na outra, a ambigüidade e ambivalência frente a estes mesmos sentidos. Não faltam autores que consideram a simples multiplicação do sentido como um fator de desenvolvimento, de evolução cultural. Quanto / mais se cria, quanto mais se produz, mais se desenvolve, segundo esta visão. Como diz Susanne LANGER: "Uma cultura em desenvolvimento exige divergência, mudança; novidade de formas / expressivas — em linguagem, idéias, objetos visíveis, maneiras de fazer coisas" (14). Contudo, este crescimento, em si, / talvez não seja medida de desenvolvimento, na proporção em / que se dê de maneira quase anárquica. Quer dizer: na medida / em que os indivíduos não possam harmonizar as constantes alterações com suas maneiras concretas de assumirem a vida. Rubem ALVES inclusive compara o desmesurado crescimento da economia mundial (a desmesurada produção de bens de consumo) com o gigantismo dos dinossauros, que acabou por exterminá-los (15). / Desta forma, a circulação de mais e mais sentidos no interior da cultura é matéria a exigir-nos uma reflexão acurada. É preciso que se entenda a circulação como fator de coesão entre / os membros, mas também como um possível fator de desagregação.

14. Ensaíes Filosóficos, p.91.

15. Cf. Hijos Del Manana.

O ponto crucial da questão está justamente no como os novos / sentidos contribuem para que todos ampliem a compreensão de sua própria vida. Voltaremos ao assunto quando tratarmos da / educação.

Retomemos uma consideração tecida logo atrás, qual/ seja: a de que numa cultura existe a participação de seus mem- bros numa mesma estrutura básica de valores. Esta participa- ção é garantida, em primeiro lugar, pela língua comum, que / congrega a todos num mesmo universo simbólico. A existência / deste pano de fundo de valores permite que se possa falar em identidade cultural. Indivíduos que nascem, aprendem e cons- troem o mundo dentro de uma mesma cultura, guardam entre si / esta identidade. Por este processo de identificação cultural/ pode-se dizer que possuímos uma personalidade de base, ou per- sonalidade cultural, moldada a partir dos valores básicos de nossa cultura. É claro que aqui estamos tomando a cultura co- mo um todo, de certa forma como um "modelo ideal". Porque, co- mo discutiremos adiante, no interior das culturas "civiliza- das" se estabelecem sub-grupos, classes distintas, que apre- sentam divergências em sua valoração do mundo. Todavia, o que queremos ressaltar é a existência de uma certa identidade fun- damental, de um certo sentido que é compartilhado por todos / de uma mesma cultura. Sobre este fato, comenta Ralph LINTON : "Basta afirmar que a influência da cultura é tão profunda que se pode dizer que domina a maior porção da experiência. Mas / não afeta da mesma maneira todos os indivíduos de uma determi- nada sociedade. Deste ponto de vista, suas influências podem/ ser divididas em dois grupos: o geral e o específico. As in -

fluências gerais são as exercidas sobre as personalidades em desenvolvimento de todos os membros da sociedade portadora de uma certa cultura. As específicas são as exercidas sobre as pessoas pertencentes a determinados grupos socialmente reconhecidos ou categorias de indivíduos dentro da sociedade" (16). Em última análise, voltamos a repetir, a identidade cultural é dada pela língua empregada na cultura a que se pertence. Diversos países enfrentam enormes problemas políticos pelo fato de abrangerem distintos grupos culturais, que empregam / dialetos ou mesmo línguas diferentes.

Finalmente, podemos afirmar que a personalidade de base assenta-se no sentimento que temos do mundo. Ou seja: a maneira de ver o mundo, que é compartilhada por todos de uma mesma cultura é, se não um significado explícito, compreendido, ao menos um significado implícito, sentido. "Toda vida humana apresenta uma subcorrente de sentimento que lhe é peculiar. Cada indivíduo expressa este padrão contínuo de sentimento naquilo que chamamos de sua 'personalidade', refletida no comportamento, na fala, na voz e mesmo no porte físico (parado ou andando) como o seu estilo individual. Em escala maior, toda sociedade humana tem sua subcorrente de sentimento que não é individual mas geral. Todas as pessoas a partilham em certo grau, e desenvolvem sua própria vida do sentimento dentro do quadro do estilo preponderante em seu país e sua época" (17). Portanto, existe um sentimento próprio a cada cultura, que subjaz às suas construções e significações /

16. O Homem: Uma Introdução à Antropologia, p.466.

17. Susanne K. LANGER, Ensaio Filosófico, p.91.

explícitas.

2) Educação e Relações Interculturais

A partir da conceituação precedente do fenômeno cultural, podemos agora vir a focar o tema da educação. Em termos abrangentes pode-se entendê-la como um processo pelo qual os indivíduos adquirem sua personalidade cultural. Ou seja: educar-se é, primeiramente, adquirir a "visão de mundo" da cultura a que se pertence; educar-se diz respeito ao aprendizado / dos valores e dos sentimentos que estruturam a comunidade na / qual vivemos. Este aprendizado principia, ao nascermos, através da família, onde recebe, por parte de alguns autores, o nome específico de socialização. Na socialização aprendemos a / constituir o mundo, emprestando-lhe as significações dadas pelo aprendizado da língua: nela, "hominizamos-nos". A seguir des- / perta-se para o sentido proveniente de grupos sociais maiores / (a vizinhança, o bairro, a cidade, o país), quando nos inserimos definitivamente em nosso ambiente cultural.

Em essência, pode-se afirmar que educar significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que, assimilando-os, ele possa nela viver. / Contudo, essa "assimilação" não deve subentender uma atitude / passiva do sujeito. Não se trata de impor sentidos ao educando, de adaptá-lo a significações preexistentes. Mesmo porque, como dissemos anteriormente, nossa "civilização" prima pela polissemia — pela avalanche de significações. Sendo assim, quais os sentidos a serem relevados e transmitidos, no processo educativo? E ainda, quais os critérios que norteariam a escolha dos

significados "ideais" a serem impostos ao educando? Então, / educar significa, basicamente, permitir ao indivíduo a eleição de um sentido que norteie sua existência. Significa permitir que ele conheça as múltiplas significações e as compreenda a partir de suas vivências. A imposição de significados está mais para o adestramento do que para a aprendizagem, no sentido que já lhe demos. Paulo FREIRE chama a educação que impõe de "educação bancária": nela os educandos são vistos como meros recipientes, "bancos", onde se deposita valores e significados que (espera-se) dêem um sentido às suas vidas. Ela / violenta a característica própria do homem, que é compreender e transformar o mundo, e não adaptar-se a ele como os animais. Assim, indivíduos "quanto mais adaptados, para a concepção / 'bancária', tanto mais 'educados', porque adequados ao mundo" (18). Tal concepção de educação não pode produzir uma aprendizagem significativa. Não pode porque, como já notamos, novos significados, novas simbolizações, somente são aprendidas na medida em que se conectem a experiências de vida. A existência dinâmica de cada educando é desprezada neste modelo educativo, que se norteia através de sentidos "abstratos", não / conectados a experiências vitais. "Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação" (19).

Em geral a "educação bancária" — no âmbito do ensino

18. Paulo FREIRE, Pedagogia do Oprimido, p.72.

19. Idem, p.65.

escolar — procura fundamentar-se em princípios racionalistas/ e cientificistas. Procura explicar-se a partir de concepções/ lógico-formais da mente humana e do processo de conhecer o mundo. Continua a pensar, como Aristóteles, que o homem vem a conhecer movido por um impulso de curiosidade intelectual, e não porque se trata de sua sobrevivência num meio físico e / simbólico. Não é de se estranhar que os modelos de adestramento animal produzidos pelo behaviorismo tenham larga acolhida/ nos seio desta educação. Pela utilização de reforços e punições trata-se de adequar o homem ao mundo. Mas, note-se: ao mundo interpretado segundo os sentidos do educador e do sistema mantenedor da educação. A eleição dos significados a serem transmitidos, neste modelo educativo, é tarefa exclusiva dos/ educadores.

Por outro lado, quando a educação se fundamenta na/ realidade existencial dos educandos, a aprendizagem significativa tem maior possibilidade de ocorrência. Pelo fato já discutido de que nossa compreensão está radicada na vivência que temos do mundo. Assim, na multiplicidade de sentidos de nossa cultura, o educando somente pode apreender e aprender aqueles que auxiliem-no a compreender-se. Em contato com os sentidos/ em circulação, a capacidade crítica para compreendê-los e selecioná-los é o fator central para que a aprendizagem ocorra. E nisto reside a capacidade criadora: construir, a partir do existente, um sentido que norteie nossa ação enquanto indivíduos. Ou seja: reside na busca de nossos valores, dentre os / inúmeros provenientes da estrutura cultural. "A educação que pura e simplesmente transmite valores asfixia a valoração co-

mo ato" (20). O ato de valoração e significação somente se origina na vida concretamente vivida; valores e significados impostos tornam-se, portanto, insignificantes. A educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas. Nela procura-se que o educando construa sua existência ordenadamente, isto é, harmonizando experiências e significações. Símbolos desconectados de experiências são vazios, são insignificantes para o indivíduo. Quando a educação não / leva o sujeito a criar significações fundadas em sua vida, ela torna-se simples adestramento: um condicionamento a partir de meros sinais.

Estes dois tipos de educação, por certo, são abstrações que construímos para melhor entender o fenômeno. Não podemos classificar um dado modelo de educação institucionalizada (nas escolas) como sendo puramente de um ou outro tipo. / Eles apenas permitem-nos observar em que medida um processo / pedagógico concreto se aproxima de um ou outro extremo. Deixemos que Moacir GADOTTI nos fale a este respeito: "Utilizando / a expressão de Paulo Freire, eu diria que existe uma educação da reprodução da sociedade, que seria uma educação como prática da domesticação e, no outro extremo, uma educação da transformação, que seria a educação como prática da libertação. Num estado 'puro', esses dois modelos de educação são apenas abstrações, abstrações pedagógicas. Eles não existem, porque não existe uma sociedade abstrata que seria, ou totalmente conservadora ou totalmente libertadora. Porém esses dois modelos se

20. J.F. Regis de MORAIS, "Escolas: A Libertação do Novo", em Reflexão nº 14, p.21.

riam apenas horizontes opostos, em direção dos quais a educação tentaria caminhar, mantendo a pressão, o conflito, a dialética entre o velho e o novo, entre a reprodução e a transformação. (...) Há uma luta no interior da educação e do sistema escolar entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente (ciência, valores, ideologia), que é a tarefa / conservadora da educação, e a necessidade de criação de uma nova cultura que é a tarefa revolucionária da educação. O que ocorre, numa sociedade dada é que uma das duas tendências é sempre dominante" (21).

Portanto, o conflito existente no seio dos processos educativos é sempre aquele entre a imposição de significações já construídas e a construção, por parte dos educandos, de seus próprios significados. Não estamos, de forma alguma, afirmando que o conhecimento do já existente seja algo irrelevante, e que o educando deva simplesmente rejeitar o já dado em função do novo. Mesmo porque não se cria as próprias significações a partir do nada. Somente conhecendo o que existe em sua cultura, somente se integrando nela, é que o indivíduo pode compreendê-la e criar o seu sentido. Porém, o problema reside justamente no como transmitir, no como levar o educando a conhecer o existente sem que este processo adquira o caráter de adestramento, de domesticação. Como já foi assinalado, é somente quando se está profundamente interessado em algo (quando algo é percebido como importante à nossa vida) /

21. "Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira (Introdução à Uma Pedagogia do Conflito)", em Educação e Sociedade nº 1, pp.12-3.

que atiramo-nos à tarefa de conhecê-lo. Nada mais natural, então, que a educação parta da realidade existencial dos indivíduos. Que a educação se fundamente no já conhecido. A educação fundada no conhecido pode parecer paradoxal, mas na realidade não o é. A transmissão do conhecimento significa a transmissão de símbolos, de conceitos. Tais símbolos e conceitos / só adquirem significação por referência às experiências vividas pelo indivíduo, isto é: se auxiliarem-no a pensar sobre / aquilo que ele já conhece num nível vivido, ainda não refletido. Lembremo-nos de GENDLIN: "Pensar implica uma corrente de sentimentos e experiências que se referem a algo concreto. O pensamento e a solução de problemas sempre ocorrem através da experiência (felt meaning) e não apenas mediante conceitos / verbais como tais..."(22)

Um caso que tivemos a oportunidade de presenciar ilustra claramente o que se está dizendo. À questão, "quais / são os vermes que você conhece?", formulada numa prova, um garoto respondeu apenas "minhoca". Inquirindo-o se ele não havia estudado e se não sabia o nome de outros vermes, ele respondeu que sim, que sabia, mas que minhoca era o único que / ele realmente conhecia. O grande problema da educação que não fala de uma realidade concreta, que não refere os conceitos / transmitidos ao mundo em volta dos educandos, é que ela não produz aprendizagem. Produz tão somente indivíduos que "decoram" conceitos e abstrações para utilizá-los no único momento que talvez lhes sejam úteis: nas provas e avaliações. O garoto

22. Miguel De La PUENTE, O Ensino Centrado no Estudante, / p.48.

to do exemplo acima ainda não está totalmente "socializado" para este tipo de educação; ainda não descobriu que o que a escola exige dele é apenas a verbosa repetição de um sem-número de conceitos que são-lhes insignificantes. "Os processos denominados socialização e educação constituem programas mediante os quais impomos nossa realidade aos fracos — quer/ dizer, às crianças — mediante formas sutis de lavagem cerebral, ou mediante uma nem tão sutil coação física e psicológica. Queremos que as crianças se convertam em adultos. Há / que se fazer com que elas se encaixem nestes compartimentos/ estanques (ou casas, ou valores) que construímos para nós / mesmos" (23). A partir deste modelo educativo que impõe significados já prontos é que podemos entender a seguinte afirmativa de Millôr Fernandes: "Os homens são sábios, não pelo / que lhes ensinam, mas por sua capacidade de negar o que lhes ensinam."

Retornemos às considerações acerca da cultura. Até aqui falou-se dela de forma um tanto genérica. Dissemos que/ a cultura constitui a própria construção do mundo humano; que ela significa tudo o que é construído pelo homem, a fim de expressar os seus valores e criar um sentido para a existência. Mencionou-se ainda que diferentes grupos humanos constituem culturas distintas, modos distintos de sentir, compreender e expressar a vida. Somente porque a vida é vivida/ e interpretada de diferentes maneiras, em culturas diversas, que se pode, por exemplo, falar no "estilo de vida do chi -

23. Rubem ALVES, Hijos Del Mañana, p.104.

nês", no "american way of life" ou no "jeitinho" que o brasileiro sempre dá. Cada povo apresenta traços característicos/ em sua maneira de assumir a vida e construir suas significações. Há que se observar, todavia, que as diferentes culturas não se isolam, mas, antes, mantêm relações entre si. Especialmente entre as culturas "civilizadas", e após o advento/ de nossa "era das comunicações", é bastante difícil que uma delas se feche sobre si mesma, sem manter contatos com outras, estejam à sua volta ou não. A partir deste fato podemos tentar entender as formas mais gerais das relações interculturais.

Pode-se classificar esses tipos de relações num / contínuo, que varia entre dois extremos: a interdependência/ (ou influência) e a invasão cultural. No primeiro extremo, as relações entre duas culturas são, de certa forma, equilibradas. Há uma troca mútua de bens e mensagens, que contribuem/ para mudanças em ambas. Os sentidos provenientes de cada uma influenciam a outra, sem, no entanto, substituírem as maneiras de viver até então adotadas. Expliquemo-nos melhor. Quando uma delas recebe uma informação, um sentido oriundo da outra, isto significa uma maneira diversa de sentir e interpretar a vida; significa a revelação de um aspecto até então / desconhecido pela cultura receptora. Porém esta maneira diferente de interpretar não é simplesmente aceita e assumida, colocando-se de lado aquelas formas originais até então empregadas. A nova significação é interpretada, a partir do sentido vivido pelos seus membros; ou seja: os novos sentidos são filtrados por aqueles já existentes, podendo então ser a ela

integrados. Um exemplo banal: suponha-se que numa cultura, situada em região bastante fria, se crie um novo modelo de vestuário, confeccionado à base de peles. Esta nova vestimenta / chega até outra cultura, situada em região tropical, e ali influencia a maneira dos indivíduos se vestirem. Tal influência significa que a roupa de peles não substituirá, simplesmente, aquelas ali usadas, mas que seu modelo poderá ser empregado, sendo ela confeccionada com tecidos leves (24).

Para entender-se melhor este processo de influência, reportemo-nos ao que já foi dito em relação à aprendizagem. / Ali se comentou que novas significações apenas são aprendidas quando interpretadas a partir das já existentes no repertório do indivíduo. Somente se conhece o novo compreendendo-o através do que já se sabe. Portanto, na influência cultural os / sentidos estrangeiros se tornam significantes ao serem embasados naqueles oriundos de experiências culturais próprias. O movimento antropofágico, proposto especialmente por Oswald de Andrade em nosso País, visava devorar, digerir e só então assimilar o que de aproveitável houvesse na influência estrangeira. Por isso, o fato histórico do bispo português Dom Pedro Fernandes Sardinha, devorado pelos indígenas brasileiros, era proposto como símbolo deste movimento artístico.

Já no outro extremo, no processo de invasão cultural, sucede o inverso. Aqui os sentidos alienígenas são assu-

24. Este exemplo não é tão óbvio quanto possa parecer. Lembre-se que no Brasil (um país tropical), adotou-se o terno e gravata (uma maneira européia de se vestir) como indicativo / de seriedade e distinção. Cf. Roberto GOMES, Crítica da Razão Tupiniquim.

midos integralmente, substituindo os já existentes. Isto é, /
deixa-se de lado valores e sentidos próprios e adota-se os /
"importados" da outra cultura. Estes novos sentidos são en-
tão veiculados "in bruto", não sendo repensados, adaptados à
cultura invadida. Consequentemente, significações assim adqui-
ridas, não constituindo expressão de situações vividas, não /
são significativas, no sentido forte do termo. As ações e ob-
jetos produzidos neste esquema deixam de ser expressivos, cons-
tituindo-se em atividades e produtos meramente mecânicos, ar-
tificiais. Em termos do processo de aprendizagem pode-se di-
zer que ele não ocorre, na invasão cultural. Os novos senti-
dos não são aprendidos, mas apenas imitados; como o papagaio,
que não aprende a falar, mas sim imita sons, a cultura inva-
dida não cria suas significações, mas imita as alheias. Tal/
processo de substituir as expressões próprias por alheias, aca-
ba por gerar uma despersonalização cultural. Isso é evidente: /
na medida em que os valores oriundos de experiências vitais /
não sejam expressos, os indivíduos deixam de se reconhecerem,
por não utilizarem, entre si, significações que lhes façam /
sentido. Adotando pura e simplesmente valores alheios, de cer-
ta forma vivem apenas um "personagem", sem expressarem as pró-
prias experiências vitais. Pelo muito que este processo tem em
comum com o processo de desenvolvimento do "falso eu", origem
da esquizofrenia, pode-se dizer que a cultura invadida é atin-
gida por uma esquizofrenia cultural (25). A identidade cultu-

25. Na esquizofrenia o indivíduo principia desenvolvendo /
um "falso eu", ou seja, se comporta a partir de valores a ele
impostos, em geral pela família. Seus valores e vivências pes-
soais são negados e reprimidos - seu "eu verdadeiro" é invali-

ral, brotada de uma mesma estrutura de valores, torna-se difícil de ser mantida, já que a coerência desta estrutura se fragmenta.

Não podemos nos dispor aqui a analisar os fatores econômicos envolvidos no processo de invasão cultural. Basta apenas assinalar que a invasão tem neles os seus motivos fundamentais. Isto é, a economia mundial tem sido fundada no pressuposto de que sua expansão ilimitada é sinal de desenvolvimento e progresso (26). Para que esta expansão se mantenha trata-se de criar, nas culturas invadidas, determinados valores e necessidades, que possam ser satisfeitas e supridas através de produtos (e idéias) que então são-lhes vendidos. Assim, a invasão de sentidos alienígenas pode se dar através da arte, religião, filosofia e ciência, especialmente através desta última, acobertada pelo mito de sua "neutralidade". Como diz Susanne LANGER: "Qualquer invenção, qualquer processo, onde quer que se origine, hoje se difunde pelo mundo todo, deixando para trás suas bases culturais, e incide nas vidas de pessoas para as quais não tem forma familiar, nenhuma associação, nenhuma relação com outros produtos ou atos — nada além de utilidade" (27).

Um outro desdobramento desse processo de despersonalização cultural deve ainda ser observado. Indivíduos caren-

gado. O conflito entre esses dois "eus" acaba levando a personalidade a fragmentar-se, eclodindo a esquizofrenia. Cf. Ronald D. LAING, O Eu Dividido.

26. Cf. Rubem ALVES, Hijos Del Mañana.

27. Ensaio Filosóficos, pp. 96-7.

tes de sentidos próprios tornam-se desorientados e confusos, necessitando que autoridades, que especialistas, lhes tracem os caminhos. Isto é compreensível: a cultura invasora cria na invadida uma certa "vergonha" de seus valores originais, classificando-os como "atrasados" ou "incivilizados". Os sentidos dos invasores é que são "modernos", "civilizados", devendo assim ser adotados. Como a habilidade (o "know-how") para a utilização desses novos sentidos pertence aos invasores, nada / mais natural que eles se convertam em guias da população local. Este processo de invasão que estamos descrevendo, pode-se / notar, é quase um retrato do que vem ocorrendo com as culturas indígenas brasileiras, desde que aqui chegaram os portugueses. Finalmente, outro aspecto essencial da invasão deve ainda ser observado: o fato de que o invasor procura sempre ensinar a sua língua, levando os invadidos a abandonarem a deles. Por tudo o que já discutimos a respeito da linguagem — ferramenta básica para a constituição dos significados e da identidade — este procedimento visa destruir, na origem, o processo de significação da cultura invadida. Assim, "é importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados / fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores" (28).

Cabe-nos abrir aqui um pequeno parêntese para lembrar que também a influência e a invasão cultural são duas abstrações, dois modelos construídos para se compreender as relações interculturais. Concretamente, as relações entre

duas culturas ora se aproximam de um, ora de outro extremo. Fechemos o parêntese.

Pelo exposto, podemos então notar que o processo de invasão acaba por gerar uma patologia na cultura invadida. / Uma cultura adoece na medida em que a harmonia entre os múltiplos sentidos se rompe; na proporção em que ocorre uma desagregação simbólica: os símbolos deixam de ser expressivos de vivências concretas. Segundo REZENDE, "uma cultura está doente na medida em que, a seu respeito e no seu âmbito, ao colocar-se a questão do sentido, o homem não encontra respostas / satisfatórias" (29). Isto é, a vida deixa de fazer sentido por não haver símbolos e canais adequados para que ela se exprima. Em seu trabalho, REZENDE aponta ainda nove sintomas que, quando detectados em uma cultura, indicam seu estado patológico. Ressaltaremos quatro deles:

Os dois primeiros dizem respeito à patologia cultural enquanto "doença social" e "da linguagem". Aqui encontra-se um grupo, no interior da cultura, decidindo quais sentidos, quais mensagens, devem circular no resto da comunidade. Somente o sentido "oficial" é estimulado, reprimindo-se/ quaisquer outras significações, consideradas "perigosas" (censura). Desta forma, na medida em que a vida deva conformar-se a ser expressa apenas nos termos oficiais, a linguagem / deixa de ser expressiva das experiências vividas, acabando / por tornar-se um verbalismo vazio e inautêntico. O terceiro / sintoma refere-se à "doença da criatividade", devido à inexis

29. Loc. cit., p.160.

tência de espaço para a criação de sentidos pessoais, divergentes dos "oficiais". O trabalho criativo é cerceado, estimulando-se a mera reprodução dos sentidos já dados. Como quarto sintoma temos a patologia enquanto "doença da imaginação", que, de certa forma, liga-se ao anterior. Mas aqui quer significar a desvalorização do pensamento utópico, em favor do pragmático; a desvalorização das artes e da poesia enquanto expressão daquilo que (ainda) não existe, em favor de concepções científicistas e racionalistas.

Aliás, com relação a este último sintoma, deve-se / ressaltar que ele se encontra presente em praticamente toda / cultura construída pelo homem "civilizado" contemporâneo. Diversos autores vêm assinalando o caráter racionalista de nossa civilização, onde separou-se a compreensão (racional) do sentimento, o intelecto das emoções, o pragmático do utópico. De certa forma, elegeu-se as construções científicas como a única maneira de se chegar ao conhecimento "verdadeiro". Pode-se encontrar estas considerações no pensamento de JUNG (30), BRECHT (31), Rubem ALVES (32), MARCUSE (33), Herbert READ (34) e Rollo MAY (35), entre outros. Este último considera: "Mas surgiu uma nova mudança no século XIX. Psicologicamente a 'razão' foi separada da 'emoção' e da 'vontade'. Para o homem de fins do século XIX e princípios do XX a razão respondia à qualquer pro -

30. Cf. Miguel SERRANO, Herman Hesse e C.G. Jung: O Círculo Hermético.

31. Cf. Ernst FISCHER, A Necessidade da Arte, p.15.

32. Especialmente em Hijos Del Manana e O Enigma da Religião.

33. A Ideologia da Sociedade Industrial.

34. Educación Por El Arte.

35. O Homem a Procura de Si Mesmo.

blema, a força de vontade o resolvia e as emoções... bem, estas em geral atrapalhavam e o melhor era recalçá-las. Vemos/ então a razão (transformada em racionalização intelectualista) ao serviço da compartimentação da personalidade com as / resultantes depressões e conflitos entre instinto, ego e superego, que Freud tão bem descreveu. Quando Spinoza, no século XVII, empregou a palavra razão referia-se à uma atitude / em relação à vida, na qual a mente unia as emoções às finalidades éticas e outros aspectos do 'homem total'. Ao usar / hoje esse termo, quase sempre se deixa implícita uma cisão / da personalidade ..."(36) Assim, nossas "civilizadas" culturas contemporâneas têm se assentado numa patologia básica: a divisão do homem em razão e sentimentos como dois compartimentos estanques, onde o primeiro se sobrepõe ao segundo, na / busca das verdades da vida. A razão foi transformada em racionalismo, por negar seus próprios fundamentos na esfera / dos sentimentos.

Devemos agora considerar um outro fenômeno ocorrente no interior da estrutura cultural. Trata-se das chamadas/ "sub-culturas", ou seja, distintos grupos dentro de uma mesma cultura, que se distinguem por traços e características / próprias. Pode-se caracterizar as sub-culturas a partir de / diferentes pontos de vista, ou a partir de diferentes fatores. Por exemplo, a consideração de sub-culturas em termos / de regiões geográficas. Desde esse ponto de vista, no caso / brasileiro, pode-se falar nas características de vida do nor

36. Idem, p.42.

destino, do paulista, do carioca, etc., como apresentando distinções entre si. Pode-se ainda considerar sub-culturas em termos etários, falando-se, por exemplo, da "visão de mundo dos / jovens", do "mundo adulto", etc. Mas, uma consideração realmente importante deste fenômeno, seria em termos sócio-econômicos, ou, mais precisamente, em termos da sociedade dividida em classes. Aqui subentende-se o relacionamento entre distintas classes sociais a partir das relações de produção. Sob este ponto de vista, MARX foi o pioneiro na demonstração da alienação a que o homem é submetido através da exploração de seu trabalho; de como ele pode chegar a não criar significações, mas meramente tornar-se um reproduzidor de sentidos, desumanizando-se na atividade a que é submetido.

A partir das considerações precedentes, amplia-se então nosso estudo da invasão cultural, entendendo-a não apenas em termos interculturais, mas também intraculturais. Ou seja, entendendo-a de duas formas: "invasão realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita na dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade" (37). Desta maneira, a imposição de sentidos oriundos de uma região geográfica à outra, constitui uma forma de invasão cultural, assim como a imposição efetivada por uma classe social sobre a outra. Neste sentido, comenta REZENDE: "Tanto para o colonialismo do passado como para as diversas formas do neo-colonialismo, o que ocorre é a imposição de uma certa imagem do homem e do mundo a respeito de cujo sentido os colonizados não são propriamente consultados, devendo,

37. Paulo FREIRE, op.cit., p.178.

entretanto, a ele conformar-se. E se falarmos em termos insti
tucionais, perceberemos sem dificuldade como as decisões poli
ticas, entendidas como dizendo respeito à comunidade como tal,
são também decisões culturais na medida em que estabelecem um
programa de ação, um planejamento, a cujo respeito não pode-
mos deixar de perguntar se não se configuram como uma forma /
de colonialismo interno" (38).

Retornando ao tema da educação, podemos agora com-
preender que na "educação bancária" está implícita uma inva-
são cultural. Que a imposição de significações operadas por /
ela apresenta objetivos colonialistas, na medida em que impe-
de a criação de significados por parte dos educandos, fazendo
com que eles se adaptem aos sentidos propostos verticalmente.
Neste adaptar-se, deixam os indivíduos de se sentirem capa-
zes de criar os seus próprios caminhos, dependendo mais e /
mais das autoridades (os professores, num primeiro momento) .
Numa sociedade de classes, onde a educação institucionalizada
(as escolas) veicula o sentido proposto pela classe dominante,
seu objetivo é fazer com que as classes subalternas enxerguem
a sua realidade através da ótica dos dominantes. "O aparelho/
escolar, ao cumprir sua função de instrumento de inculcação /
da ideologia da classe dominante à classe dominada, sendo a /
primeira objetivamente antitética à segunda, comete necessa-
riamente um ato de violência, mesmo que simbólica, a fim de
que este ato de inculcação se realize. A violência simbólica/
reside no fato de veicular, através do aparelho escolar, e /
principalmente na rede de ensino de primeiro grau, onde a mai

oria da clientela pertence à classe proletária, uma visão de mundo da classe dominante, como sendo a única verdadeira. Sugerindo, ainda, que outras visões de mundo são inferiores, anticulturais" (39).

Portanto, as características apontadas da invasão / cultural estão presentes no adestramento operado através deste tipo de educação. Adestramento que visa a manutenção da verticalidade nas relações, onde o sentido que detêm as autoridades (professores) é o único considerado "verdadeiro". Na proporção em que se mantenha essa verticalidade rígida, mantém-se, se não explicitamente, ao menos sutilmente, uma forma de censura, que permite a passagem apenas das significações / consideradas válidas pelo sistema escolar. E "a censura não é um meio de educação. Pelo contrário, a educação deve tornar inútil a censura. Por um lado, tornando capaz de ver tudo. Por outro lado, efetuando a transferência de responsabilidades do aerópago dos guardas da sociedade para cada um dos membros / que a integram" (40). Assim, a própria verticalidade nas relações, a submissão às autoridades, é o ensinamento principal / desta educação: "...a lição mais importante aprendida pelos / alunos não é nenhum dos conhecimentos que lhes são ministrados. 'O meio é a mensagem'. Qual é o meio? Uma estrutura vertical que separa aqueles que detêm o monopólio do saber daqueles que deverão ser iniciados neste mesmo saber" (41).

39. Maria de Lourdes C.D. NOS ELLA, *As Belas Mentiras*, p.30.

40. Michel TARDY, *O Professor e as Imagens*, p.107.

41. Rubem ALVES, "Religião e Enfermidade", em J.F.Regis de MORAIS (org.), Construção Social da Enfermidade, p.36.

Por fim, há que se considerar o tema da educação / dentro do quadro geral de nosso processo civilizatório. Porque ele, como assinalamos, apresenta duas características fundamentais: a) Sua estrutura polissêmica, onde crescem a cada dia os conhecimentos e os significados dados à existência, e b) A compartimentação da personalidade humana, onde, com vistas às necessidades de crescimento ilimitado da economia, o racional / foi valorizado excessivamente, em função da produção e do aumento da lucratividade. A educação "de massas", dentro deste / quadro, orientou-se então no sentido das "especializações" e da formação de mão-de-obra para a moderna indústria. Trata-se/ assim, de apresentar ao educando visões "parciais" da realidade, de "formá-lo" para que sua atuação se dê no campo específico de uma especialidade. O que acentua sobremaneira a cisão da personalidade humana. Por um lado, ao impedir uma visão totalizante do fenômeno humano, ao desestimular a criação de sentidos individuais com relação ao "todo" da vida. Por outro, ao guiar o educando através do racionalismo que norteia a lógica/ do crescimento sem limites. A existência humana, fragmentada / pela civilização racionalista, também o foi, conseqüentemente, dentro das escolas. Ali importa mais que se adquira determinadas habilidades, para exercê-las posteriormente na produção industrial. Importa mais que se veja o mundo como um jogo de / leis estritamente científicas e lógicas. Como um campo de atuação sem fronteiras, para o poderio tecnológico. Em detrimento/ de um auto-conhecimento, que permita maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer. Um equilíbrio próprio da vida quando vivida esteticamente.

III- NOS DOMÍNIOS DO SENTIMENTO: ARTE E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

"A minha visão do problema pode ser expressa através da afirmação de que cada descoberta contém 'um elemento emocional' ou uma 'intuição/criadora', no sentido de Bergson. Einstein fala de uma forma semelhante acerca da 'busca daquelas/leis altamente universais...a partir das quais uma visão do mundo / pode ser obtida por pura dedução . Não existe um caminho lógico', ele diz, 'que conduza a tais leis. Elas só podem ser atingidas por meio da intuição, intuição esta que se baseia em algo semelhante a um amor intelectual pelos objetos da experiência'. " (K. Popper, The Logic / of Scientific Discovery, p.32.)

"O que o simbolismo discursivo - a linguagem no seu uso literal - nos faz no tocante à nossa consciência das coisas em derredor e à / nossa própria relação com elas, as artes fazem em prol de nossa consciência da realidade subjetiva, do sentimento e da emoção; dão forma às experiências interiores e tornam-nas, assim, concebíveis. A única maneira pela qual podemos / realmente considerar o movimento/vital, a agitação, o desenvolvimento e a passagem da emoção, e finalmente todo o sentido direto da vida humana, é em termos artísticos." (Susanne K.Langer, Ensaio / Filosóficos, p.89.)

"O coração tem razões
Que a própria razão desconhece..."

(Pascal, adaptado a um
samba de Marino Pinto e
Zé da Zilda.)

1) Algumas Relações Sentimento-Compreensão

Será necessário que retornemos agora ao ato de conhecimento humano, que se dá, como vimos, através de dois processos: o sentimento (a vivência) e a simbolização. A linguagem fornece o sistema simbólico básico para que o homem se volte sobre suas experiências e as compreenda, atribuindo-lhes significações. A percepção que temos do mundo é construída pela linguagem, que fragmenta e ordena aquele modo de perceber/primitivo, "sincrético" (ou "global"). GUILLAUME afirma que esta percepção sincrética é a impressão primeira, o sentimento que temos das coisas, e que se constitui inclusive na forma primitiva do conhecimento humano. Portanto, neste caso, tem-se a consideração do sentimento como uma percepção global, direta, da situação em que nos encontramos. Ou seja: sentimento aí significa uma apreensão do mundo ainda não mediatizada nem conceitualizada pela linguagem. Nessa percepção primeira o mundo não é visto como algo neutro, mas como um campo de promessas e ameaças. O mundo é valorado. Nossas emoções emprestam-lhe as tintas que o colorem, porque, como diz Rubem ALVES, o que está em jogo é sempre a sobrevivência. Desta forma, a matriz básica sobre a qual é gerada a compreensão e a razão humanas é emocional. Sentimento aqui significa também uma maneira emotiva de relacionamento com o mundo.

Assim, sob a égide do termo sentimento é possível / abrigar-se várias significações. Em suas acepções mais usuais o termo pode significar (além de uma apreensão direta e emocional): a condição geral do nosso organismo, como a experien

ciamos, e ainda a sensibilidade a determinados estímulos. Todas essas significações, de certa forma, subentendem que sentir é uma maneira de experienciar mais global, mais primitiva, e anterior à discursividade da linguagem. Portanto, pretendemos reunir aqui, sob o conceito sentimento, todas as suas possíveis conotações. Que é também a posição de Susanne LANGER, / quando afirma: "'Sentimento' (feeling), como aqui emprego a palavra, tem um significado muito mais amplo do que o definido / pelo vocabulário técnico da Psicologia, onde apenas denota prazer e desprazer, ou mesmo nos limites cambiantes do discurso / ordinário, onde às vezes significa sensação (como quando alguém diz que não sente um membro paralizado), às vezes sensibilidade (como quando falamos de ferir os sentimentos de alguém), às vezes emoção (como quando se diz que uma situação lacera os nossos sentimentos ou evoca um sentimento terno), ou uma atitude emocional direta (como quando dizemos experimentar um sentimento intenso acerca de alguma coisa), ou mesmo nossa condição geral, mental ou física, quando nos sentimos bem ou mal, melancólicos ou um tanto ufanos. A palavra, como aqui a uso, ... compreende todos esses significados; aplica-se a tudo quanto / possa ser sentido" (1). Desta forma, chamaremos então de sentimento a todas essas maneiras de apreensão direta de nosso "estar-no-mundo", ou seja, todas as percepções que temos de nossa situação, dadas diretamente, e que acompanham as simbolizações (lingüísticas).

Em nossa vida diária é algo complicado separar-se os

1. Ensaio Filosófico, pp.82-3.

domínios do sentir e do compreender (através de palavras), já que o pensamento procura sempre lançar sua rede conceitual / aos oceanos de nossas mais íntimas sensações, procurando envolvê-las e explicitá-las discursivamente. Contudo, essa pri são simbólica criada pelo pensamento é sempre incapaz de a - prisionar totalmente os sentimentos, permanecendo suas quali dades essenciais fora de sua malhas. Há um domínio íntimo on de a linguagem não pode chegar, que permanece inacessível / aos conceitos verbais. Como afirma André DARTIGUES: "A refle xão, logo o saber consciente, sô se exerce sobre esse fundo / de irreflexão, nessa dimensão de vida que já é sentido, por- que visada de objeto, que já é uma perspectiva sobre o mun - do, mas sentido ainda não-formulado e que, afinal de contas, nenhuma fórmula poderá recuperar nem conter" (2). Já afirma - mos, anteriormente, que a compreensão que se tem do mundo (da da por palavras, primordialmente) sô se dá por referência / àquilo que é sentido (vivido). No dizer de GENDLIN, o signi ficado compreendido, simbolizado, apóia-se sempre no signifi cado sentido. O que estamos procurando enfatizar é o fundo / não-lógico, emocional mesmo, de onde emerge toda compreensão que os símbolos nos permitem.

Portanto, no ato de conhecer o mundo não é possí - vel separar-se os sentimentos das construções discursivas da linguagem. Antes, é preciso que se reconheça que são os sen- timentos que guiam a razão, para que esta apreenda e disse- /

2. O que é a Fenomenologia?, p.54.

que tudo aquilo que já foi sentido como importante à nossa vida. Os caminhos da razão são traçados pelo compasso das emoções. É desta forma que devemos entender o dizer do feiticeiro Don Juan, ao declarar: "Para mim só existe percorrer os caminhos que tenham coração, qualquer caminho que tenha coração" (3). É ainda interessante notar-se que as ciências humanas, / com algumas exceções, têm-se descuidado da esfera do sentir / enquanto forma básica do conhecimento humano. "Faz muito que sentimentos e emoções foram banidos daquilo que se convencionou chamar de 'realidade'. As ciências do homem, fascinadas / pela objetividade, movidas pelo ideal de um conhecimento exato, e na medida em que 'insistem em fazer uso de um método tomado da física' [A.R.LOUCH], foram levadas a ignorar todas as / dimensões da realidade não possíveis de simbolização matemática. Como as emoções não são objetos, como sentimentos não / podem ser quantificáveis, por exprimir fundamentalmente uma / maneira de ser em relação ao mundo, emoções e sentimentos deixaram de ser significativos. Epifenômenos que não pertencem / ao real. Contradição: ciências humanas obcecadas por um ideal epistêmico anti-humanista" (4).

As relações entre os sentimentos e a compreensão se tornam, sob este prisma, bastante íntimas e imprescindíveis a todo ato de conhecimento humano. Os sentimentos, sejam eles / referentes à percepções externas (do mundo), internas (do organismo) ou mesmo referente às emoções, se constituem no ti -

3.. Carlos CASTANEDA, A Erva do Diabo, p.13.

4. Rubem ALVES, O Enigma da Religiao, p.101.

mão que dirige a atenção e a intelecção até os objetos a serem conhecidos. É falso relegar os sentimentos a uma esfera inferior, ou mesmo encará-los como tropeços no caminho até o conhecimento. Como já assinalou SARTRE: "A emoção não é um acidente, é um modo de existência da consciência, uma das formas pela qual ela compreende (no sentido heideggeriano de 'Verstehen') o seu 'ser-no-mundo'" (5). E ainda podemos afirmar, com Frederick PEARLS, que os "... sentimentos não são impulsos isolados, mas evidências estruturadas da realidade, ou seja da interação do campo organismo/ambiente para qual não existe nenhuma outra evidência direta a não ser o sentimento" (6). Assim, sentimentos são "evidências diretas" da situação, anteriores a compreensões lingüísticas, que fracionam esta situação em conceitos e os relacionam entre si.

A compreensão racional humana, dada com a linguagem, emerge pois deste solo de emoções e sentimentos, e visa tornar possível a comunicação de eventos, classificando-os e delimitando-os em conceitos gerais. Porém, deve-se notar, mesmo a linguagem não se separa jamais de suas bases emotivas - não se constitui nunca num instrumento objetivo de comunicação. Isto é: toda comunicação (mesmo científica) exprime, em maior / ou menor grau, uma certa parcela dos sentimentos do sujeito / que a emite. "Difícilmente se encontrará uma sentença - com / exceção talvez das sentenças formais puras da matemática - que não tenha certo matiz afetivo ou emocional" (7). A linguagem (e

5. Esboço de Uma Teoria das Emoções, p.81.

6. Citado por Rubem ALVES, O Enigma da Religião, p.101.

7. Ernst CASSIRER, Antropologia Filosófica, p.56.

a compreensão), portanto, por mais objetiva que se a pretenda, vem sempre colorida com tons emocionais e afetivos, oriundos das íntimas dimensões dos sentimentos. Sem contar-se / ainda que os contornos emocionais da linguagem tornam-se / mais definidos quando ela é falada, e não apenas escrita. A língua falada é carregada de entonações, inflexões e maneirismos próprios do sujeito falante, que se constituem em expressões diretas dos seus sentimentos. A conhecida anedota / do filho que telegrafa ao pai para pedir-lhe dinheiro, ilustra sobremaneira este fato. Tal anedota somente ganha sua dimensão real quando contada, mas, tentemos reproduzi-la aqui. O pai, ao receber o telegrama diz, enfurecido: "Este menino / não tem jeito; veja se isto é forma de pedir dinheiro: (com voz rude e incisiva) - Papai, mande dinheiro!" Ao que a mãe replica: "Não é nada disto; ele escreveu: (com voz suave e / suplicante) - Papai, mande dinheiro..."

Como estamos tentando demonstrar que mesmo a linguagem "racional" tem suas raízes nos sentimentos, talvez se ja interessante observarmos uma hipótese a respeito das origens da linguagem. Existe inúmeras delas, e quase todas concordam que ela tenha se desenvolvido a partir de expressões / diretas dos sentimentos humanos, tais como gritos e interjeições (8). Porém, uma hipótese auspiciosa, que também parte / da linguagem original como expressão de sentimentos, mas que a amplia consideravelmente através de outra vertente, é a ^{de} Susanne LANGER. Diz ela que um fator determinante na formação /

8. Veja-se, a este respeito, a obra já citada de CASSIRER, e ainda Ernst FISCHER, A Necessidade da Arte.

da linguagem adveio do sistema visual humano, onde são produzidas imagens da realidade. Imagens estas que, de uma maneira primitiva, de certa forma "representam" as coisas do mundo, e se constituem no paradigma daquilo que chamamos imaginação. Em suas próprias palavras: "As diversas características que pre-dispõem a imagem mental a tornar-se simbólica são, em primeiro lugar, esta produção espontânea, quase automática; em segundo lugar, uma tendência dos processos de formação de imagem a se enredarem e a fundirem seus resultados; depois, a sua origem na percepção real, que dá à imagem uma relação óbvia / com as fontes de percepção — as coisas percebidas — uma relação que denominamos de 'representação'; e ainda o fato importantíssimo de que uma imagem, uma vez formada, pode ser reativada de muitas formas, por toda sorte de estímulos externos e internos; e finalmente, o seu envolvimento com a emoção" (9).

Assim, segundo a autora, os símbolos lingüísticos / têm origem também nas imagens do mundo, captadas pela percepção. Tais imagens seriam os primórdios da capacidade abstrativa humana, depois refinada através das palavras. É importante observar-se que, mesmo ao se atingir um estágio altamente desenvolvido nos processos abstrativos (simbólicos), ainda as / imagens mentais continuam a acompanhar nossos pensamentos, o que demonstra a influência dos sentimentos mesmo nos processos mais abstratos de reflexão. Herbert READ também destaca a importância das imagens mentais, dizendo que "...devemos advertir, em primeiro lugar, que a função das imagens não é a

de uma mera ilustração. Não pensamos sempre ou necessariamente em termos abstratos para traduzir logo estes termos em / imagens concretas, em favor da clareza. Grande parte do pensar se desenvolve em forma de imaginar e grande parte da física moderna, por exemplo, se enuncia em imagens, ou pelo menos se oferece como única alternativa dos símbolos matemáticos. (...) A física é agora uma ciência altamente metafórica, como resultado de processos de pensamento que implicaram imagens em considerável medida. Não basta dizer que tais processos foram 'acompanhados' ou 'ilustrados' por imagens: as imagens foram parte integral do pensamento" (10). Em suma: as / mais poderosas abstrações permitidas pela linguagem (matemática, inclusive) mantêm ainda ligações com as matrizes de sentimentos onde elas se originam. Nessas matrizes impera a força das imagens, que são recuperadas para auxiliar na composição e desenvolvimento do pensamento humano.

Enfatizando definitivamente as origens emotivas da linguagem, citemos Alfred SCHUTZ: "Toda palavra e toda sentença é, usando um termo de William James, cercada de 'orlas' que as ligam, de um lado com elementos passados e futuros do universo de discurso a que pertencem e, de outro, com um halo de valores emocionais e implicações irracionais, eles próprios inefáveis" (11).

Portanto, no ato humano de conhecer o mundo as relações entre sentimentos e símbolos constituem seus proces -

10. Educación Por El Arte, p.74.

11. Fenomenologia e Relações Sociais, p.97.

so fundamentais. Toda compreensão dada pelos símbolos está/eivada de fatores emocionais e, inversamente, todo sentimento busca tornar-se inteligível através dos símbolos. A razão quer sempre compreender, conceituando e relacionando conceitos, mas é deveras impotente para alcançar e elucidar seu / próprio fundo emotivo. A linguagem, e com ela a razão, não / podem descrever e explicitar totalmente os sentimentos de onde brotam. Há um inefável pano de fundo da consciência humana que permanece inacessível à linearidade e discursividade/da linguagem.

2) A "Simbolização" dos Sentimentos: A Arte

Retomemos a última afirmativa do item anterior, / qual seja: a de que a linguagem é incapaz de descrever e explicitar totalmente o sentimento humano. Precisamos nos demonstrar um pouco nesta asserção, a fim de entendê-la de maneira/precisa. Já caracterizamos o que se entende aqui por sentimento: uma apreensão direta da situação em que nos encontramos, sendo que por situação compreende-se nossos estados "interiores" (físicos e mentais), bem como nossas relações com o mundo. E a linguagem, como "funciona"? Também já se disse/que através dela o homem organiza o real, isto é, estabelece categorias e classes de eventos, nomeando-os e relacionando-os numa estrutura significativa. A linguagem permite que fatos e objetos sejam abstraídos em suas características essenciais e representados através de símbolos (palavras). Por / exemplo: a palavra "mesa" transmite a idéia de uma superfí -

cie plana, de determinado material, que, apoiando-se sobre /
pés, permite sobre ela a realização de uma série de ativida-
des. São essas as suas características essenciais, que defi-
nem o conceito "mesa"; outras características, que variam /
nos infindáveis tipos de mesas. (material, cor, forma, etc.) /
não são essenciais e, portanto, são irrelevantes ao conceito.
Se assim não fosse, necessitaríamos de uma palavra diferente
para cada mesa em particular, perdendo então a linguagem sua
característica principal: a reunião de objetos e fatos sob /
conceitos gerais (12). Para descrever-se uma mesa em particu-
lar é preciso que se recorra a outros termos e conceitos: di
zendo que ela é de madeira, quadrada, pintada de branco, etc.
Portanto, os símbolos lingüísticos representam abstrações /
em torno das características essenciais dos eventos, que a
linguagem coloca em relação.

No que diz respeito aos sentimentos humanos, a lin-
guagem também lhes provê nomes e categorias. Posso, por exem-
plo, dizer que me sinto triste, que sinto frio, que me sinto
um pouco atordoado, etc. Porém as dificuldades começam quan-
do tento descrever como é a minha tristeza, como é o frio /
que sinto, como é o meu atordoamento. Como dizer, por exem-
plo, em quê e como a tristeza que hoje sinto é diferente da
que senti ontem? Assim, "... o essencial da questão está em
que forma da linguagem não reflete a forma natural do senti-
mento, de modo que não podemos formar quaisquer conceitos am
plos do sentimento com a ajuda da linguagem discursiva. Por-

12. Nos seus primórdios a linguagem designava cada obje-
to com um nome particular. Cf. Ernst CASSIRER, op.cit.

tanto, as palavras por via das quais referimos os sentimentos somente nomeiam espécies muito gerais da experiência interior: excitação, calma, alegria, tristeza, amor, ódio e assim por / diante. Mas não existe linguagem que descreva exatamente como uma alegria difere, às vezes radicalmente, de outra. A natureza real do sentimento é algo que a linguagem como tal —como/ simbolismo discursivo— não pode exprimir" (13). A linguagem , que permite descrever e representar eventos do chamado "mundo exterior", se mostra impotente ao referir-se a nosso "mundo / interior". "A reprodução de experiências da percepção inte - rior é incomparavelmente mais difícil; aquelas percepções in - ternas próximas do âmago absolutamente privado da pessoa são irrecuperáveis no que diz respeito a seu 'Como', e no máximo/ pode-se apreender o seu 'Isso'. Pertencem à esta região, . em primeiro lugar, não só todas as experiências da realidade fí - sica do Ego, ou, em outras palavras, do Ego Vital (tensões e relaxamentos musculares relacionados aos movimentos do corpo, dor 'física', sensações sexuais, e assim por diante), mas tam - bém aos fenômenos psíquicos classificados em conjunto sob o título vago de 'humores' ou 'sentimentos' e 'afetações' (ale - gria, tristeza, desgosto, etc.). (...) Aquilo que é irrecuperá - vel - em princípio sempre algo inefável - só pode ser vivido, nunca 'pensado': é, em princípio, impossível de ser verbalizado" (14). Desta forma, a linguagem apenas aponta sentimenttos, nomeando-os, mas não os decreve.

13. Susanne K. LANGER, Ensaio Filosóficos, p.86.

14. Alfred SCHUTZ, op.cit., pp.64-5.

A partir dessas características da linguagem podemos então estabelecer uma importante distinção, entre comunicação e expressão. Digamos primeiramente que a linguagem discursiva tem por função básica a comunicação, ou seja, a transmissão de conceitos e idéias, de tal forma que os conceitos/apresentados pelo "emissor" (o sujeito que fala, que escreve) sejam compreendidos pelo "receptor" (o que ouve, que lê). É preciso que os símbolos lingüísticos (as palavras) sejam convencionalmente estabelecidos, de forma a representar, para ambos, os mesmos conceitos. Assim, na comunicação é necessário que as ambigüidades e conotações sejam reduzidas a um mínimo, de maneira a proporcionar a compreensão mais exata. Por exemplo, quando digo "A manga está estragada", estou comunicando um determinado fato, acessível àqueles que compreendem as palavras que empreguei. Porém, a frase ainda se ressentente de uma certa ambigüidade, na medida em que fica-se sem saber se o que está estragada é uma fruta ou uma parte / de um vestuário. Para que a comunicação se estabeleça num / ótimo, devo explicitar mais o fato, dizendo: "A manga da camisa está estragada". Portanto, a comunicação pressupõe um código, estabelecido convencionalmente, bem como a redução / das conotações a um mínimo possível. Comunicar supõe transmitir significados os mais explícitos possíveis. Já a expressão se refere a determinados sinais que indicam (e não, significam) elementos e formas do sentimento humano. Por exemplo: podemos dizer que o riso exprime a alegria; ele exprime, mas não significa alegria, pois o riso pode ainda exprimir / escárnio e mesmo um certo "nervosismo" e insegurança do indi

da, concretizada num forma, que adquire quase que o estatuto de um símbolo. Toda obra de arte é uma forma; nas artes "dinâmicas", como a música, a dança, o teatro, etc., as formas/construídas são formas dinâmicas — formas que se dão no tempo. Ao criar uma forma para ser percebida, o artista constrói com ela como que uma visão direta dos sentimentos. Como vimos, é impossível descrever os sentimentos através da linguagem discursiva, porém, na arte, os sentimentos se concretizam em formas, podendo ser percebidos. Mas, cuidado: não / se pode considerar a arte como um símbolo idêntico aos lingüísticos, que transmitem significados. A arte nunca significa nada fora de si mesma. Expliquemo-nos melhor, tomando um quadro como exemplo: "A Família de Retirantes", de Portinari. O sentido expresso por ele existe apenas nele mesmo. Não podemos jamais dizer o que significa a obra, como se o seu significado fosse um conceito, que pudesse ser comunicado de várias maneiras diferentes. Não se pode "traduzir" o quadro em símbolos outros. O conceito "cachorro", por exemplo, pode / ser dito de diversas formas, em diferentes línguas: "cão", "dog", "perro", "chien", etc. — todas essas palavras se referem a um animal, exterior a elas. Já no caso da "Família de Retirantes", não existe um conceito que ela nos dê e que possa ser/transmitido de outras maneiras. Não posso "traduzir" a obra/em outra, por exemplo, numa música, numa dança, ou mesmo em outro quadro. O sentido que ela exprime existe nela e apenas nela. Quando contemplo-a, ela evoca em mim determinados sentimentos intraduzíveis, indizíveis e inexprimíveis a não ser através dela própria. Dizer que "A Família de Retirantes é

um quadro a respeito dos migrantes, que exprime sua miséria, desolação, falta de perspectivas, etc.", não será jamais dizer o significado da obra. Insistimos: a arte não significa, exprime; não diz, mostra. E o que ela mostra, o que ela nos permite, é uma visão direta dos sentimentos; nunca um significado conceitual.

Este é o fato porque afirmamos que uma obra de arte não é propriamente um símbolo. Um símbolo é sempre um determinado sinal, que se convencionou para representar um objeto ou um evento distinto dele próprio. Este pouco de tinta sobre o papel, arranjado na forma dessas letras: "espada", / significa um objeto metálico, cortante, ponteagudo, etc., que não está presente aqui, agora. Mas em uma obra de arte o seu sentido não é exterior à ela própria — a tinta sobre a tela / constrói em si o sentido, não me remetendo a objetos fora de / ela mesma. Isto, quando dito de uma obra "abstrata" (em pintura), é mais facilmente compreendido. Ou mesmo quando pensamos na música: uma sinfonia não me remete a nada além de si própria. Mas o fato é igualmente verdadeiro em se tratando / de uma pintura "figurativa", de uma peça de teatro, ou qualquer outra modalidade artística. "A Família de Retirantes" não me remete à uma família de retirantes como o faria uma fotografia (17) ou uma descrição verbal de uma família dessas. / Ela apresenta-me sentimentos em relação à uma determinada família de retirantes: aquela que apenas existe ali, na própria obra. Da mesma forma a peça "Na Carrêra do Divino", de Soffre

17. Relevando-se aqui as possibilidades estéticas e expressivas da fotografia.

dini, utilizando-se de assunto similar (a migração do cabo - clo), mostra-me sentimentos em relação àqueles caboclos, que por duas horas existem apenas sobre o palco. Não podemos nem mesmo afirmar que, contemplando o quadro e assistindo a peça, experimentamos os mesmos sentimentos.

Por isso a obra de arte é quase um símbolo, pois cada obra simboliza apenas e tão somente o sentimento que há nela própria — não há generalizações nem conceitos genéricos / sendo transmitidos. Portanto, ao referirmo-nos à arte como um Símbolo, grafaremos sempre a inicial em maiúscula, para diferenciá-la de um símbolo verdadeiro. Deixemos que fale novamente Susanne LANGER:

"Uma obra de arte difere de um símbolo genuíno - isto é, de um símbolo no sentido pleno e usual — pelo fato de não indicar nenhuma coisa além de si própria. (...) Na verdade, o sentimento que ela expressa parece ser dado diretamente com ela — como o sentido de uma metáfora verdadeira ou como o valor de um mito religioso — e não é separável de sua expressão. Falamos do sentimento de ou do sentimento em uma obra de arte, e não do sentimento que ela significa. E o dizemos bem; uma obra de arte apresenta algo assim como uma visão direta / de vitalidade, emoção, realidade subjetiva.

"A função primordial da Arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-lo e entendê-lo. É a formulação da chamada 'experiência interior', da 'vida interior', que é impossível atingir pelo pensamento discursivo, dado que suas formas são incomensuráveis com as formas da linguagem e de todos os seus derivativos (por exemplo, a Matemática, a Ló

gica Simbólica). (...) Creio que a vida do sentimento não é irracional; apenas, as suas formas lógicas diferem muito das estruturas do discurso. Elas são, contudo, tão semelhantes às formas dinâmicas da arte que esta constitui-se no seu símbolo natural" (18).

Dissemos anteriormente que os sentimentos são apreensões diretas de nosso "estar-no-mundo", sem conceitos ou símbolos. Pois bem: a obra de arte procura mostrar (concretizar) estas apreensões diretas; de certa maneira, procura revê-las em nós. Na apreensão direta através dos sentimentos / existe já um certo sentido humano, um certo "compreender", não formulado nem formulável. Por isso, diz Mikel DUFRENNE que o sentido dado pela obra de arte é um sentido "... todo envolvido no sensível, sentido nascente, claro e indistinto, irrefutável e, contudo, sem prova: um pré-sentido, de certo modo" (19). Ou seja: um sentido próprio do mundo dos sentimentos, indizível e incomunicável — apenas expressível na obra e pela obra.

Tais considerações a respeito da expressão na arte/constituem meio caminho andado para que se destrua a idéia errônea e frequentemente aceita de que a arte é uma linguagem. A arte não é uma linguagem (da maneira como entendemos nossa / linguagem conceitual). E não é, em primeiro lugar porque, como vimos, seus Símbolos não são símbolos verdadeiros. Isto é: não são convenções que nos remetam a significados explícitos,

18. Ensaaios Filosóficos, p.87.

19. Estética e Filosofia, p.52 (grifo nosso)

exteriores a eles, como no caso das palavras (20). Em segundo lugar, porque não é possível a combinação dos Símbolos artísticos (das obras) para transmitir mensagens, como no caso da linguagem. Não se transmite significado algum "combinando" diversos quadros ou diversas sinfonias. Mesmo os elementos que se articulam no interior de uma obra de arte, não são elementos discretos, que guardem, em si, algum sentido. As notas musicais, isoladamente, não significam coisa alguma, não têm / qualquer sentido; apenas quando são arranjadas, em determinadas formas, é que podem exprimir sentido — o conjunto delas, a melodia, é que é expressiva. O mesmo se aplica às linhas, / pontos, traços e cores na pintura. Ao passo que, na linguagem, apesar do significado das palavras depender bastante do contexto onde são empregadas, elas isoladamente já possuem um / significado determinado (21); o que torna possível o dicionário. DUFRENNE propõe a classificação dos campos lingüísticos / em três níveis:

- a) No nível médio encontra-se a linguagem, que é o lugar da / significação, e que pode ser definido assim: permite transmitir mensagens por meio de códigos; mensagens e códigos / nela estão solidários e, de algum modo, em igualdade.
- b) No nível infralingüístico encontra-se sistemas de signos /

20. Pode-se argumentar que na arte existem algumas regras e convenções estéticas. Contudo, elas nunca são rígidas e explicitamente formuladas, como um código determinado que o artista devesse seguir. Aliás, os artistas criativos e inovadores são justamente aqueles que transgridem as convenções da época, propondo novas formas de expressão.

21. As palavras dependem bastante do contexto, mas não totalmente, como quer um certo estruturalismo ortodoxo.

que estão mais para serem discernidos do que compreendidos; há um código mas não mensagens; a significação reduz-se à informação. Temos como exemplo deste campo, os sinais de trânsito.

- c) No nível supralingüístico os sistemas são supersignificantes; eles permitem transmitir mensagens, mas sem códigos, ou, em todo o caso, mensagens tanto mais ambíguas quanto/ o código é menos estrito: a significação, nesse caso, é expressão. Este é o nível da arte (22).

Assim, linguagem mesmo, no sentido definido do termo, só existe no nível médio, onde um código governa as convenções e disciplina as significações. Onde existe, sobretudo, uma sintaxe regendo as combinações de símbolos. Contudo, pode restar ainda um senão: as artes que empregam a palavra, como a poesia, não serão linguagem? Também não. Porque nelas as palavras são tomadas e empregadas de forma diversa do que são na linguagem discursiva. Nelas as palavras constituem o material com que trabalha o artista. Deixemos de lado as artes que empregam a palavra entre outros materiais, como o teatro e o cinema (onde a sua não condição de linguagem é mais evidente), e ocupemo-nos apenas da literatura e da poesia.

Na poesia as palavras são radicalmente transubstanciadas, adquirindo estatuto totalmente diverso daquele que mantêm na linguagem discursiva. Pois o poeta, utilizando-as também enquanto sonoridade, transgride a sintaxe da língua, e

22. Cf. Estética e Filosofia, p.110.

nelas imprime novos sentidos. O poeta cria imagens, formas; / cria um universo de sentidos em cada poema. O verso poético / não é jamais uma frase ou uma oração, mas uma imagem, um Símbolo, onde o sentido do todo prevalece sobre as partes. Também ele não nos remete a eventos e objetos explícitos, fora de si próprio; antes, o seu sentido é dado ali, no interior do próprio poema. O verso adquire estatuto de quase objeto, de coisa mesmo, diferentemente da linguagem, em que as palavras são apenas veículos para transmitir eventos distintos de si próprias. Por isso SARTRE chama o verso de frase-objeto, e as palavras, na poesia, de palavras-coisas (23). E ainda considera o poeta (Juan Ramón): "Que mi palabra sea / la cosa misma/creada por mi alma nuevamente". Diz Mikel DUFRENNE, a respeito da palavra poética: "Ela será tanto mais signo quanto mais for / coisa, mas esse signo não mais serve para dizer algo a respeito do objeto, no interior de um empreendimento intelectual ou prático, diz o próprio objeto não como o descreve a imaginação, mas antes, como o experimenta o sentimento" (24). Ou seja: o verso constrói um objeto para ser apreendido ao nível do / sentimento e não do intelecto; para ser sentido, mais do que / compreendido. Para ser sentido de maneira sinestésica, isto é, no ponto onde se fundem os diversos sistemas sensoriais humanos, as diversas maneiras perceptivas. Por isso o poeta (Paulo Mendes Campos) pode falar no "rumor de um jasmim"; ou ainda (D. Pedro Casaldáliga) pode dizer que "Tu deixaste já o fuso sobre o banco dormido e a lã suspira brancamente". Mas en-

23. Cf. Situações II, especialmente o ensaio "O Que é Escrever?"

24. O Poético, p.53.

cerremos o parágrafo novamente com Susanne LANGER: "A maneira mais fácil, talvez, de entender que tipo de coisa o poeta cria é considerar uma experiência bastante trivial, que provavelmente todos têm uma vez ou outra: isto é, ouvir como / resposta a uma afirmação perfeitamente sincera e verdadeira: 'Isso soa tão horrível quando você o coloca assim dessa maneira!' Ora, o fato referido na realidade não é mais horrível por ser transmitido por um símbolo verbal do que por outro; o fato simplesmente é o que é. Mas ele parece mais horrível quando é enunciado de uma determinada maneira" (25). Assim, o poeta cria uma aparência, uma imagem a ser fruída a nível do sentimento.

Na literatura em prosa a linguagem se aproxima / mais de sua condição discursiva, mas mesmo aí é necessário / que entendamos a obra como um universo próprio de sentido. O escritor cria uma certa "ilusão de vida" (S.LANGER), apresentando situações através da forma como emprega as palavras. O sentido despertado por ela, nós como que o "vivemos" durante a leitura. Penetra-se no mundo da obra e ali já não mais importa se os acontecimentos são plausíveis ou não, segundo a ótica de nossa "realidade" cotidiana. As significações ali / são ainda sentidas, mais do que compreendidas; e sentidas a partir da lógica que governa a própria obra. Um exemplo claro desta situação é o chamado "realismo fantástico", onde um personagem pode, por exemplo, abrir a porta de sua casa e encontrar um dragão assistindo TV, ou ainda, descobrir que o

25. Sentimento e Forma, p.221.

interior da casa se transformou num deserto, com dunas e caravanas de camelos. Em sua "A Metamorfose", Kafka não transforma Gregório Samsa, logo de início, num enorme inseto? Assim, é incorreto "... se deixar induzir ao engano de supor que o autor pretende, por seu uso de palavras, exatamente aquilo / que pretendemos com o nosso — informar, comentar, inquirir, / confessar, em suma: falar às pessoas. Um romancista, contudo, pretende criar uma experiência virtual, completamente formada e inteiramente expressiva de algo mais fundamental do que / qualquer problema 'moderno': o sentimento humano, a natureza / da vida humana em si" (26).

Portanto, a arte não é uma linguagem, que comunique conceitos. Antes, é expressão de sentimentos. É a tentativa / de concretizar, numa forma, o mundo dinâmico e inefável dos sentimentos humanos. Numa obra de arte são os sentimentos que são-nos apresentados, para que possamos contemplá-los, revivê-los e senti-los em sua natureza. Tais fatos são expressos / de maneira impecável pelo poeta Ferreira Gullar, em seu "Traduzir-se":

Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão;
outra parte estranheza
e solidão.

26. Susanne K. LANGER, idem, p.300 (grifos nossos).

Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
língua.

Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte? (27)

3) A Experiência Estética

A obra de arte constitui-se na objetivação dos sentimentos, isto é, na sua concretização em um Símbolo. Frente à ela podemos contemplar os sentimentos engastados em suas formas, apreendendo-os enquanto expressividade. Porém, é necessá-

27. Na Vertigem do Dia, p.27. Rio, Civilização Brasileira, 1980.

rió examinar-se a forma dessa apreensão, já que neste caso a consciência se coloca de maneira um tanto diferente da sua / atuação cotidiana. Os modos da consciência humana se relacionar com o mundo apresentam diferenças e variações. A consciência do zoologista frente ao animal que ele deve estudar, por exemplo, é diferente da consciência do indivíduo perdido na selva, que se defronta com o mesmo animal. Numa linguagem filosófica, diríamos que existe diferentes formas de intencionalidade humana. Em cada uma delas a consciência, se posicionando de maneira peculiar, capta os objetos de maneira também peculiar. Em cada uma delas diferentes aspectos do mundo são relevados e revelados. Interessa-nos aqui apenas a diferenciação, a grosso modo, entre o modo de atuação cotidiano da consciência e a maneira de sua atuação perante os Símbolos artísticos. Em outras palavras: as diferenças entre a experiência/prática e a experiência estética. Portanto, a pergunta que se nos oferece é, o que é, e como ocorre, a experiência estética?

Segundo Martin BUBER o homem pode se relacionar com o mundo de duas maneiras diferentes, que ele denomina: relacionamento "EU-ISSO" e relação "EU-TU". Os termos "ISSO" e "TU" não indicam necessariamente objetos e pessoas. Pessoas e objetos podem ser um "ISSO" ou um "TU", de acordo com a atitude que o homem mantém frente a eles. O relacionamento EU-ISSO subentende nossa atitude cotidiana (prática) perante o mundo. Aqui a consciência toma-o como um objeto de seu saber e / de sua ação, interrogando-o a respeito de causas e efeitos, utilidades e usos, subordinações e leis. Em EU-ISSO a consciência sabe-se distinta, separada das coisas: o sujeito conhece/

seus "limites" e subordina os objetos a si. Nesta esfera o homem age, construindo e alterando o mundo; nesta esfera se dão a ciência, a filosofia e todo saber e agir humanos. Já na relação EU-TU as coisas não se subordinam à consciência, mas como que se fundem a ela, constituindo, homem e mundo, uma indivisível totalidade. Aqui a distinção entre um sujeito que investiga e um objeto que é conhecido, não é possível ser operada. Em EU-TU não há uma "distância" entre o EU e o mundo. A consciência não se reconhece como uma individualidade distinta das coisas: está totalmente imersa e fundida a elas. Nesta esfera ocorrem a experiência religiosa (mística) e a estética (28).

Assim, a primeira característica da experiência estética é que nela o homem apreende o mundo de maneira direta, sem a mediação de conceitos e símbolos. Captar o mundo através de símbolos (verbais) é, de certa forma, pensar nele, tomá-lo como objeto (relacionamento EU-ISSO); captá-lo diretamente, na esfera dos sentimentos, é viver a relação primeira, antepredicativa, anterior a qualquer conceituação (relação / EU-TU). Esta experiência de fusão, de identidade com as coisas, às vezes recebe o nome de "vivência oceânica", significando que imergimos no mundo e ele nos envolve como um oceano. Alguns autores inclusive vêem nesta experiência uma similaridade com a vivência intra-uterina, onde, sem ter consciência de nossa individualidade, flutuamos num meio acolhedor. / Diz Anton EHRENZWEIG: "Vista dessa forma a experiência oceâ -

28. Cf. Martin BUBER, Eu e Tu.

nica de fusão, de um 'volta ao útero', representa o conteúdo/mínimo de toda arte. Freud via nisso apenas a experiência religiosa básica, mas agora já parece que pertence a toda criatividade" (29). No momento da experiência estética o homem como que "se esquece" de si próprio, das fronteiras do seu "eu", para fundir-se prazerosamente ao objeto (estético). "O cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento o princípio do prazer coloca diante de nós a sua criação que nos envolve carinhosamente. O mundo real parou. Desfez-se. Do seu ventre estéril surge uma nova / realidade com que nos embriagamos misticamente" (30). Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá como a percepção global de um universo do qual fazemos parte e em que estamos fundidos.

Desta forma, o modo de perceber, na experiência proporcionada pela arte, é radicalmente distinto de nossa percepção ordinária, cotidiana. Na experiência estética retornamos/àquela percepção anterior à percepção condicionada pela discursividade da linguagem; retornamos à uma primitiva e mágica visão do mundo. Na vida diária interroga-se o aparecer dos / objetos segundo propósitos práticos. A inteligência orienta nos sa percepção em torno das funções dos objetos e de suas relações: a caneta serve para escrever e um papel; com os fósforos acendemos o cigarro e ateamos fogo noutras coisas. Enquanto que na percepção estética não é mais inteligência quem guia/

29. A Ordem Oculta da Arte, p.126.

30. Rubem ALVES, O Enigma da Religião, p.60.

o nosso perceber. A "verdade" do objeto reside nele mesmo: não se busca suas relações com outros objetos nem se pergunta / acerca de sua utilidade. Na percepção utilitária o "ser" do objeto reside em suas relações com outros e com atos humanos/ (caneta-escrita-papel; fósforos-acender-cigarro); já na percepção estética o "ser" do objeto é o seu aparecer. É no próprio sensível, no próprio ato de perceber, que reside o prazer estético: na percepção direta de harmonias e ritmos que guardam, em si, a sua verdade. Por isso alguns autores (entre os quais DUFRENNE) chamam a percepção estética de "percepção/ desinteressada": nela não existem interesses práticos a orientá-la. Definitivamente: "... a percepção ordinária — sempre / tentada pela inteligência desde que tem acesso à representação — procura uma verdade sobre o objeto, que eventualmente dá um arrimo à praxis, e a procura em torno do objeto, nas relações que o unem aos outros objetos; a percepção estética procura a verdade do objeto, assim como ela é dada imediatamente no sensível" (31). Em termos da percepção estética pode-se entender/ o verso do poeta (Fernando Pessoa, em seu heterônimo Alberto/ Caeiro): "Pensar é estar doente dos olhos".

Diz-se que na experiência estética o homem experimenta a beleza. Mas afinal, o que é esta beleza que se experimenta na relação estética? De onde surge ela? Somos tentados/ a crer que o belo reside nos objetos mesmo; isto é: que a beleza é uma qualidade que eles possuem (ou não). Se esta afirmação fosse verdadeira, um cientista estudando "objetivamen -

31. Mikel DUFRENNE, Estética e Filosofia, p.80.

te" uma obra de arte, deveria poder isolar e quantificar nela esta qualidade. Por exemplo: um físico, especialista em sons, pode decompor uma peça musical e estudar as propriedades de suas notas (altura, frequência, intensidade), bem como as relações que elas mantêm entre si; pode traçar gráficos, fórmulas e equações que representem objetivamente a melodia, mas a beleza, enquanto propriedade física da peça, não será encontrada. Se o belo fosse uma propriedade que alguns objetos possuem, então todos, contemplando-os, deveriam igualmente considerá-los belos. Mas isto não ocorre: aquilo que para mim é belo, para outro pode não ter beleza alguma. O belo não é uma propriedade dos objetos. Pode-se pensar, então, que a beleza/resida exclusivamente em nossa mente. Que ela é gerada em nossa consciência, independentemente dos objetos. Se isto fosse verdade, o amante da música não mais necessitaria ir a concertos nem necessitaria colocar discos na eletrola: para experimentar a beleza bastaria relembrar suas experiências estéticas passadas. O que é um absurdo. Portanto, o belo não reside nem nos objetos nem na consciência dos sujeitos, mas nasce do encontro dos dois (32). Nasce no momento em que a separação / sujeito-objeto se dissolve; nasce quando cessa a percepção / prática (EU-ISSO) e irrompe a "relação", fundindo sujeito e objeto numa mesma estrutura (EU-TU). Como diz o poeta (Fernando Pessoa/ Alberto Caeiro): "A beleza é o nome de qualquer coisa que não existe / Que dou às coisas em troca do agrado que me dão".

32. Cf. Rubem ALVES, O Enigma da Religião, pp.57-8.

A beleza se encontra, assim, entre o homem e o mundo, entre a consciência e o objeto (estético). A beleza habita a relação. A relação onde os sentimentos entram em consonância com as formas que lhes tocam, vindas do exterior. O prazer estético reside na vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas dos sentimentos e as formas da arte / (ou dos objetos estéticos). Na experiência estética meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Através dos sentimentos identificamos nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um.

Resta-nos considerar, rapidamente (já que voltaremos ao assunto), a questão do sentido expresso pela arte, na experiência estética. Como já notamos, a arte não transmite / significados, mas exprime um sentido. Um sentido não conceitualizável e irreduzível a palavras. A arte abre-me um campo / de sentido por onde vagueiam meus sentimentos, encontrando / ali novas e múltiplas maneiras de ser. Dissemos que na comunicação a linguagem deve "fechar" o mais possível o campo de / significados, a fim de que uma idéia seja compreendida como o deseja seu emissor. Deve-se dizer "a manga da camisa está estragada", e não "a manga está estragada", para que a comunicação seja eficaz. Enquanto que, na expressão artística, sucede o inverso: as ambigüidades e as múltiplas possibilidades de / sentido são desejadas. Quanto mais sentidos possibilitem uma / obra, tanto mais plena ela será. No dizer de Umberto ECO, a obra de arte é "aberta". Aberta para que o espectador complete o seu sentido. "Nesse sentido, o autor produz uma forma / acabada em si, desejando que a forma em questão seja compreen

dida e fruída tal como a produziu; todavia, no ato de reação/ à teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada/ fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibili- dade particularmente condicionada, uma determinada cultura, / gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a com- preensão da forma originária se verifica segundo uma determi- nada perspectiva individual. No fundo, a forma torna-se este- ticamente válida na medida em que pode ser vista e compreendi- da segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de/ aspectos e ressonâncias, sem jamais deixar de ser ela própria (um sinal de trânsito, ao invés, só pode ser encarado de ma- neira única e inequívoca, e se for transfigurado por alguma / interpretação fantasiosa deixa de ser aquele sinal com aquele significado específico)" (33).

Uma obra de arte pode indicar uma determinada dire- ção aos meus sentimentos — por exemplo: alegria, tristeza, an- gústia, etc. Porém, a maneira de viver este sentimento (o seu como) é dada por mim. Frente à um drama, no cinema, todos po- dem "entristecer-se"; porém, a qualidade dessa tristeza é úni- ca (e incomunicável) para cada espectador. Cada um a viverá / segundo sua situação existencial, com os meandros e minúcias/ dos sentimentos que lhes são próprios. Neste sentido é que o espectador completa a obra: vivendo-a segundo suas peculiari- dades. "O espectador não é somente a testemunha que consagra/ a obra, ele é, à sua maneira, o executante que a realiza; o objeto estético tem necessidade do espectador para aparecer "

(34). Assim, a multiplicidade de sentidos que a obra de arte descortina faz-nos continuamente um convite: para que nos / deixemos conduzir pelos intrincados caminhos dos sentimentos, onde habitam novas e vibrantes possibilidades de nos sentirmos e de nos conhecermos como humanos.

IV - COMO A ARTE EDUCA?

"É preciso...rejeitar o modelo falsamente universal de uma compreensão de tipo intelectualista, que consiste num enca^{de}amento de conceitos e que passa pelo filtro da língua - gem, e introduzir a idéia de uma compreensão corporal e / afetiva, fundada sobre analogias pessoalmente sentidas. / Compreender com o próprio corpo tanto quanto com o espírito, eis uma situação original, que coloca problemas novos pa^{ra} a pedagogia."(Michel Tardy, O Professor e as Imagens, pp. 93-4.)

"É preciso compreender que a evolução estética não se refere ape^{nas} e necessariamente à arte; re^{fere}-se também à integração mais intensa e profunda do pensamento, do sentimento e da percepção. Pode, assim, suscitar maior sensibilidade em face da existência e, portanto, converte-se no objetivo principal da educação."(Lo^{wenfeld} e Brittain, Desenvolvimento da Capacidade Criadora, p. 398.)

"Onde palavra e som se combinam e soa o canto, a arte se revela, e cada cântico e cada livro, cada imagem, é uma descoberta - uma milésima tentativa de cumprimento da vida una."
(Herman Hesse)

1) Algumas Palavras Sobre o Ato da Criação

Antes de se considerar a importância da arte na formação do humano, convém dirigir nossa atenção para o ato da criação. É praticamente automática a associação que se faz entre arte e criatividade: um fenômeno acaba sempre por conduzir-nos ao outro. Como no capítulo anterior ocupamo-nos da / discussão em torno da expressão artística, antes de seguir-se adiante é aconselhável que nos detenhamos um pouco no processo criador. Porém, entendendo-o de maneira mais abrangente do que apenas em relação à criação artística. O vocábulo criatividade é um neologismo forjado há bem pouco tempo, e que ainda não recebeu —por parte de filósofos e psicólogos— uma definição precisa. Querendo significar a capacidade para produzir novas idéias e objetos, sob o conceito criatividade abrigam-se uma série de processos e fatores psicológicos, que / são interatuantes e interdependentes. Nas palavras de George / F. KNELLER: "Definido como processo mental o termo na realidade significa um grupo de capacidades relacionadas, como fluência, originalidade e flexibilidade. (...) Somente porque essas capacidades, ou a maioria delas, costumam agir em conjunto, embora diferindo quanto ao grau, é que se torna justificável / grupá-las sob um único termo" (1). Além disso, existem diferentes pontos de vista, ou diferentes fatores, a partir dos / quais se pode analisar o conceito. "As definições corretas de criatividade pertencem a quatro categorias, ao que parece. Ela pode ser considerada do ponto de vista da pessoa que cria, is-

1. Arte e Ciência da Criatividade, p.22.

to é, em termos de fisiologia e temperamento, inclusive atitudes pessoais, hábitos e valores. Pode também ser explanada/por meio dos processos mentais —motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação —que o ato de criar mobiliza. Um terceira definição focaliza influências ambientais e / culturais. Finalmente, a criatividade pode ser entendida em função de seus produtos, como teorias, invenções, pinturas, es culturas e poemas" (2).

Todavia, nosso intuito aqui é buscar um sentido geral para o processo criador, de modo a abranger e fundamentar todas essas outras considerações parciais do fenômeno. Em primeiro lugar, quer-nos parecer que a criatividade assenta-se / sobre formas de pensamento distintas do pensamento rotineiro. Enquanto este se guia através de símbolos e conexões já estabelecidas, o pensamento criador procura estabelecer novas relações simbólicas. Procura conectar símbolos e experiências / que, anteriormente, não apresentavam quaisquer relações entre si. O que se deve notar, no entanto, é que o pensamento criador não aproxima pura e simplesmente símbolos diversos, num / jogo de ensaio e erro. Antes, a relação se dá primordialmente através dos significados sentidos, ou dos sentimentos. Para o criador as ligações ocorrem, inicialmente, num nível pré-simbólico, vivencial. Num segundo momento é que ele busca expressar tais relações, encontrando símbolos que traduzem-nas. Lembremo-nos da afirmação de GENDLIN, de que na metáfora (3) o / significado sentido precede a compreensão lógica da relação;

2. Idem, p.15.

3. Todo conhecimento, de certa forma, é metafórico.

ou seja: depois de aproximados dois sentimentos é que compreendemos a relação simbólica que os representa. E ainda outra/ afirmação do autor é importante: a de que o indivíduo criador é justamente aquele que dirige sua atenção a seus sentimentos, para depois expressá-los por meio de símbolos e de novas relações simbólicas.

Portanto, o ato criador é essencialmente um processo pré-simbólico, ou pré-verbal. Esta idéia é defendida também por diversos outros estudiosos, como por exemplo EINSTEIN e Arthur KOESTLER. O primeiro encara a criação como produto de uma "intuição", que independe dos símbolos e caminhos lógicos (4). Enquanto KOESTLER desenvolveu sua teoria da criação com base num processo que ele denominou "bissociação". Neste processo, diferentes experiências, que aparentemente não possuem conexão, se mesclam para produzir uma nova relação. Diz / KNELLER, ao referir-se a KOESTLER: "Sua tese central afirma / que todos os processos criadores participam de um padrão comum, por ele chamado bissociação, que consiste na conexão de níveis de experiência ou sistemas de referência. No pensamento criador a pessoa pensa simultaneamente em mais de um plano de experiência, ao passo que no pensamento rotineiro ela segue caminhos usados por anterior associação" (5). KOESTLER traça ainda uma diferença entre a criação na ciência e a criação artística. Na primeira as experiências e sentimentos se fundem, numa síntese, ao passo que na segunda o que ocorre é a

4. Vide a primeira epígrafe do capítulo anterior.

5. Op. cit., p.56.

justaposição deles. "Na ciência as matrizes de pensamento bis sociadas fundem-se em nova síntese, que por sua vez leva a mais altas sínteses. Na arte os planos de experiência não se fundem, mas ficam justapostos. Por isso a arte é eterna. Os / padrões fundamentais da experiência humana são expressos de / novo em cada época e cultura, em seu próprio idioma" (6).

O pensamento criador, assim, nutre-se fundamental - mente dos significados sentidos, isto é, daquelas experiênci - as não simbolizadas, encontrando-lhes conexões que, posterior - mente, são transformadas em símbolos (verbais, lógicos ou ar - tísticos). Outros autores distinguem também o pensamento roti - neiro do criador, através de outras denominações. Como por / exemplo MASLOW, que fala do pensamento que busca a segurança / (o rotineiro) e o que busca o crescimento (o criador); e ain - da ROGERS⁶, que identifica a atitude defensiva com o pensamen - to rotineiro e a atitude de abertura com o criador. Também há que se citar GUILFORD, que forjou as expressões pensamento / convergente, para o rotineiro, e pensamento divergente, para o criador (7). Comenta LANDSHEERE: "Diante de um problema a resolver o pensamento convergente se acantona escrupulosamen - te nos dados fornecidos inicialmente; aprofunda-se, deduz com prudência e rigor; sem se arriscar, fica entre os trilhos e / chega a uma solução que, frequentemente não é original, mas / apresenta garantias de solidez. É a inteligência do homem dis ciplinado, rotineiro, e também a do burguês circuspecto, do

6. Idem, p.58.

7. Cf. George F. KNELLER, op. cit.

aluno modelo, do contador perfeito, do diretor de empresa 'sólido como rocha'... A essência do pensamento divergente reside na capacidade de produzir formas novas, de conjugar elementos habitualmente considerados independentes ou discordantes. É, se se quer assim dizer, a faculdade criadora, a imaginação, a fantasia" (8). Desta maneira, como substrato da criatividade, do pensamento divergente, encontra-se a imaginação. Através / deste conceito pode-se englobar as diversas considerações / acerca dos processos envolvidos no ato de criar. A imaginação diz respeito à articulação dos sentimentos, à sua transformação em imagens e ao encontro de símbolos que expressem esses / processos e resultados.

Convém agora, antes de continuarmos, tentar uma articulação entre o processo criador e o ato de conhecimento humano. Este ato, como já se notou, depende das estruturas presentes no "repertório" do indivíduo. Todo novo conceito é / apreendido por ele a partir de suas vivências e de seu universo simbólico. Segundo a afirmação de Rubem ALVES, o ato de conhecer é, na realidade, um re-conhecer: o novo adquire um nome e um sentido ao ser comparado e relacionado aos conhecimentos anteriores. Por exemplo: somente aprendo que a máquina à minha frente é um "cortador de papel" (guilhotina) por já saber o que é "papel" e o que é o "ato de cortar". Por isso / BUBER assinala que o relacionamento EU-ISSO — o relacionamento / prático com o mundo — é vivido no passado (9). Isto é: minha/

8. Citado por Alain BEAUDOT, A Criatividade na Escola, / p.19.

9. Eu e Tu, p.15.

ação presente depende de meu esquema de valores e significações adquiridos anteriormente. Cada novo conhecimento se acrescenta a este esquema, reorganizando-o (em maior ou menor grau) numa nova configuração, numa nova "gestalt". Assim como, ao se jogar mais uma bolinha de vidro num recipiente onde existe outras, há uma movimentação e uma alteração da estrutura, o novo conceito adquirido promove uma reorganização dos já existentes. Dependendo do peso, do tamanho e da força com que é atirada a nova bolinha, a reestruturação do todo / será maior ou menor; envolverá uma movimentação total ou parcial das bolinhas. Da mesma forma, dependendo da abrangência e da valoração dada ao novo conhecimento, seu impacto / sobre o esquema anterior implicará numa maior ou menor reorganização.

JAPIASSU, citando PIAGET, afirma que "compreender" / deve ser entendido como "inventar" ou "reconstruir por invenção" (10). Ou seja: todo ato de conhecimento, no fundo, envolve uma certa criação, ou um certo re-arranjo (parcial ou total) de nosso esquema conceitual. Quando aprendemos algo, estamos, de certa forma, criando-lhe uma significação, com base em nossas vivências e conceitos. Quando, por exemplo, o indivíduo aprende que a água ferve a 100°C , este fato adquire um sentido dentro de seu quadro conceitual (e valorativo); o fato em si — a ebulição da água a 100°C — ganha uma significação relativamente aos demais significados presentes em sua estrutura cognitiva. Citemos outro exemplo. Aprender

10. O Mito da Neutralidade Científica, p.150.

a distinguir as cobras venenosas das não-venenosas irá adquirir um determinado sentido para o habitante da cidade e outro para quem vive no campo. Tal conhecimento será valorado e receberá um significado de acordo com o esquema interpretativo/ (do meio) de cada um deles. Por isso no ato de conhecer está envolvida uma certa criação: a criação de um "lugar" para o novo conhecimento na estrutura cognitiva anterior; a criação de condições para que o novo possa ser utilizado na ação sobre o mundo. E este talvez seja o ponto crucial com relação à aprendizagem significativa. Ela envolve a articulação do novo com o já existente; envolve a criação de um sentido para o aprendido, em função do já conhecido. Enquanto que na simples "memorização", isto é, no ato de "decorar", o novo conceito não se articula aos anteriores, não se integra à "visão de mundo" do sujeito; e, assim, por não receber uma significação e uma valoração, é rapidamente esquecido. Para que a aprendizagem e o conhecimento se dêem é necessário, portanto, este pequeno ato criativo: a constituição de um sentido e de um "lugar" para o novo conceito, a partir dos conhecimentos anteriores.

Voltemos à criatividade e à imaginação. Como já se assinalou, a imaginação é o substrato do processo criador e, conseqüentemente, o traço fundamental do humano. Por ela o homem se desprende do universo meramente físico para criar o mundo dos valores e dos significados. "O que importa é simplesmente constatar que através da imaginação o homem transcende a facticidade bruta da realidade que é imediatamente da

da e afirma que o que é não deveria ser, e o que ainda não é deverá ser"(11). Através dela criamos novas relações entre/ símbolos, novas teorias, poemas, quadros, leis científicas, / etc., bem como situamos nossa ação no tempo futuro, "Assim, de modo a projetar minha ação futura, conforme ela vai se desenvolver, tenho de me situar, na minha fantasia, num tempo futuro, quando a ação já terá sido realizada, quando o ato resultante já terá sido materializado"(12). Porém, como também/ já se comentou, a imaginação tem sido negada por diversas correntes filosóficas e científicas que, miopemente, não vêem-na como fonte de toda criação e conhecimento humanos, mas como / um tropeço no "verdadeiro" caminho da razão. "A existência da imagem mental foi, por muito tempo, considerada um escândalo ontológico e a imaginação, praticamente, nunca deixou de ser alvo das perseguições das antropologias departamentais. Não/ podendo eliminá-la de fato, eliminam-na de direito, encurralando-a numa espécie de 'reserva' suspeita"(13).

Pela imaginação o homem se afirma como um rebelde . Um rebelde que nega o existente e propõe o que ainda não existe. E, assim, "...a rebeldia é a pressuposição básica de qualquer ato criativo. Ao ordenar e plantar um jardim, nos rebelamos contra a aridez da natureza. Ao lutar contra a enfermidade nos rebelamos contra o sofrimento. Dizemos uma palavra de alento porque nos rebelamos contra a solidão. Aceitamos a perseguição por causa de uma razão justa porque nos rebelamos/

11. Rubem ALVES, O Enigma da Religião, p.20.

12. Alfred SCHUTZ, Fenomenologia e Relações Sociais, p.139

13. Michel TARDY, O Professor e as Imagens, p.16

contra a opressão e a injustiça. Os animais não podem rebelar-se. Precisamente por isso, tampouco podem ser criadores. Somente o que diz seu 'não' às coisas como são, mostra o desejo de sofrer pela criação do novo. O mundo da cultura seria literalmente impensável, se não fosse pelos atos de rebeldia de todos aqueles que fizeram algo para construí-la" / (14). O ato da criação é profundamente subversivo: visa alterar a ordem (ou a desordem) existente para imprimir um novo sentido. Visa transformar aquilo que é naquilo que ainda não é, tal como o deseja a imaginação.

Por isso a imaginação deve ser eliminada. Deve ser banida, de acordo com todos aqueles que desejam permanecer / com suas verdades imutáveis e seus lucros garantidos. O racionalismo de nossa civilização olha com maus olhos tudo o que possa alterar suas bases estabelecidas, tudo o que possa propor uma nova ordem, distinta da atual. A imaginação deve, pois, ser negada; negada inclusive pela filosofia e pela ciência, que são-lhes frutos diretos. "A criatividade, sem dúvida, é um ato proibido. A organização de nosso mundo é essencialmente estéril e odeia tudo que possa constituir uma / semente de regeneração. A nova vida fica fora dos limites de seu espaço e se opõe às regras dessa organização: em consequência o ato criativo ou criador se desenvolve quase totalmente na clandestinidade" (15). O criador é um rebelde: em geral não se adapta à nossa "bancária" educação, à mecânica / organização de nosso trabalho e às leis que regem nossa civi

14. Rubem ALVES, Hijos Del Mañana, pp.149-50.

15. Idem, p.85.

lização. Porque quer o novo. O novo que sua imaginação gera e que o racionalismo coarta. O mundo novo onde o homem possa, livremente, criar. O mundo onde a imaginação seja, ela própria, o fundamento das relações. Sem ela, nem Jesus proporia seu "ordo amoris", nem MARX a sua sociedade sem classes. Porque sem ela não haveria Jesus ou MARX. Sem a imaginação não haveria o homem.

O ato da criação é, então, um ato proibido no mundo civilizado e tecnocrático. Apenas a criação de novas formas de ampliar os seus domínios é bem aceita; somente a produção do que possa converter-se em lucro é assimilada. Estes são os limites impostos à criatividade. "No mundo da tecnocracia o discurso normal e saudável é o discurso técnico. Fora dele já começamos a entrar no mundo do desvio. Não é de se espantar, portanto, que os pais encarem com preocupação a 'decisão' pouco 'sensata', 'idealista' e 'romântica' do filho que se decide a estudar arte, filosofia ou ciências humanas. Num mundo regido pelos mecanismos de produção e consumo, que fazer com um conhecimento que em nada contribui para a produção de sapatos mais fortes e desodorantes mais eficazes?" (16) O que fazer com a imaginação, senão torná-la sinônimo de "ilusão"? "Você está imaginando coisas" significa que cometeu-se um erro de percepção ou, pior, que se está ficando louco. Imaginar é não se ater às coisas "como elas são", de acordo com o pensamento racionalista. Contudo, as coisas são da maneira como as descrevem nossos processos simbólicos, nossa linguagem. E nos

16. Rubem ALVES, "Religião e Enfermidade", em J.F. Regis de MORAIS (org.), Construção Social da Enfermidade, p.37.

sa linguagem desenvolve-se, ela mesma, em íntima associação / com a imaginação. Como diz Gaston BACHELARD: "Sempre, imaginar será mais que viver" (17).

2) A Arte e o Adulto

Através da imaginação o homem constrói o seu mundo: sua filosofia, sua ciência, sua arte, sua religião. Na filosofia e na ciência a imaginação se auto-disciplina, criando / normas para que a razão possa produzir de maneira mais eficaz. Enquanto na religião e na arte a imaginação salta o muro que separa o plausível do imponderável, para afirmar o que não é acessível à discursividade da linguagem e da razão. Para criar e compreender o universo não acessível aos símbolos linguísticos e ao pensamento conceitual (18). A arte é, primordialmente, a concretização dos sentimentos (não acessíveis à linguagem) em formas expressivas. Pela arte o homem explora / aquela região anterior ao pensamento, onde se dá seu encontro primeiro com o mundo. A forma discursiva da linguagem toma este encontro e o fragmenta em conceitos e relações. "A forma / não-discursiva na arte tem uma função diferente, a saber, articular conhecimentos que não podem ser expressos discursivamente porque ela se refere a experiências que não são formal-

17. A Poética do Espaço, p.76.

18. Esta distinção, contudo, tende a cair por terra quando se pensa na matemática (a de Euclides, de Riemann ou a de Lobachevski), que trabalha com conceitos como o infinito, ou o espaço de "n" dimensões. E ainda quando se pensa na física moderna, que rompe com a linearidade da linguagem (e da razão), trabalhando com idéias e constantes como: a medida do raio do universo ou a relativização do tempo em função da velocidade.

mente acessíveis à projeção discursiva. Tais experiências são os ritmos da vida, orgânica, emocional e mental (o ritmo da atenção é um elo interessante entre todos eles), que não são simplesmente periódicos, mas infinitamente complexos e sensíveis a todo tipo de influência. Juntos eles compõem o padrão/dinâmico do sentir. É esse padrão que apenas as formas simbólicas não-discursivas podem apresentar, e esse é o ponto fundamental e o propósito da construção artística"(19).

Esta é, então, a primeira função cognitiva, ou pedagógica, da arte: apresentar-nos eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo. Através da arte somos levado a conhecer nossas experiências vividas, que escapam à linearidade da linguagem. Quando, na experiência estética, meus sentimentos entram em consonância (ou são despertados) por aqueles concretizados na obra, minha atenção se focaliza naquilo que sinto. A lógica da linguagem é suspensa, e eu vivo meus sentimentos, sem tentar "traduzí-los" em palavras. Como diz Susanne LANGER: "Tão logo as formas naturais da experiência subjetiva sejam abstraídas ao ponto da apresentação simbólica, podemos utilizar essas formas para imaginar os sentimentos e entender-lhe a natureza. O autoconhecimento, a introvisão de todas as fases da vida e da mente, surge da imaginação artística. Eis aí o valor cognitivo das artes"(20). Portanto, ao encontrar Símbolos que permitem "visualizar" (no sentido de "objetivar") nossos sentimentos, sua compreensão torna-se mais fácil, e o conhe -

19. Susanne K. LANGER, Sentimento e Forma, pp.249-50.

20. Ensaíes Filosóficos, p.89.

cimento se estende a regiões inacessíveis ao pensamento discursivo.

O conhecimento dos próprios sentimentos que a arte possibilita, pode ainda ser ampliado, na medida em que é possível repetir-se a experiência frente a ela. Podemos voltar à uma obra e explorar os sentimentos que ela desperta, segundo direções diferentes e em diferentes momentos de nossa vida. Frequentemente retorna-se ao cinema, à uma exposição, à um concerto, para sentir-se novamente certas vivências que a obra permitiu, bem como para se descobrir aspectos não percebidos na primeira vez. É frequente também voltar-se à um trabalho artístico porque na experiência anterior não se estava com o "espírito adequado" para senti-lo plenamente. Quer dizer: nos sentimentos, no momento, divergiam muito daqueles ali concretizados, impedindo-nos uma fruição mais completa (21).

Assim, ao objetivar sentimentos a arte permite ao espectador uma melhor compreensão de si próprio — dos padrões e da natureza dos seus sentimentos. "Isso está de acordo com a importância intelectual e, efetivamente, biológica da arte: somos impelidos à simbolização e articulação do sentimento quando temos de compreendê-lo a fim de nos mantermos orientados na sociedade e na natureza" (22). O conhecimento humano visa sempre a orientação da ação, para que esta se dê de maneira eficaz. Como vivemos num universo não apenas físico, mas /

21. O mesmo fato pode ser evidenciado no ato de escolher um disco para se ouvir, dentre todos aqueles que gostamos: a escolha, em geral, é pautada pelo nosso "estado de espírito" — buscamos o que melhor concretiza, na ocasião, aquilo que esta nos sentido.

22. Susanne K. LANGER, Sentimento e Forma, p.262.

também simbólico, como vivemos uma vida não apenas racional, / mas fundamentalmente emocional, a arte se destaca como importante instrumento para a compreensão e organização de nossas / ações. Por permitir a familiaridade com nossos próprios senti / mentos, que são básicos para se agir no mundo.

Durante a experiência estética equilibram-se as fa / culdades intelectivas e emocionais. Diversamente da experiên / cia cotidiana, rotineira, não é mais o intelecto que orienta / a percepção, em função de uma ação prática, mas sim há o equi / líbrio entre razão, sentimentos e imaginação. Nas palavras de Mikel DUFRENNE: "De certo modo o objeto belo, aqui, é apenas / ocasião do prazer; a causa do prazer reside em mim, no acordo da imaginação com o intelecto; isto é, das duas faculdades / que todo encontro do objeto põe em jogo; mas, enquanto no jui / zo de conhecimento o intelecto governa a imaginação, na expe / riência estética a imaginação é livre, e o que experimentamos é o livre jogo das faculdades e da sua harmonia mais do que a sua hierarquia" (23). "Na experiência estética a imaginação am / plia os limites que lhe impõe cotidianamente a intelecção, ga / nhando uma certa autonomia de ação. Porém, tal autonomia não / significa um livre vagar pelos campos do imaginário; antes, a imaginação segue o rumo que a obra lhe dá, ampliando-o então / livremente. DUFRENNE comenta este fato com relação à experiên / cia frente a poesia, mas ele pode ser generalizado para a ex / periência frente a qualquer objeto estético; diz o autor: "Po / rêm, a imaginação não é nada mais do que o poder de realizar /

23. Estética e Filosofia, p.40.

a linguagem; não cria um imaginário; realiza a obra, vivificando a percepção exigida por essa. (...) Contudo, podemos / constatar aqui que a imaginação não é verdadeiramente um fato do leitor, um fato principal pois, em vez de produzir a / seu bel prazer ou vagar à vontade, ela se destina a conhecer: ela está a serviço da percepção, quando o percebido é expressivo.

"Efetivamente, o que a inspira, e que, em troca, ela desdobra, é o sentimento" (24). Este é, então, o segundo fator / pedagógico da arte: a agilização da imaginação, a sua libertação da prisão que o pensamento rotineiro, de certa forma, lhe impõe. Através da arte a imaginação pode realizar sua potencialidade, criando sentidos fundados nos sentimentos, desdobrando e detalhando-os. Por isso a arte é também um fator de descoberta: por ela a imaginação descobre e cria elementos / até então insuspeitados na maneira de nos sentirmos no mundo; com ela colocamo-nos em posição similar à da criança, para / quem a descoberta de novos eventos é motivo de prazer e fantasia. O que leva o poeta (Oswald de Andrade) a considerar: "Aprendi com meu filho de dez anos / Que a poesia é a descoberta / Das coisas que nunca vi."

Numa civilização onde cada vez são mais estreitos / os espaços destinados à imaginação, onde o racionalismo ele - geu o "realismo" como norma de ação, e onde até mesmo o prazer deve ser comprado (25), a arte pode constituir-se num ele

24. O Poético, p.108.

25. Rubem ALVES chama o "realismo" — o pensamento que crê apenas na verdade "objetiva" dos símbolos numéricos — de a "ideologia do absurdo". Isso, por ele negar a própria imagina

mento libertador. Justamente por negar a supremacia do conhecimento exato, quantificável, em favor da lógica do coração./ Por guardar em si um convite para que a imaginação atue, em / favor da vida dos sentimentos. "No estado estético, nossa alma apreende no objeto (além das qualidades suscetíveis de determinação conceitual) qualidades psíquicas e quando as vivenciamos concretamente, nossa alma se expande por cima da esfera real de sua luta com o mundo exterior, até um ser imaginativo, livre e flutuante" (26).

Até aqui consideramos estes dois fatores pedagógicos da arte: a livre atuação da imaginação e o conhecimento / dos nossos sentimentos, que ela possibilita. Há que se considerar, por outro lado, que a arte não apenas permite que conheçamos nossos sentimentos, mas também propicia o seu desenvolvimento, a sua educação — fato este a ser assinalado como / o terceiro fator educativo da arte. Como, então, podem ser desenvolvidos e educados os sentimentos? Da mesma forma que o / pensamento lógico, racional, se aprimora com a utilização / constante de símbolos lógicos, os sentimentos se refinam pela convivência com os Símbolos da arte. O trabalho desenvolvido / através de símbolos lógicos, que conduzem a altos graus de abstração, permite que, pela crescente familiaridade com tais símbolos, o pensamento se agilize e se acure. Igualmente, o contato com obras de arte conduz à familiaridade com os Símbolos

ção como criadora das normas da objetividade, da ciência. E demonstra ainda que tal ideologia, para manter o predomínio do racionalismo, para manter o lucro em perpétua expansão, tem / que tornar vendáveis as mais elementares fontes do prazer humano. Cf. Hijos Del Mañana.

26. Eduard SPRANGER, citado por Herbert READ, Educación / Por El Arte, p.47.

los do sentimento, propiciando o seu desenvolvimento."A maioria das pessoas anda tão imbuída da idéia de que o sentimento é uma amorfa excitação, totalmente orgânica, em homens como / em animais, que a idéia de educar o sentimento, de desenvolver-lhe o raio de ação e a qualidade, se lhes afigura fantástica, se não absurda. De minha parte, creio que constitui / realmente o próprio cerne da educação pessoal" (27). Quanto / maior é o contato com a arte, maior a bagagem Simbólica para / "representar" e, conseqüentemente, compreender as minúcias do sentimento. Ao saber como expressar, ou saber onde (em quais / obras) encontrar expressos os meus sentimentos, possuo um / guia seguro para desvelá-los e entendê-los.

"O treinamento artístico é, portanto, a educação do sentimento, da mesma maneira como nossa educação escolar normal em matérias fatuais e habilidades lógicas, tais como o / 'cálculo' matemático ou a simples argumentação..., é a educação do pensamento. Poucas pessoas percebem que a verdadeira / educação da emoção não é o 'condicionamento' efetuado pela / aprovação e desaprovação social, mas o contato tácito, pessoal, iluminador, com símbolos de sentimento" (28). Deve-se / notar aqui a ocorrência de um processo dialético, similar ao que se verifica nos domínios da linguagem e da cultura. O homem utiliza a linguagem para ordenar e significar o mundo, mas ela condiciona sua percepção e seu pensamento. E ainda, construindo a cultura, o homem é por ela constituído. Tal fato ocorre também no domínio artístico: através da arte chegamos a

27. Susanne K. LANGER, Ensaio Filosófico, p.90.

28. Susanne K. LANGER, Sentimento e Forma, pp.416-7.

conhecer nossos sentimentos, mas ela amolda-os (educa-os) segundo determinados padrões e códigos Simbólicos. Os padrões / de nosso sentir são determinados pela nossa época, cultura e, fundamentalmente, pela arte ali produzida. Por ela chegamos a conhecer nossos sentimentos, mas esse conhecimento é regido / pelos códigos estéticos vigentes em nosso tempo e em nosso / meio. Voltaremos ao assunto, logo adiante.

Anteriormente havíamos assinalado que a obra de arte é "aberta", querendo significar que o sentido expresso por ela se completa através da atuação do espectador. Ou seja: a obra de arte, não transmitindo um significado explícito, mas expressando um campo geral de sentidos, possibilita ao espectador a sua "compreensão (fruição) segundo os seus próprios / sentimentos. A partir deste fato podemos vir a considerar o quarto ^{er} elemento educacional da arte. Na experiência estética / a imaginação toma os sentimentos propostos pela obra, ampliando-os e combinando-os em novas modalidades do sentir. Porém, há que se considerar também os processos ocorrentes após a experiência estética, quando se retorna à dimensão prática da / vida, ao "mundo do Isso" (BUBER). Neste momento, ao retomar / sua prevalência, o pensamento conceitual e discursivo pode tomar a experiência vivida frente a obra como seu objeto. Isto / é: pode-se pensar naquilo que se experienciou, encontrando agora sentidos e significados conceituais para o experienciado. É evidente que o pensamento não irá "traduzir" em símbolos / verbais (palavras) o conteúdo vivido, mas sim poderá encontrar-lhe correspondências na vida cotidiana. Quer dizer: estabelece-se paralelos entre aquilo que a obra nos despertou e

determinadas situações já conhecidas. Comentando a proposta / de teatro de Bertold Brecht, diz Ernst FISCHER: "A obra de arte deve apoderar-se da platéia não através da identificação / passiva, mas através de um apelo à razão que requeira ação e decisão. As normas que fixam as relações entre os homens não/ de ser tratadas no drama como 'temporárias e imperfeitas', de maneira que o espectador seja levado a pensar no curso da peça e incitado a formular um julgamento, afinal, quanto ao que viu..."(29) Portanto, se num primeiro momento a experiência / estética é "pré-reflexiva", depois ela se torna um objeto para a reflexão. Depois ela se converte em material para que se amplie a compreensão do mundo no qual estamos, por possibilitar o inter-relacionamento e a comparação de eventos. Completa-se, então, a dialética do conhecimento, entre o que é sentido e o que é pensado.

A quinta vertente pedagógica da arte diz respeito à oportunidade que ela nos fornece para sentir e vivenciar aquilo que, de uma forma ou de outra, é-nos impossível experimentar na vida cotidiana. E isto é a base para que se possa compreender as experiências vividas por outros homens. Quando, no cinema, sinto as emoções do alpinista, quando, no teatro, sinto o drama dos migrantes, ou ainda frente a tela de Goya, sinto o horror face ao pelotão de fuzilamento, descubro meus sentimentos frente a situações (ainda) não vividas por mim, que não são-me acessíveis no meu dia-a-dia. "O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais que um indi-

29. A Necessidade da Arte, p.15 (grifos nossos).

víduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar / das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que o homem sente como potencialmente / seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é ca paz. A arte é o meio indispensável para esta união do indiví- duo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias"(30). / Assim, a arte pode possibilitar o acesso dos sentimentos a situações distantes de nosso cotidiano, forjando em nós as ba ses para que se possa compreendê-las. Nesse sentido são signi ficativos os versos do poeta (Carlos Drummond de Andrade), ao referir-se a seu ofício: "Tenho apenas duas mãos / e o sen- timento do mundo ..."

Até aqui considerou-se as dimensões educacionais da arte com respeito ao indivíduo, sem, no entanto, inserí-lo no contexto cultural a que pertence. Cabe-nos, pois, analisar / suas potencialidades pedagógicas a partir do fato de que, tan to o artista como o espectador, são membros de uma dada cultu ra e se situam num determinado período histórico. Cada cultu- ra possui uma forma própria de sentir: um determinado senti - mento básico, comum a todos os seus membros; tal sentimento / caracteriza o que chamamos de "personalidade de base" ou "per sonalidade cultural". E ainda, as culturas "civilizadas" são históricas, ou seja, modificam-se no tempo, alterando seus / sentimentos, sentidos e construções. Pois bem: neste contex - to, a arte caracteriza-se por exprimir --em relação às ques -

tões da existência humana — os sentimentos da cultura e da época em que foi produzida. Aquilo que se nomeia como o "estilo" / de um dado período histórico, nada mais é que a utilização de determinadas formas de expressão, ou de determinados códigos, pautados no "sentimento da época". "O código é, em si mesmo, um fenômeno de cultura, e não só quando é formulado e, através / disso, institucionalizado, mas porque exprime certo estado da prática e da consciência estética em determinado momento da / história. Este fenômeno está sujeito à sociologia da arte, tal como a entende Francastel: para a consciência de uma época estabelecem-se correspondências entre as diversas mensagens e, / mais geralmente ainda, entre as artes, as ciências, as ideologias; há um estilo ou uma linguagem da época que é mais ou menos confusamente comunicada a todos os contemporâneos e que define, em suma, uma civilização e a personalidade de base que a vive" (31).

Através da arte expressa-se a produção de um época e de uma cultura. As diversas modalidades do significado, ou os diversos campos do conhecimento — científico, filosófico, religioso, estético — mesclam-se na constituição do "estilo" que é vivido pelos indivíduos. Desta maneira, "...toda forma artística pode perfeitamente ser encarada, se não como o substituto do conhecimento científico, como metáfora epistemológica: isso / significa que, em cada século, o modo pelo qual as formas da / arte se estruturam reflete — à guisa de similitude, de metáforização, resolução, justamente, do conceito em figura — o modo

31. Mikel DUFRENNE, Estética e Filosofia, pp.131-2.

pelo qual a ciência ou, seja como for, a cultura da época vêem a realidade" (32).

Tais considerações levam-nos a depreender o significado cultural da educação que a arte propicia—o sexto fator, em nossa sequência. Ao manter-se em contato com a produção artística de seu tempo e sua cultura, o indivíduo vivencia o "sentimento da época", isto é, participa daquela forma de sentir, comum a seus contemporâneos. Um problema fundamental em nossas culturas polissêmicas é justamente a dificuldade de se conseguir, entre os inúmeros sentidos, uma visão do todo cultural. A arte pode, então, vir a fornecer as bases (a nível do sentimento) para que esta visão seja conseguida. Conhecendo a arte de meu tempo e cultura, adquire os fundamentos que me permitem / uma concomitante compreensão do sentido vivido aqui e agora. E mais: conhecendo a arte pretérita da cultura onde vivo, posso / vir a compreender as transformações operadas no seu modo de / sentir e entender a vida ao longo da história, até os meus / dias.

Em termos interculturais a arte também apresenta um importante elemento pedagógico. Na medida em que nos é dado experienciar a produção artística de outras culturas, a compreensão dos sentidos alienígenas torna-se mais fácil. Isso porque, através da arte, pode-se participar dos elementos do sentimento que fundam a cultura estrangeira em questão, o que é o primeiro passo para que (a partir de nossa "visão de mundo") se interprete os seus sentidos explícitos. Os Símbolos artísticos,

32. Umberto ECO, Obra Aberta, pp.54-5.

especialmente após o advento de nossa "era das comunicações" , vêm se constituindo em expressões mais ou menos universais do sentimento. Ou seja: através deles as barreiras das línguas diferentes vão se rompendo, permitindo-nos o acesso direto ao / sentir de outros povos. Afirmamos que tais Símbolos são "mais/ou menos" universais porque, não se pode esquecer, também eles são forjados a partir de vivências culturais próprias, e nem / sempre são acessíveis a outras culturas. Por exemplo: para o / ouvido ocidental é algo difícil apreender e sentir os padrões/ musicais do oriente (estabelecidos sobre escalas e harmonias di-ferentes), já que nossos sentimentos, em termos musicais, fo-ram educados sob estruturas radicalmente distintas. É difícil/ que nossos sentimentos encontrem, na música tipicamente orien-tal, Símbolos que lhes sejam expressivos. Todavia, como em nos-sa civilização vem existindo uma certa correspondência entre os Símbolos estéticos das diversas culturas, eles tornam-se um ex-celente meio de acesso à "visão de mundo" de outros povos. O que podemos considerar como o sétimo elemento educativo da ar-te.

Porém, há que se ressaltar que, dada sua (quase) uni-versalidade, a arte tem se mostrado como um meio eficaz para a invasão cultural. Através dela torna-se mais fácil moldar os / sentimentos da cultura invadida, para que sinta e interprete o mundo segundo os padrões dos invasores. Quando um povo abando-na seus padrões estéticos em favor de padrões estrangeiros —/ brotados de condições diversas de vida —, deixa de sentir com/ clareza. Perde-se em Símbolos que não lhes são totalmente ex-pressivos, acabando por produzir uma arte amorfa, inexpressiva

e sem vida. Acabando por produzir uma arte que corrompe seus/ próprios sentimentos, ocultando-os, mais que desvelando-os. / Nas palavras de Susanne LANGER, "a educação artística é a / educação do sentimento, e uma sociedade que a ne- gligência se entrega à emoção amorfa. Mã' arte é cor- rupção do sentimento. Este é um importante fator do irraciona- lismo que os ditadores e os demagogos exploram" (33).

Por fim, como oitavo fator pedagógico da arte, de- ve-se considerar o elemento utópico envolvido na criação ar- tística. A utopia diz sempre respeito à proposição daquilo / que (ainda) não existe. Constitui-se um elemento importante / dentro de uma sociedade na medida em que significa um proje- to, um desejo de transformação, que permite dirigir o olhar / dos outros para direções até então insuspeitadas. "Neste sen- tido a utopia tem eminente função social. Não é mero desejo, / nem mero sonho, nem mera visão profética, mas um fator de / transformação social. Permite começar um diálogo com os ou- tros para refletir a realidade. É, assim, uma maneira de pre- parar a opinião pública para certas realidades possíveis. For- ma de criação, é também uma forma de reflexão e de planifica- ção" (34). Ou seja: "a grande missão da Utopia é abrir lugar / para o possível, em contraposição à aquiescência passiva ao / estado autal dos assuntos humanos" (35). Ao propor outras "rea- lidades" possíveis, a arte permite que, além de se despertar/ para sentidos diversos, se perceba o quão distante (ou não) se

33. Ensaaios Filosóficos, p.90.

34. A.D.SALVADOR, Cultura e Educação Brasileiras, p.163.

35. Ernst CASSIRER, Antropologia Filosófica, p.105.

encontra nossa sociedade de um estado mais equilibrado e harmonioso (mais estético). Parafraseando Ezra Pound, pode-se / afirmar que os artistas são as antenas da civilização. Isto é: são eles que captam aquilo que está por vir, que está na iminência de acontecer, expressando-o em suas obras. Assim, a arte pode despertar para o que pode ser construído, para um projeto de futuro, para uma utopia. Pois, no dizer de LAMARTINE, "as utopias são verdades prematuras".

3) A Arte e a Criança

As considerações até aqui traçadas a respeito das / possibilidades educativas da arte, aplicam-se mais especificamente ao adulto, enquanto espectador e fruidor de objetos estéticos. Para a criança, até o princípio da adolescência (por volta de 12 ou 13 anos), a arte reveste-se de caráter um tanto diverso, que precisamos especificar. O ponto fundamental dessa / diferença reside no fato de que, para ela, a arte constitui-se muito mais numa atividade, num fazer, do que num objeto a ser fruído. A arte tem-lhe importância na medida em que constitui / uma ação significativa, ou significante, e não por proporcionar-lhe oportunidades para a experiência estética. A atividade artística, no mundo infantil, adquire características lúdicas, isto é, tem o sentido do jogo, em que a ação em si é mais significativa que o produto final conseguido. "Entretanto a arte / tem sido tradicionalmente interpretada, sobretudo em relação à estética, a este conceito limitou, em alguns casos, a oportunidade da arte ser usada em sentido mais amplo. Na educação ar

tística o produto final está subordinado ao método criador. O importante é o processo da criança — o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reações ao seu ambiente" (36). Portanto, não se pode encarar a arte infantil sob o prisma da estética, ou seja, do ponto de vista da produção de objetos belos e harmoniosos. Antes, é preciso considerar o produto em relação ao caminho percorrido na sua elaboração; em relação à atividade significativa e expressiva que lhe deu origem.

Em primeiro lugar, a atividade artística da criança apresenta o sentido de organização de suas experiências. Desenhando, pintando, esculpindo, jogando papéis dramáticos, etc., a criança seleciona os aspectos de suas experiências que ela vê como importantes, articulando-os e integrando-os num todo significativo. Assim, ela busca um sentido geral para sua existência, percebendo o seu "eu" como um todo integrado e relacionado a seu ambiente. "Para ela, a arte é mais do que um passatempo; é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio com que ela se identifica, e a organização desses aspectos em um novo e significativo todo. A arte é importante para a criança. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento criador" (37).

Ao produzir formas artísticas, fundem-se os proces -

36. V. LOWENFELD e W. L. BRITAIN, Desenvolvimento da Capacidade Criadora, p. 19.

37. Idem, p. 50.

tos de pensamento, os processos emocionais e perceptuais infantís, numa síntese que confere ao trabalho este caráter de integração. Ainda não totalmente "educada" para esta civilização / que separa o intelecto do sentimento, a criança pode encontrar na atividade artística uma forma de resistência à essa cisão. / Não sendo a arte produto somente do "pensamento" (como determinadas "matérias" que insistem em lhe "ensinar"), nem apenas / um extravasamento emocional (como seu choro diante de uma frustração qualquer), ela permite à criança a vivência de seu "eu" como resultado de uma integração, mais do que uma separação entre aspectos aparentemente distintos.

Permitindo à criança uma organização de suas experiências, a arte possibilita-lhe, conseqüentemente uma maior auto-compreensão. Através de seu trabalho ela pode, de certa forma, ver-se "de fora", já que existe (em maior ou menor grau) / uma identificação sua com aquilo que ela produz. É frequente, / inclusive, a própria criança aparecer retratada em sua obra, / quando essa identificação alcança o grau mais elevado. Este fato tem importantes conseqüências no que diz respeito às relações sociais que ela mantém em seu meio. Porque, ao exprimir-se, a criança se interessa por que outros vejam o seu trabalho. Em geral ela sente prazer em mostrar aquilo que produz; quando isso não ocorre — quando a criança procura esconder a sua arte — é sinal de que sente-se insegura em suas relações, de que sente medo em se expor. Nas palavras de LOWENFELD e BRITAIN: / "O processo artístico, em si mesmo, proporciona um meio de desenvolvimento social. Em certa escala o termo auto-expressão / pode ter conotações limitadoras, visto que a expressão do eu ,

numa folha de papel, também significa a análise desta expressão. Esse exame do trabalho e das idéias da própria pessoa é o primeiro passo na comunicação desses pensamentos, dessas / idéias a outrem. A arte tem sido frequentemente considerada / um meio primordial de comunicação e, como tal, converte-se / em expressão mais social do que pessoal. O desenho [e outros / produtos artísticos, acrescentaríamos nós] pode, assim, tornar-se uma ampliação do eu no mundo da realidade, porquanto / começa a abranger outros na análise do material temático. Esse sentimento de consciência social é o início da compreensão de um mundo mais amplo, de que a criança passou a fazer / parte" (38).

Esses três fatores envolvidos na atividade artística da criança — a organização de suas experiências, a auto-compreensão e o relacionamento com outros por meio de seu trabalho — são fundamentais para o estabelecimento de quaisquer / programas educacionais através da arte. Quando na atividade / artística, a criança organiza suas experiências e se compreende, ela está criando um sentido para sua vida, a partir de / seu meio e dos materiais de que dispõe. O que significa uma / atividade livre, independente, contrária à situação de imposição de sentidos da educação "bancária". É de se notar, contudo, que mesmo em termos artísticos a educação impositiva vem / se fazendo presente. E se faz presente quando o adulto procura "corrigir" ou "orientar" a produção da criança. "É óbvio / que a correção dos desenhos [e de outros trabalhos] ou a impo

38. Idem, pp. 44-5.

sição de determinadas exigências à criança, as quais nada significam para ela, não servem a propósito algum e, pelo contrário, podem estabelecer um padrão de dependência do adulto" (39). Ao pretender corrigir e orientar o trabalho infantil, estamos/ apenas impondo os nossos padrões e valores. E o que é pior, impondo os nossos padrões estéticos, que não têm, para a criança, o menor significado.

Voltamos a afirmar que esta é uma diferença radical/ entre o sentido da arte para o adulto e para a criança: para / ela a arte não tem um valor estético. Isto é: sua expressão / não se pauta em determinadas regras ou códigos, visando a produção de obras bem acabadas e harmoniosas. Antes de produzir / belos objetos, seu trabalho visa a comunicação (principalmen - consigo mesma) e a organização de seu mundo. Não tem sentido,/ portanto, a análise da arte infantil com base em fatores estéticos, bem como é irrelevante proporcionar-lhe (até 12 ou 13 / anos) uma instrução a respeito do trabalho artístico. Se os / seus trabalhos apresentam determinados sinais de inadequação à sua faixa etária, ou a determinados aspectos da vida, não é a eles que devemos voltar nossa atenção, mas à própria vida da criança: como estão se dando suas relações com o mundo, seus / sentidos e sentimentos. "Na opinião de Lansing, o trabalho de Piaget demonstra que nada resulta de bom para a criança quando se criticam seus desenhos ou outras formas visuais por ela produzidas; se é importante mudar a forma de um trabalho artístico, realizado por um jovem, então devemos tentar primeiro al -

39. Idem, p.50 (grifos nossos).

terar os seus conceitos" (40). O máximo que o adulto pode proporcionar à criança, em termos de sua produção artística, é / uma orientação quanto ao uso e emprego de materiais, bem como fornecer-lhe os instrumentos que se adequem às característi - cas de sua faixa etária(41).

Ao afirmarmos que nossos padrões estéticos não têm / sentido para a criança, não estamos querendo dizer com isto / que seja irrelevante auxiliá-la a desenvolver uma consciência estética. Pelo contrário. Sua atividade artística é um fator / altamente importante para que esta consciência se desenvolva. Apenas deve-se entender que "consciência estética" tem um sig nificado muito mais amplo do que a simples apreciação da ar - te. Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e / equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a razão / e a imaginação se integram; em que os sentidos e valores da - dos à vida são assumidos no agir cotidiano. Compreende uma a - titude onde não existe "distância entre intenção e gesto", se - gundo o verso de Chico Buarque e Ruy Guerra. "A consciência / estética faz parte do padrão de desenvolvimento total das cri - anças. Não é a imposição de normas, de regras exteriores à criança, mas sim, o desenvolvimento de sua capacidade íntima de discriminar e escolher. A beleza é algo que muda através / de cada cultura, e a oportunidade de os jovens expressarem /

40. Idem, p.60.

41. Não podemos nos propor aqui a discutir as caracterís - ticas de cada fase do desenvolvimento infantil e os materiais e técnicas mais adequadas à cada uma, por ser assunto algo es pecífico. A obra citada de LOWENFELD e BRITAIN constitui um bom guia a esse respeito.

seus sentimentos e suas emoções sobre as coisas circundantes/ torna-se mais essencial do que o desenvolvimento do gosto de acordo com os padrões atuais" (42).

Assim, consciência estética significa, em nossa atual civilização (profundamente anti-estética), a busca de / uma visão global do sentido da existência; um sentido pessoal, criado a partir de nossos sentimentos (significados sentidos) e de nossa compreensão (racional, lógica) do mundo onde vivemos. Significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial. Definitivamente, "...o que é necessário / ao desenvolvimento da consciência estética não é a apreciação de determinado quadro ou objeto, nem, necessariamente, o ensino de certos valores adultos ou de um vocabulário para descrever obras de arte. A consciência estética será mais bem ensinada através do aumento da conscientização pela criança do seu próprio eu e de maior sensibilidade ao próprio meio" (43).

O contato da criança com obras de arte produzidas / por outros não lhe é totalmente irrelevante: apenas não se / constitui no cerne do desenvolvimento de sua consciência estética. Esta, como vimos, depende muito mais da sua atuação, da expressão de seu "eu" na construção de trabalhos significantes, do que da contemplação de objetos estéticos. Sem dúvida/ o contato da criança com obras de arte pode contribuir para o seu desenvolvimento, mas tais obras não têm de servir-lhe de

42. V. LOWENFELD e W.L. BRITTAIN, op.cit., p.397 (grifos nos sos).

43. Idem, pp.397-8.

modelos ou proporcionar comparações com aquilo que ela produz. Porque a arte produzida pelo adulto apresenta fins e parâmetros distintos da arte infantil. Enquanto a arte adulta visa a concretização de sentimentos, segundo determinadas regras e códigos estéticos, a arte infantil não se pauta por padrões à ela exteriores. Nela, a criança exprime-se de acordo com seus processos de sentir, pensar e perceber, que são diversos dos processos adultos e sofrem uma variação e evolução segundo seu crescimento. Mesmo a comparação de seu trabalho com o trabalho de outras crianças lhe é nociva. A atitude ainda frequente de se promover concursos de arte infantil, onde são premiados os "melhores" trabalhos, é um ótimo exemplo dessa perniciosidade. Porque, ao dizer qual é o trabalho "melhor", o adulto o faz com base em seus padrões estéticos, impondo-os, de certa forma, às demais crianças. As não premiadas — pelo próprio caráter de identificação de seu "eu" com sua arte — frequentemente sentem-se rejeitadas, e passam a tentar imitar e copiar as obras premiadas, com o intuito de agradar os adultos. Tais concursos nada mais são do que uma sutil imposição de valores, própria dos processos "bancários" de educação. A arte infantil precisa ser respeitada e compreendida na própria medida em que constitui a extensão de seu "eu" e a organização de suas relações com o mundo, e não na proporção em que visa a confecção de "belas" obras.

Pelo que já se discutiu a respeito da educação, esta, em si, talvez não se trate mais do que o desenvolvimento da consciência estética. Entendida como um processo em que se leva o educando a criar um sentido pessoal para sua vida, a

partir da análise, crítica e seleção dos sentidos veiculados/ em sua cultura, pela educação busca-se justamente a harmonia/ entre o sentir, o pensar e o agir. Ou seja: busca-se o desenvolvimento de uma vida equilibrada — estética, portanto. Esta maneira de encarar a educação não é um fenômeno recente. Pode-se dizer que ela tem seus primórdios já no "Emílio", de ROUSSEAU, e ainda quando, em 1804, HERBART publica sua obra intitulada "Sobre a Revelação Estética do Mundo Como a Principal Obra da Educação". Porém, com a crescente industrialização, / com a cisão mais e mais entre a inteligência e os sentimentos, a educação institucionalizada voltou-se para o simples treino / de habilidades intelectuais e a produção de mão-de-obra. "Em/ grande escala, nosso sistema educacional está engrenado para/ uma única fase do desenvolvimento: a da evolução intelectual. Aqui, a aprendizagem é muito fácil de medir, mas isto equivale a definir aprendizagem numa acepção muito estreita. A / aprendizagem não significa, meramente, acumulação de conhecimentos; também implica uma compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados" (44). Aprendizagem supõe uma integração harmônica entre o saber e o agir, entre o sentir e o pensar.

Com base em tais considerações, surgiu então o movimento denominado "Educação Através da Arte", tendo Herbert / READ como um de seus pioneiros. Em sua obra, de 1943, ele expõe os fundamentos de sua visão de educação, afirmando: "Deve compreender-se desde o começo que o que tenho presente não é

44. Idem, p.27.

simplesmente a 'educação artística' como tal, que deveria denominar-se mais apropriadamente educação visual ou plástica: a teoria que enunciarei abarca todos os modos de expressão individual, literária e poética (verbal) não menos que musical ou auditiva, e forma um enfoque integral da realidade que deveria denominar-se educação estética, a educação desses sentidos sobre os quais se fundam a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentidos estabelecem uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, se constrói uma personalidade integrada" (45). Quando se pensa, então, na dimensão/estética da educação, isto não quer significar meramente o / treino artístico como tal. Antes, pretende dizer respeito ao desenvolvimento da capacidade crítica e criadora do homem. Significa muito a diferença entre a imposição de valores e / sentidos aos quais o educando deva adaptar-se, e o auxiliá-lo a descobrir e criar seus próprios valores e significados.

"Há escolas que, incluindo a Arte no currículo, pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo do aluno, descarregando sobre a Arte toda a responsabilidade da educação criativa, que deveria ser uma decorrência da função globalizadora da escola e, portanto, responsabilidade/ de todas as disciplinas e de todos os professores, e mesmo de toda a administração escolar" (46). Não é simplesmente tornando a arte uma disciplina curricular, como tantas outras, que

45. Educación Por El Arte, p. 33.

46. Ana Mae T.B. BARBOSA, Teoria e Prática da Educação Artística, p. 89.

a educação institucional se voltará para o desenvolvimento integral e mais harmônico dos educandos. Nem é nossa intenção / afirmar que sobre a arte repousam todas as soluções para os / problemas criados por nossa cindida civilização e sua educação impositiva. Apenas queremos crer que a arte é um fator importante na vida humana, na medida em que permite o acesso a dimensões não reveladas pela lógica e pelo pensamento discursivo. Na medida em que, através dela, se opera a educação dos / sentimentos, auxiliando, dialeticamente, na educação do pensamento lógico.

A arte supõe basicamente a atuação da imaginação - / núcleo da capacidade criadora do homem. Capacidade esta que / vem se tornando imprescindível numa civilização organizada sobre fundamentos racionalistas e que, por isso mesmo, se revela cada vez mais irracional e desumana. Como afirma Rubem ALVES, "a menos que abandonemos a lógica dominante desta presente ordem de coisas e nos façamos criadores, nunca viveremos o bastante para ver o futuro. Estaremos condenados à extinção " (47). À extinção decretada pelo domínio impassível da lógica / racionalista sobre a lógica do coração.

47. Hijos Del Mañana, p.120.

APÊNDICE:

BREVE VISÃO DA ARTE NO ENSINO BRASILEIRO

"Quando as artes se tornam privilégio das classes ricas e a má distribuição das riquezas / coloca massas miseráveis em face das elites altamente cultas, as artes perdem o seu caráter / libertador para passarem a ser elemento de dissociação e incompreensão entre os grupos de uma nacionalidade." (Alceu Amoroso Lima, Problemas de Estética, p.47)

"Tendo-se os programas de Arte / ou desenho das escolas e observando-se suas aulas, começamos / a acreditar que objetivo é uma / coisa para ficar no papel, refletindo uma influência de leituras superficiais e a transcrição de uma linguagem difundida / por alguns pioneiros e cunhada / pelo público como moderna, e que é importante aceitar e veicular, para se mostrar atualizado." / (Ana Mae T.B.Barbosa, Teoria e Prática da Educação Artística, p.85.)

"Conta a fatalidade do primeiro branco aportando e dominando / diplomaticamente as selvas selvagens. Citando Virgílio para tupiniquins. O Bacharel." / (Oswald de Andrade)

É impossível, num simples apêndice como este, pretender-se uma visão completa e abrangente da posição que a arte ocupou e tem ocupado no ensino brasileiro. Nossa proposta, aqui, visa exclusivamente a apresentação de determinadas li -

nhas gerais, históricas e filosóficas, que vêm norteando a educação oficial brasileira, especialmente em termos artísticos. Um sem número de detalhes e particularidades deverão, forçosamente, ser relevados, em virtude da sua especificidade e de sua não pertinência no presente contexto. O elemento chave a guiar nossas considerações será a visão da cultura brasileira como um todo, o que, em si, é altamente problemático. / Problemático na medida em que nossa cultura carece ainda de contornos bem definidos e definidores, e também na proporção/ em que apresenta, em seu interior, diferenças regionais marcantes, especialmente em termos econômicos. Porém, um enfoque global não é tarefa impossível, e deve ser procurado, a bem de uma compreensão dos valores e sentidos gerais que vêm regendo nossa vida enquanto nação.

Primeiramente deve-se considerar as origens coloniais brasileiras, a fim de que se entenda o processo formativo da cultura nacional. Neste sentido deve-se notar que, desde o descobrimento, Portugal via no Brasil um espécie de "despensa", onde seu único interesse era a retirada de riquezas e matérias-primas. Nunca houve, por parte dos portugueses, o intuito de desenvolver ou deixar que aqui se desenvolvesse uma cultura com características próprias. A insipiente vida cultural do Brasil colônia nada mais era que um apêndice, uma extensão mais pobre da cultura européia. A criação de uma cultura genuinamente brasileira, com valores e sentidos próprios, era perigosa aos interesses portugueses, pois acabaria levando a colônia a tornar-se independente. Fazia então necessário que se proibisse aqui a produção e a circulação de idéias ori

ginais, proibindo-se a publicação de jornais e livros. Bem como era necessário — para manter a dependência — vetar a manufatura e a produção de bens, que deveriam ser adquiridos da / metrópole. Conseqüentemente, nossa cultura originou-se através de um transplante da cultura portuguesa: pensava-se e vivia-se os valores e sentidos europeus, que pouco tinham a ver com as condições reais da terra.

Nossa intelectualidade e nossas elites dirigentes, / assim, formavam-se exclusivamente a partir de sentidos oriundos de uma cultura bem distante e distinta daquela que os escravos e as classes subalternas iam aqui tentando forjar. Nestes termos, nossa realidade nunca se constituiu em matéria de reflexão mais acurada, já que os problemas colocados às elites derivavam sempre de sistemas de pensamento desenvolvidos / em torno da vida européia. Cavava-se um fosso entre os valores da classe dirigente e aqueles brotados de condições especificamente locais. Nas palavras de Roberto GOMES: "O desapego da realidade em volta, a falta de identidade com o povo e a preocupação incestuosa com uma distinta e idealizada Europa, fizeram com que as elites políticas, através de seus representantes intelectuais e cuidando de seus interesses, ficassem inteiramente alheias a uma realidade brasileira. Pois a elite brasileira sempre teve horror ao que a circundava.

"O resultado concreto foi a importação, pelas elites dominantes, de modelos políticos, econômicos e educacionais, inteiramente estranhos às nossas condições e àquilo que somos e viemos a ser. Não tão estranhos, porém, aos interes -

ses dessas elites"(1). Portanto, a importação da cultura europeia sempre atendeu aos interesses do colonizador e da classe dominante, na medida em que impedia o florescimento de valores e sentidos brotados da vida aqui vivida. Note-se também, que o fascínio pela cultura europeia continuou a exercer grande influência sobre nossas elites pensantes e dirigentes, mesmo após a independência. Aliás, pode-se dizer que ela se estende até nossos dias, o que tem impedido a constituição de um pensamento tipicamente nacional, ou de uma "razão tupiniquim", como quer Roberto GOMES. O colonizador português que ria ver aqui a continuação de sua Europa — lição transmitida/ a seus descendentes que, mesmo sem conhecê-la, continuaram a sonhar com ela. Por isso Chico Buarque e Ruy Guerra colocam, na boca do colonizador, os versos: "Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal / Ainda vai tornar-se um imenso Portugal".

A partir deste contexto de transplante cultural é que se deve entender as raízes históricas de nosso sistema educacional. Pois, "não constando do projeto dos colonizadores a intenção de desenvolver uma cultura nacional, também não estava no pensamento dos educadores a implantação de um sistema educacional que respondesse às necessidades nacionais" (2). Através do ensino, os valores e sentidos originários da Europa eram transmitidos àqueles que aqui nasciam, contribuindo para que a realidade em volta fosse desprezada. "A educação na metrópole é a transmissão da cultura nacional. Mas na colônia não há cultura nacional. O que há é a importação ou

1. Crítica da Razão Tupiniquim, pp.45-6.

2. A.D. SALVADOR, Cultura e Educação Brasileiras, p.189.

transplantação da cultura metropolitana. A educação brasileira, na situação colonial, era a transmissão às jovens gerações brasileiras da cultura da metrópole"(3). Assim, vemos / já em seus primórdios a educação brasileira caracterizar-se / por uma imposição de sentidos distantes da vida concreta dos educandos. Caracterizar-se por um alheamento da realidade na qual estava inserida.

Fugindo das conquistas de Napoleão Bonaparte, chega aqui, em 1808, o príncipe regente de Portugal, D. João VI. Com a transferência da corte para o Brasil, fez-se necessário que a cultura nacional se ampliasse e se modernizasse, sendo inclusive criada a Imprensa Régia. A fim de que o ensino das artes se iniciasse oficialmente, o príncipe mandou buscar uma / série de artistas franceses, que aqui chegaram em 1816, constituindo a célebre Missão Francesa. Através dela fundou-se a Academia de Belas-Artes, considerada o germe inicial de nossa educação artística. Porém o ensino trazido pelos franceses revelou-se mais uma imposição de valores. Pois no Brasil o estilo barroco-rococó havia sido lentamente assimilado e ainda / frutificava, já exprimindo valores nacionais; e o que foi trazido pela Missão era a tendência neoclássica, que na época / despontava na Europa. "Essa transição foi abrupta, e num país que até então importava os modelos da Europa com enorme atraso, a 'modernidade', representada pelo neoclássico, provocou / suspeição e arredamento popular em relação à Arte"(4). As eli

3. Idem, p.192.

4. Ana Mae T.B. BARBOSA, Arte-Educação no Brasil, p.19.

tes brasileiras, aderindo assim ao "moderno", automaticamente passaram a rejeitar o barroco, que havia se popularizado. / "Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para / the happy few e os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuado / em nossa sociedade, a idéia da arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura"(5). Outro preconceito contra a arte a ser destacado, e que também se originou em nosso período colonial, diz respeito às atividades manuais, / exercidas então exclusivamente pelos escravos. O que fez com / que as artes literárias sempre fossem vistas com melhores / olhos do que as artes plásticas, musicais e aquelas aplicadas à indústria (6).

Até a proclamação da República, em 1889, o ensino / da arte nas escolas oficiais concentrou-se naquelas destinadas à produção de bens, incluindo aí o desenho técnico e geométrico. Note-se que tais escolas destinavam-se às classes / trabalhadoras, ou à burguesia afluyente, enquanto as chamadas / "belas-artes" eram ensinadas em escolas, academias e conservatórios especiais, para as classes mais abastadas. Esta situação adentrou mesmo o século XX, sem alterações substanciais. Nossa visão filosófica de então era essencialmente derivada do positivismo de Augusto COMTE, que se refletia também / nos métodos de ensino e em seu conteúdo. Para esta concepção / a arte possuía importância na medida em que se lhe tornava /

5. Idem, p.20.

6. Idem, pp. 21 a 27.

uma contribuição ao estudo da ciência (a única forma da razão chegar à "verdade"). Era vista somente como uma forma de preparação do intelecto para atividades "mais elevadas". "A Arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento/ do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis/ que regem a forma" (7). Porém, mesmo o positivismo comtiano / foi mal assimilado em nosso contexto, que relegou a arte a um estágio ainda inferior ao ocupado na visão de COMTE, centralizando os currículos desde cedo no ensino direto das ciências. Assim, neste período, "o excessivo intelectualismo e antiindividualismo foi o fator determinante dos meios de ensino artísticos, e denominador comum entre as práticas artísticas influenciadas pelo positivismo e neoclassicismo" (8).

Paralelamente ao positivismo começava a crescer também a influência do liberalismo, que possuía uma visão um pouco diversa com relação ao ensino da arte. Se, para o positivista a arte era um caminho até a ciência, para o liberal / ela apresentava um certo valor em si, mas ainda um valor pragmático. Especialmente o desenho era visto como a constituição de uma "linguagem técnica", que auxiliaria na invenção e na / produção industrial. O que centrava também a importância e o ensino artístico no desenho e nas artes industriais. Isto tornou possível a articulação entre o positivismo e o liberalismo em várias reformas e propostas educacionais, com o predomínio ora de uma ora de outra tendência. "O desenho com a co-

7. Idem, p.67.

8. Idem, p.70.

notação de preparação para a linguagem científica era interpretação veiculada pelos positivistas; o desenho como linguagem técnica, a concepção dos liberais. Entretanto, a partir / de 1901, passaram a exigir uma gramática comum, o desenho geométrico, que era proposto nas escolas primárias e secundárias como um meio, não um fim em si mesmo.

"Para os positivistas era um meio de racionalização da emoção e, para os liberais, um meio de libertar a inventividade dos entraves da ignorância das normas básicas de / construção. No entender dos liberais 'barbosianos' [seguidores de Rui Barbosa], a liberdade exigia o conhecimento objetivo das coisas" (9). Deve-se ressaltar também a influência do romantismo (que ainda se fazia presente no início deste século) nas teses dos liberais. Sua influência principal se referia aos efeitos da arte na formação moral dos indivíduos: através da arte o bom e o belo se vinculavam. "O efeito moral da arte é o axioma mais frequentemente repetido na obra pedagógica de Rui" (10). Assim, sobre estas três tendências erigiu-se o edifício inúmeras vezes restaurado e reformado do ensino brasileiro da Primeira República. Para usar uma expressão de Roberto GOMES, podemos afirmar que desde o princípio nossa visão educacional embasou-se numa "salada filosofante", que procurava conciliar e sintetizar correntes de pensamento diversas e distintas - o que resultou numa concepção de educação, especialmente em termos artísticos, de contornos bastante im

9. Idem, pp. 80-1.

10. Idem, p. 61.

precisos.

A Semana de Arte Moderna, em 1922, veio trazer novos ares para as artes brasileiras. Através de sua proposta renovadora, significou a descoberta de novas maneiras de se entender a expressão artística. Um aspecto relevante desta renovação diz respeito à arte infantil, que passou a ser olhada como apresentando um valor estético ligado à espontaneidade da criança. Ou seja: a arte, para a criança, deixou de ser vista por muitos como uma preparação do intelecto ou uma preparação moral, para ser encarada também como a liberação de fatores emocionais e a expressão de experiências. De certa forma, anteriormente à Semana já havia prenúncios desta visão, quando alguns educadores procuravam relacionar a então jovem psicologia aos desenhos infantís. Porém, é com o modernismo que esta tendência se concretiza e se acentua (11). Contudo, apesar do modernismo, nosso ensino oficial continuou ainda a reservar à arte um lugar inferior, e sua tendência predominante continuou sendo a ligação da arte aos valores pragmáticos e técnicos. E isto, note-se, pela conceituação do desenho geométrico e técnico como formas de arte. Aliás, quando estamos nos referindo aqui à arte no ensino brasileiro desta época, entenda-se o desenho no ensino brasileiro, já que além dele apenas a música era eventualmente incluída nos currículos; e mesmo assim, quase como uma atividade de lazer, onde o aluno ouvia o mestre tocar ou cantava, como o seu acompanhamento, os hinos do País e algumas outras canções.

Tais são, portanto, as bases que, historicamente, /

11. Idem, pp.95 a 115.

fundaram e definiram a posição da arte em nosso sistema de ensino. A partir de então, apesar das reformas e renovações operadas na orientação oficial da educação, estes fundamentos / continuaram a se fazer presentes praticamente até nossos dias. Nas palavras de Ana Mae BARBOSA: "Um dos pressupostos difundidos na época, a idéia da identificação do ensino da Arte com o ensino do Desenho Geométrico, compatível com as concepções / liberais e positivistas dominantes naquele período, ainda encontra eco cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971" (12). Sendo a tendência oficial de nosso ensino eminentemente pragmática desde os seus primórdios, a arte nunca teve nele um papel que não fosse o de mero apêndice ou de preparação para atividades "superiores".

No período entre a Semana de 22 e a Reforma de 1971, a arte continuou a ocupar este lugar subalterno, no então chamado ensino primário e secundário. É significativo, neste período, a existência da arte nos currículos seguida de adjetivações, tais como "artes industriais" ou "artes domésticas". Na primeira disciplina os alunos (do sexo masculino) aprendiam a confeccionar objetos "úteis" nas oficinas, como: estantes, porta-copos, bandejas, etc. Na segunda, as alunas eram adestradas nas "artes" culinárias, do bordado, da costura, etc. As cadeiras de formação musical, também chamadas de "canto orfeônico", continuavam a se restringir ao ensino do hinário nacional. Todavia, há que se ressaltar a iniciativa de inúmeros educadores e artistas que procuraram, paralelamente ao ensino/

12. Idem, p.12.

oficial, fundar e desenvolver as "Escolinhas de Arte", nascen-
do a pioneira em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa de /
Augusto Rodrigues. E ainda a célebre experiência (duramente /
reprimida) dos "Colégios Vocacionais" que, coordenados pela /
profa. Maria Nilde Macellani, deram à arte um lugar ao lado /
das outras "disciplinas".

Nossa formação cultural adveio, pois, de um trans-
plante da cultura européia, que entre as elites (intelectuais,
inclusive) continuou a ser o ideal de civilização. A realida-
de do povo e da terra nunca foi encarada através de uma ótica
própria, por parte de nossos intelectuais e planejadores, a-
feitos a formas alienígenas de pensar. Ao povo — sempre visto
como ignorante e atrasado — reservava-se o ensino voltado à
produção de mão-de-obra; o ensino dirigido apenas à intelec-
ção e estritamente pragmático, calcado em valores e métodos /
importados (que aqui acabaram sendo mal assimilados). A arte,
considerada um luxo e interpretada segundo os cânones europe-
us, destinava-se à formação e ao lazer das classes mais abas-
tadas. Tais classes também nunca viram com bons olhos as ma-
nifestações artísticas populares, consideradas "primitivas" e
"incultas". O povo, que não tinha acesso à arte da elite, tam-
bém era desencorajado e até reprimido em suas manifestações /
estéticas(13). Em tal contexto é compreensível que arte e edu-
cação nunca fossem vistas como fenômenos interpenetrantes e
complementares. Com uma invasão cultural entranhada desde /
suas origens, a cultura brasileira veio se ressentindo de

13. Rui Barbosa, por exemplo, foi um ferrenho opositor do/
maracatu e do carnaval.

sentidos e valores genuinamente nacionais, procurando sustentar, através das elites, valores importados de outras culturas que, conseqüentemente, não podiam exprimir a vida concretamente vivida. Nossos valores e expressões sempre brotaram à margem dos canais oficiais, e a despeito dos sentidos veiculados/ pelos dominantes.

Na década de 60, especialmente após 1964, adotou-se/ um modelo de "desenvolvimento" que implicou numa abertura maior de nossas portas ao capital e aos sentidos estrangeiros. Na visão do grupo que assumiu o poder, tratava-se de "modernizar" o País e, para tanto, devia-se adotar integralmente os métodos e procedimentos de outras culturas, especialmente a norte-americana. Se nossas elites intelectuais ainda se apoiavam em sistemas europeus, nossos dirigentes passaram a se valer dos valores técnicos e pragmáticos da moderna tecnologia norte-americana. Desenvolvimento passou a ser meramente sinônimo de crescimento econômico, crescimento este a privilegiar apenas alguns/ setores da cultura nacional, em detrimento de outros. Por um lado, tal procedimento implicou na veiculação de cada vez mais sentidos e valores alienígenas, visando a criação de uma forma de pensar e de viver baseada nos valores de consumo dos bens / produzidos pelas modernas indústrias que aqui se implantaram./ Por outro lado, e em decorrência deste fato, implicou na repressão mais severa a todos os valores e sentidos que surgiam para se contrapor à tal modelo de crescimento. O processo de / invasão cultural se acentuou consideravelmente, gerando uma patologia na medida em que, estando proibida a expressão de uma/ série de valores próprios, a cultura devia adotar posturas que...

lhes eram estranhas, não decorrentes de suas condições concretas. Nas palavras de Antonio Joaquim SEVERINO: "A atualmente / tão bem explicitada condição brasileira de dependência mostra / de maneira manifesta o significado básico de nossa despersonalização como nação e como projeto histórico-cultural. É que o nosso modo de ser social não decorre de um projeto intencionalmente elaborado pela nossa comunidade mas sim de aplicações mecânicas a nossas atividades práticas, de esquemas elaborados / por outras comunidades, em contextos totalmente diferentes. Este alheamento é decorrência, pois, da imposição heteronômica / de países centrais a países periféricos, da metrópole à colônia, de modelos de existência, de cultura e de civilização. E a configuração específica de nossa cultura nacional se dispersa sem poder se delinear em contornos bem definidos. Quaisquer que sejam as dimensões consideradas desta personalidade cultural, notar-se-á o quanto estão distantes de um projeto autenticamente nacional" (14).

Uma instituição básica para a manutenção deste estado de coisas, e que logo se tratou de implantar, foi a censura oficial às idéias e expressões divergentes dos sentidos veiculados pela classe dirigente. Através dela restringiu-se a circulação de idéias — fundamental à coesão cultural — e procurou-se impedir que novos sentidos viessem à tona, confrontando e / questionando aqueles propostos oficialmente. Nas palavras de / Octávio IANNI: "O Estado detém o monopólio da única interpreta

14. "Educação e Despersonalização na Realidade Social Brasileira", em J.F. Regis de MORAIS (org.), Construção Social da Enfermidade, p.103.

ção que ele próprio considera válida para o conjunto da sociedade. Essa interpretação, pensam os governantes, prescinde de outras" (15). A censura abateu-se, com um rigor que chegou mesmo às raias do delírio, especialmente sobre a produção artística nacional. Impediu-se que artistas dos mais variados campos/pudessem concretizar os sentimentos brotados face a uma vida / que não cabia nos parâmetros governamentais, e que contradizia os sentidos propostos verticalmente. Impediu-se que a arte — / elemento fundamental para o desenvolvimento do "sentimento da época" —pudesse exprimir nossa situação cultural e auxiliasse na compreensão do momento histórico vivido. Apenas foram permitidas as expressões de sentimentos que não faziam referência à uma situação sócio-cultural explícita e, mesmo assim, muitas / foram vetadas por não se coadunarem à determinadas regras de "moralidade e bons costumes" também decididas unilateralmente. Portanto, "o sistema de poder que passou a dominar o país em 1964 se propôs eliminar ou controlar o espírito crítico, inerente a toda atividade intelectual, jornalística, artística, filosófica ou científica" (16).

Enquanto cerceava a produção divergente, o sistema / dominante procurou veicular sentidos totalmente estranhos à / nossa realidade, moldando o sentir e o pensar brasileiros segundo padrões que satisfaziam os interesses consumistas. Portanto, a televisão constituiu-se num poderoso veículo de difusão e homogeneização cultural. Através dela pôde-se alcançar /

15. "O Estado e a Organização da Cultura", em Encontros / Com a Civilização Brasileira nº1, p.218.

16. Idem, p.224.

os mais recôndidos cantos do país e as mais diversas sub-culturas regionais, impondo a todas uma única forma de pensar e sentir. Manifestações artísticas regionais e folclóricas foram gradativamente sendo esvaziadas, já que o "moderno" e "civilizado" eram as mensagens estéticas televisionadas. Mensagens estas que, na maioria dos casos, provêm de outras culturas e atendem interesses de formação de um mercado consumidor(17). Como diz Osman LINS, "o brasileiro, hoje, nasce e cresce recebendo pela televisão mensagens de segunda ordem, vindas principalmente dos Estados Unidos, todas — o que é / pior — infiltradas de uma publicidade disfarçada (ou ostensiva) sobre aquele país" (18). Grande parte dos filmes apresentados hoje pela televisão foram proibidos em seus países / de origem, por violarem suas constituições; como, por exemplo, aqueles onde o policial forja provas contra o acusado ou invade residências sem o mandato judicial. Ao serem apresentados aqui, tais filmes cumprem um papel "educativo" poderoso: induzem o indivíduo a acreditar que os procedimentos por eles veiculados sejam "normais" e perfeitamente admissíveis, não ferindo quaisquer direitos do cidadão. Em termo deste adestramento que as artes alienígenas têm aqui operado é que se pode entender a afirmação de Susanne LANGER: "Se as fileiras de jovens crescem em confusão e covardia emocional, os sociólogos/ procuram em condições econômicas ou relações familiares a causa dessa deplorável 'fraqueza humana', mas não na influência/

17. O filme de Cacá Diegues, "Bye Bye Brasil", é um excelente retrato deste processo.

18. Do Ideal e da Glória: Problemas Inculturais Brasileiros, p.158.

ubíqua da arte corrupta, que mergulha a mente em um sentimentalismo raso que arruina quaisquer germes de sentimento verdadeiro que poderiam se desenvolver nele" (19).

Dentro deste quadro de invasão e despersonalização/cultural é que podemos agora vir a entender o sistema de ensino implantado entre nós e ao qual estamos hoje submetidos. Em primeiro lugar deve-se ressaltar que sua implantação visou basicamente suprir as necessidades criadas pela instalação, entre nós, de modernas e poderosas indústrias multinacionais. Havia que se produzir mão-de-obra especializada para tais indústrias, ao mesmo tempo eliminando quaisquer vestígios de crítica e criatividade no interior da educação. O modelo encontrado (também importado) foi a profissionalização desde os níveis mais baixos do ensino e a especialização pragmática, / que apresenta fórmulas e sentidos já prontos ao educando, desconectados de sua realidade social e cultural. Numa longa citação, comenta Moacir GADOTTI: "Esse modelo de 'educação' cujas consequências estamos suportando hoje foi o modelo trazido pelos especialistas norte-americanos, desde 1966, quando / foi firmado o acordo entre o MEC e a USAID (United States / Agency for International Development). (...)

"Por trás dessa concepção da educação escondia-se a ideologia desenvolvimentista, visando ao aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista. A periferia deveria adaptar-se aos comandos dos centros hegemônicos do capitalismo. As raízes desse modelo de educação — que é o nosso —

são puramente econômicas. Dentro dessa concepção de educação / os países periféricos e portanto dependentes, estão atrasados/ porque são carentes de tecnologia e não porque são dependentes. Ora, essa carência pode ser suprida através de uma reforma do sistema escolar, voltada para o treinamento, o adiestramento do estudante, tornando-o um dócil servidor do sistema econômico. A 'justificação de motivos', porém, era outra. Aparentemente, as reformas eram guiadas por uma filosofia (que fazia o papel da ideologia, isto é de ocultação das verdadeiras raízes sócio-econômicas) voltada para a vida. Essa filosofia insistia na escola 'ativa' (Dewey), na escola como serviço à sociedade, mas na realidade era um serviço prestado exclusivamente à indus - trialização, à 'modernização', aos interesses econômicos do capitalismo, formando, de um lado (no secundário), mão de obra especializada (Lei 5.692/71) e, de outro, grupos 'dirigentes' / (a Reforma do Ensino Superior)" (20).

Não podemos nos furtar aqui de citar outra penetrante análise nesse sentido. Pedimos pois, licença ao leitor, para transcrever a longa afirmação de SEVERINO: "A educação brasileira tem se caracterizado, quaisquer que sejam os níveis em que é considerada, por servir de instrumento de consolidação da sociedade industrial e consumista que se tem instalado no Brasil. Só assim pode-se entender a tendência incontrolável da legislação educacional no sentido de instaurar o ensino essencialmente profissionalizante em todos os graus. Partindo-se de

20. "Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira (Introdução à Uma Pedagogia do Conflito)", em Educação e Sociedade nº1, pp. 8-9.

uma acusação totalmente destituída de fundamentos — de que a educação humanista que sempre predominou no Brasil foi a grande responsável pelo nosso subdesenvolvimento — pretende-se / realizar este desenvolvimento, contando-se para isso com uma / nova educação, toda ela voltada para a profissionalização técnico-industrial. Esta acusação é duplamente injustificável: / primeiramente porque, historicamente, nunca houve no Brasil / um projeto educacional realmente humanista e, segundo, porque o próprio sentido de desenvolvimento foi tomado de outras experiências históricas, sem que se tenha tido entre nós a preocupação de ver o que significaria para o Brasil este desenvolvimento. Concebendo-o exclusivamente como crescimento econômico, como progresso tecnológico e como modernização industrial, só resta colocar a educação a serviço desses objetivos. Em consequência disto, o pouco que ainda cabia à educação de formar uma inteligência crítica, capaz de participar da elaboração de um pensamento nacional, informador de nosso projeto histórico-cultural, é agora julgado supérfluo e sumariamente dispensado. Pois disto o industrialismo tecnocrático / que leva ao desenvolvimento, não precisa" (21).

Assim, nosso modelo educacional voltou-se exclusivamente à transmissão de sentidos já prontos e acabados. Voltou-se à inculcação de determinados valores desenvolvimentistas e modernizantes, sem considerar as origens sócio-econômicas e o universo existencial dos educandos. Trata-se de transmitir fórmulas e conceitos específicos, sem despertar o edu -

21. Loc. cit., p.105.

cando para o sentido de sua vida num ambiente histórico-cultural. Trata-se de nivelar as diferenças individuais e sociais, através de sentidos considerados objetivos e universais. O que acaba por fazer com que indivíduos provenientes de diferentes classes sociais vejam sua realidade a partir da ótica dominante, relegando seus valores e aspirando àqueles que lhes são distantes e inacessíveis. Ou ainda acaba por fazer / com que as culturas regionais sejam desprezadas em função do / "moderno", que os centros econômicos veiculam. Semelhante processo termina então por inibir e cercear a criação por parte / dos educandos, já que sua situação concreta não interessa ao / sistema, e os significados válidos são apenas aqueles propostos verticalmente pelo professor. "Muito espontaneamente essa / relação assimétrica se transforma em relação de dominação ... Ora, uma relação de dominação irá contra toda criatividade entre os alunos; a criatividade caminha par a par com a liberdade e não com a ditadura"(22).

Porém, a mesma Lei que profissionalizou a educação / brasileira, transformando-a numa imposição de valores pragmáticos (5.692/71), também tornou obrigatória a educação artística no 1º e 2º graus. Haverá aí alguma contradição, ou qual é o real papel desta obrigatoriedade? Queremos crer que ela / desempenha, neste contexto, aquela função da ideologia, levantada por GADOTTI. Ou seja, permite que se possa falar no caráter "humanizante" e "formativo" do nosso sistema educacional / que, tão voltado ao "homem integral", até incluiu a arte em /

22. Alain BEAUDOT, A Criatividade na Escola, p.91.

sua formação. Todavia esta situação é extremamente enganosa , na medida em que o abismo cavado entre a letra da Lei e sua aplicação concreta não permite que tais pressuposições sigam/adiante. Porque, se a Lei tornou obrigatório o trabalho artístico, as condições reais (econômicas e materiais) para sua im^{plantação} efetiva não existem. Funcionando muitas vezes em / precárias instalações, a escola brasileira não dispõe, em pri^{meiro} lugar, de condições para abrigar um espaço apropriado / ao trabalho com a arte. Organizada ainda de maneira formal e/ burocrática, sua estrutura relegou a educação artística a uma disciplina a mais dentro dos currículos tecnicistas, com uma/ pequena carga horária semanal. A arte continua ainda a ser en^{carada}, no interior da escola, como um mero lazer, uma distra^{ção} entre as atividades "sérias" das demais disciplinas. Frequentemente delega-se também ao professor de arte a incumbên^{cia} de "decorar" a escola e os "carros-alegóricos" para as / festividades cívicas, subordinando-o ao "Orientador de Moral/ e Cívica". Neste sentido é totalmente inócua a disciplina, já que toda a estrutura física, burocrática e ideológica da es^{cola} está organizada na direção da imposição de valores e do/ cerceamento da criatividade.

A educação artística, implantada pela Lei, compreen^{de} as seguintes áreas: música, teatro e artes plásticas, que/ devem ser desenvolvidas no decorrer do 1º e 2º graus. Porém a formação do professor polivalente em artes tem se revelado ex^{tremamente} deficitária. É algo difícil exigir-se que um mesmo indivíduo possa, efetivamente, trabalhar com seus alunos em todas essas áreas distintas. Para tanto, haveria que se cons-

tituir uma equipe de trabalho com diferentes elementos, especializados numa só forma de expressão — o que, nas atuais condições, é impraticável economicamente. E isto acaba por fazer com que os professores desenvolvam atividades as quais não conhecem bem, apenas para cumprir o programa e as formalidades / acadêmicas. Além de que, dada a recente implantação dos cursos de formação para arte-educadores, o professor da disciplina / muitas vezes é um leigo, que não compreende exatamente o significado da arte na educação e desconhece a metodologia adequada. Sem contar-se ainda que, nas quatro primeiras séries do primeiro grau, e na maioria dos casos, é apenas um, o professor responsável por todas as áreas de ensino, incluindo a arte.

Isso acaba por gerar situações realmente perniciosas no interior da educação artística. Como, por exemplo, a entrega de desenhos e contornos já prontos para o aluno colorir ou recortar. Ou ainda a confecção de "presentes" e objetos para a comemoração de datas e eventos cujo significado sequer chega a ser discutido com os educandos. Com relação a este mesmo estado de coisas, em termos da cultura norte-americana, mas perfeitamente aplicável à nossa situação, comentam LOWENFELD e / BRITTAIN: "De maneira bastante surpreendente ainda encontramos, de modo casual, folhas mimeografadas que se entregam aos jovens para colorir a silhueta de George Washington, o contorno do peru do Dia de Ação de Graças, do coelho de Páscoa ou mesmo de uma árvore de Natal. (...) Às vezes os programas artísticos / também estão desvirtuados por verdadeiros absurdos, como no caso comum de entregar às crianças folhas de papel alumínio para que façam uma figura, comprimindo o papel sobre algum modelo /

previamente formado, para decorações de Natal. Até as cestas das Festas da Primavera, já planejadas pela professora, e que as crianças da primeira série têm que recortar, entram na categoria dos elementos perniciosos à expressão criadora.

"Expor uma aprendizagem artística que inclua tais / tipos de atividades é pior do que não dar aprendizagem alguma. São atividades pré-solucionadas que obrigam as crianças a um comportamento imitativo e inibem sua própria expressão criadora; esses trabalhos não estimulam o desenvolvimento emocional, visto que qualquer variação produzida pela criança só pode ser um equívoco; não incentivam as aptidões, porquanto estas se desenvolvem a partir da expressão pessoal. Pelo contrário, apenas servem para condicionar a criança, levando-a a aceitar, como arte, os conceitos adultos, uma arte que é incapaz de produzir sozinha e que, portanto, frustra seus próprios impulsos criadores" (23). Assim, nestas atividades aparentemente inocentes esconde-se uma visão "bancária" da educação, que impõe modelos (estéticos) e valores às crianças. Ao propor a confecção de presentes para o dia dos pais ou das mães, por exemplo, transmite-se, sem questionamentos, uma ideologia de consumo que instituiu semelhantes datas com fins estritamente lucrativos. E o que é pior: impõe-se tais valores mesmo às crianças oriundas de classes sociais extremamente carentes, levando-as a assimilar modelos que ocultam suas reais condições. NOSELLA demonstrou, em sua obra, o quanto os livros textos adotados nas primeiras séries do nosso 1º grau/

23. Desenvolvimento da Capacidade Criadora, pp.69 e 71.

transmitem uma visão tendenciosa e fictícia de nossa realidade, e o quanto as próprias ilustrações contribuem para essa / transmissão. Aqui temos a arte empregada diretamente como veículo de inculcação de determinados valores e sentidos. São de la as palavras: "É necessário observar que a mensagem visual/ torna-se um eficiente instrumento ideológico complementar dos textos, devido à sua força comunicativa — rapidez e impacto / emotivo — muitas vezes maior do que a comunicação escrita" (24).

“Não podemos deixar de levantar aqui, com relação à imposição de valores através da arte e da atividade artística, a questão do "kitsch". Este é um termo que passou a designar, de maneira geral, a arte produzida com o intuito de copiar de terminados valores estéticos, transformando-os em imitações / grotescas, acessíveis a segmentos sócio-econômicos inferiores da sociedade. Através da banalização desses valores tais segmentos podem ter a ilusão de participação nos valores veiculados como próprios das elites. Todavia, mesmo as elites têm/ consumido o kitsch, na medida em que ele se transformou num produto "artístico" e barato da sociedade de consumo. Assim, / "a atitude Kitsch é sempre uma atitude da sociedade de consumo, que se manifesta em relação aos objetos envolvendo tanto/ as camadas sociais abastadas como as demais categorias sociais cujas atitudes imitam ou refletem (mormente, no âmbito estético) as da classe dominante" (25). Desta forma, ao se veicular certos padrões ou modelos estéticos a estudantes pertencentes à determinadas classes sociais que, concretamente, não

24. As Belas Mentiras, p.189.

25. Abraham MOLES, O Kitsch, p.199.

têm acesso a tais valores, não se está incentivando o kitsch? Não se está produzindo um distanciamento de suas condições de vida, ou uma recusa a expressar (através da arte) os seus valores e vivências próprias? O que acaba por toldar uma visão/mais clara dos sentidos de sua vida, inserida num contexto sócio-cultural específico. Portanto, "...é preciso não esquecer que o Kitsch exerce seu papel pedagógico de modo crucial sobre as sociedades subdesenvolvidas, submetidas à irrigação / dos meios de comunicação de massa que, na verdade, constituem meios de exploração das sociedades afluentes - Estados Unidos, nova Europa ou Japão - desempenhando o papel de amplificados - res de mercado" (26).

É necessário que a arte seja empregada no sentido / de permitir ao educando uma elaboração de suas vivências e / não como a produção de objetos "belos". Porque as normas de / beleza, aí, podem facilmente significar a imposição de valores, conduzindo à produção e ao consumo do kitsch como arte, / além de impedir que o indivíduo possa interpretar a sua situação no mundo. Pois, segundo Rubem ALVES, "é preciso notar que uma situação de classe - participação numa mesma condição econômica - não é base suficiente para a comunidade. Porque a situação material, em si, não é significativa. Pode ser vivida / e sentida de múltiplas formas diferentes. Ela só adquire significação através de uma linguagem que a interpreta como valor, seja positivo, seja negativo. E será esta linguagem que se constituirá na base da unidade da vivência de uma situação

comum, e na base para a ação frente a mesma" (27). A arte é um elemento fundamental para que, expressando suas vivências, o educando possa chegar a compreendê-las e a emprestar significados à sua condição no contexto cultural.

Estas são apenas algumas considerações a propósito/ das reais condições de aplicabilidade da Lei 5.692/71. Porque, se através dela insituiu-se a obrigatoriedade da educação artística, através dela gerou-se também uma situação caótica para o ensino brasileiro; uma situação onde impera a transmissão de uma visão pragmática do mundo é que acaba por sufocar/ qualquer criticidade e criatividade no interior da educação./ Uma situação que destrói, em suas bases, as mais elementares/ condições para que o trabalho artístico seja efetivamente desenvolvido. E nessas condições, terminam os professores de arte por desempenhar um papel decorativo (nas várias acepções / do termo) no interior da escola. Terminam por se sentirem, / eles mesmos, confusos quanto a seu real valor e necessidade / para a formação do indivíduo.

Não podemos nos propor aqui a analisar demoradamente o lugar que a arte, os artistas e os professores de arte / têm ocupado em níveis superiores, isto é, nas Universidades / brasileiras. Porém podemos assinalar, de passagem, que sua situação ali não é muito diversa da que ocupam no 1º e 2º graus. Porque também as universidades foram transformadas em simples transmissoras de "conhecimento objetivo", procurando-se seu /

27. "Notas Introdutórias Sobre a Linguagem", em Reflexão nº 13, pp.37.

desvinculamento da realidade na qual está inserida. Organizadas sobre bases pragmáticas, bem pouco espaço tem nelas resta do para o artista. Isso desde o simples espaço físico até o espaço para a criação e desenvolvimento de seu trabalho. Se mesmo nas áreas tecnológicas o incentivo à pesquisa foi reduzido a um mínimo insignificante, na área artística ele praticamente inexistente. Além de que os critérios pragmáticos e burocráticos utilizados para o enquadramento dos docentes e pesquisadores de outras áreas têm sido indiscriminadamente aplicados ao professor de arte, com o seu prejuízo, dadas as características próprias de seu trabalho. No projeto pioneiro / da Universidade de Brasília tal situação havia sido resolvida atribuindo-se à área artística locais e critérios próprios ./ Nas palavras de Darcy RIBEIRO: "O Instituto Central de Artes ...apresenta peculiaridades que o diferenciam dos demais e obrigam a indagar se deve ser integrado no conjunto dos Institutos Centrais ou separado como um setor especial em que o exercício da docência e da criatividade artística possam reger-se por critérios próprios" (28). E ainda: "Esta linha divergirã, necessariamente, da licenciatura, do mestrado e do doutorado, previstos nos demais Institutos Centrais, dada a natureza especial da criatividade artística e a dificuldade / de apreciação acadêmica que lhe é inerente. O mesmo problema / existe na formação e seleção do magistério universitário de Artes Visuais, que terá de ser regulamentado mais livremente / para não ser limitada pela burocratização uma atividade insus

28. A Universidade Necessária, p.215.

cetível de enquadramento em normas rígidas" (29).

Assim, o mesmo espírito que regeu a elaboração da Lei 5.692/71, regeu também a Reforma Universitária, relegando a atividade artística à situação de apêndice e luxo social. Relegando-a, praticamente, à condição de atividade menor no conjunto cultural, apesar dos objetivos professados serem o pposito. A respeito dessa situação, comenta Roberto GOMES: "O artista, este marginal, é objeto de tabu, suportando a mesma / agressiva ambivalência por parte do homem sério: amor e ódio. Aliás, duas são as coisas que o homem sério faz ao chegar ao poder: instaura a censura e constrói suntuosos museus / e teatros. E distribui prêmios literários. Isto só parecerá / contraditório se deixarmos de considerar que existem duas maneiras de aniquilar com o artista: censurando-o ou promovendo-o a uma espécie de ornamento social. E é assim que o homem sério exorcisa aquilo que teme" (30).

Estamos construindo a cultura brasileira contemporânea sobre valores estritamente pragmáticos e consumistas. / Talvez não estejamos nem mesmo construindo-a, no sentido forte do termo, mas dissolvendo-a ao importar e malversar fórmulas, valores e significados alheios. É necessário à vitalidade de qualquer cultura que seus sentidos sejam expressos e / constituídos a partir de suas reais condições. É necessário / que a expressão e a comunicação sejam integralmente garantidas a seus membros, sob pena da vida perder seu sentido e coe

29. Idem, p.216.

30. Op.cit., p.15.

rência. A arte, neste processo, adquire função essencial, por exprimir e construir aquilo que está fora dos limites da razão discursiva. A arte está com o homem desde que este existe no mundo - ela foi tudo o que restou das culturas pré-históricas. Apenas a constatação deste fato elementar - a universalidade e permanência do impulso estético - já é razão suficiente para que se reconheça a importância da arte na constituição do humano. A educação e a formação do homem não podem prescindir de quaisquer instrumentos ou meios que levem-no a criar um sentido mais harmônico para sua existência. A arte / precisa ser recuperada para a educação oficial brasileira, ela própria desarmônica e impositiva. Porque (parafraseando Noel Rosa), apesar de todas as reformas e objetivos professados, o samba - como outras formas de expressão - continua a não ser aprendido no colégio.

BIBLIOGRAFIA

- 1) ALDRICH, Virgil C., Filosofia da Arte, Trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 2.^a ed., 1976 (Curso Moderno de Filosofia).
- 2) ALMEIDA, A. Betâmio, A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar, Lisboa, Horizonte, 1976 (Biblioteca do Educador Profissional, 28).
- 3) ALVES, Rubem A., O Enigma da Religião, Petrópolis, Vozes, 1975.
- 4) ALVES, Rubem A., Hijos Del Mañana, Trad. Juan José Coy (do inglês), Salamanca, Sígueme, 1975.
- 5) ALVES, Rubem A., "Notas Introdutórias Sobre a Linguagem", em Reflexão (revista do Instituto de Filosofia e Teologia da PUC), Campinas, vol. IV, nº13, jan./abr. 1979, pp. 21-39.
- 6) ALVES, Rubem A., "Pesquisa: Para Quê?", em Reflexão (Revista do Instituto de Filosofia e Teologia da PUC), Campinas, vol. I, nº1, set. 1975, pp. 35-41.
- 7) BACHELARD, Gaston, A Poética do Espaço, Trad. Antonio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal, Rio de Janeiro, Eldorado, [s/d].
- 8) BARBOSA, Ana Mae T.B., Arte-Educação no Brasil, São Paulo, Perspectiva - Secretária da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978 (Col. Debates, 139).
- 9) BARBOSA, Ana Mae T.B., Teoria e Prática da Educação Artística, São Paulo, Cultrix, 1975.
- 10) BEAUDOT, Alain, A Criatividade na Escola, Trad. Maria Sampaio Gutierrez e Bernadete Hadjiounnou, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1975 (Col. Atualidades Pedagógicas, 125).
- 11) BUBER, Martin, Eu e Tu, Trad. e Introd. Newton Aquiles Von Zuben, São Paulo, Cortez & Moraes, 1977.
- 12) CANCLINI, Néstor García, A Produção Simbólica, Trad. Glória Rodriguez, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979

(Col. Perspectivas do Homem, 133).

- 13) CASSIRER, Ernst, Antropologia Filosófica, Trad. Vicente Felix de Queiroz, São Paulo, Mestre Jou, 1972.
- 14) COOPER, David G., A Linguagem da Loucura, Trad. Wanda Ramos, Lisboa, Presença - Martins Fontes, 1979 (Col. Clivagens, 4).
- 15) COOPER, David G., A Morte da Família, Trad. Jurandir Craveiro, São Paulo, Martins Fontes, 1980 (Col. Novas Direções).
- 16) COOPER, David G., Gramática da Vida, Trad. Freitas Dinis, Lisboa, Presença, 1977 (Col. Questões, 15).
- 17) COOPER, David G., Psiquiatria e Antipsiquiatria, Trad. Regina Schaiderman, Perspectiva, 1973 (Col. Debates, 76).
- 18) CREEDY, Jean (org.), O Contexto Social da Arte, Trad. Yvonne Alves Velho e Sérgio Flaksman, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- 19) DARTIGUES, André, O Que é a Fenomenologia?, Trad. Maria José J. G. de Almeida, Rio de Janeiro, Eldorado, 2.^a ed., [s/d].
- 20) DUFRENNE, Mikel, Estética e Filosofia, Trad. Roberto Figurelli, São Paulo, Perspectiva, 1972 (Col. Debates, 69).
- 21) DUFRENNE, Mikel, O Poético, Trad. Luiz Arthur Nunes e Reasylyvia Kroeff de Souza, Porto Alegre, Globo, 1969.
- 22) ECO, Umberto, Obra Aberta, Trad. Sebastião Uchoa Leite, São Paulo, Perspectiva, 1976 (Col. Debates, 4).
- 23) EHERENZWEIG, Anton, A Ordem Oculta da Arte: Um Estudo Sobre a Psicologia da Imaginação Artística, Trad. Luís Corção, Rio de Janeiro, Zahar, 1969 (Col. Atualidades).
- 24) EHERENZWEIG, Anton, Psicanálise da Percepção Estética: Uma Introdução à Teoria da Percepção Inconsciente, Trad. Irley Franco, Rio de Janeiro, Zahar, 1977 (Col. Psyche).
- 25) FISCHER, Ernst, A Necessidade da Arte, Trad. Leandro Konder, Intr. Antonio Callado, Rio de Janeiro, Zhar, 5.^a ed., 1976.
- 26) FREIRE, Paulo, Educação Como Prática de Liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 4.^a ed., 1974 (Série Ecumenismo e Humanismo).

- 27) FREIRE, Paulo, Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 5.^a ed., 1978 (Col. O Mundo Hoje, 21).
- 28) GA DOTTI, Moacir, "Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira (Uma Introdução à Pedagogia/ do Conflito)", em Educação e Sociedade, São Paulo, nº1, set. 1978, Cortez & Moraes / CEDES, pp. 5-16.
- 29) GALEFFI, Romano, Fundamentos da Criação Artística, São Paulo, Melhoramentos - EDUSP, 1977.
- 30) GEIGER, Moritz, Problemática da Estética e Estética Fenomenológica, Trad. Nelson de Araujo, Salvador, Progresso, / 1958 (Col. Cultura).
- 31) GIESZ, Ludwig, Fenomenologia Del Kitsch, Trad. Esther Balaquer (do Alemão), Barcelona, Tusquets, 1973 (Col. Cuader nos Infimos, 39).
- 32) GILES, Thomas R., Introdução à Filosofia, São Paulo EPU-EDUSP, 1979.
- 33) GOMES, Roberto, Crítica da Razão Tupiniquim, São Paulo, Cortez, 4.^a ed., 1980.
- 34) GUILLAUME, Paul, Manual de Psicologia, Trad. e notas de Lólio Lourenço de Oliveira e J.B. Damasco Penna, São Paulo, Nacional, 3.^a ed., 1967 (Col. Atualidades Pedagógicas, 60).
- 35) HUIZINGA, Hohan, Homo Ludens, Trad. João Paulo Monteiro, São Paulo, Perspectiva, 2.^a ed., 1980 (Col. Estudos, 4).
- 36) IANNI, Octávio, "O Estado e a Organização da Cultura", em Encontros Com a Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, nº1, julho 1978, pp. 216-241.
- 37) ILLICH, Ivan, Sociedade Sem Escolas, Trad. Lúcia Mathilde / Endlich, Petrópolis, Vozes, 5.^a ed., 1979 (Col. Educação e Tempo Presente, 10).
- 38) JAPIASSU, Hilton, O Mito da Neutralidade Científica, Rio de Janeiro, Imago, 1975 (Série Logoteca).
- 39) KNELLER, George F., Arte e Ciência da Criatividade, Trad. / José Reis, São Paulo, IBRASA, 4.^a ed., 1976 (Biblioteca Êxito, 25).

- 40) LAING, Ronald D., A Política da Experiência e A Ave-do-Paraíso, Trad. Áurea B. Weissenberg, Petrópolis, Vozes, 2^a ed., 1978 (Col. Psicanálise, X).
- 41) LAING, Ronald D., A Política da Família, Trad. João Grego Esteves, São Paulo, Martins Fontes, [s/d].
- 42) LAING, Ronald D., O Eu Dividido, Trad. Clecy Ribeiro, Rio / de Janeiro, Zahar, 1963 (Col. Psyche).
- 43) LANGER, Susanne K., Ensaio Filosófico, Trad. Jamir Martins, São Paulo, Cultrix, 1971.
- 44) LANGER, Susanne K., Sentimento e Forma, Trad. Ana M. / Goldberger Coelho e J. Guinsburg. São Paulo, Perspectiva, 1980 (Col. Estudos, 44).
- 45) LIMA, Alceu Amoroso, Páginas de Estética, Rio de Janeiro, Agir, 1960 (Col. Ensaio, 7).
- 46) LINS, Osman, Do Ideal e da Glória: Problemas Inculturais Brasileiros, Rio de Janeiro, Summus, 2^a ed., 1977.
- 47) LINTON, Ralph, O Homem: Uma Introdução à Antropologia, Trad. Lavínia Vilela, São Paulo, Martins Fontes, 10^a ed., 1976 (Col. Biblioteca de Ciências Sociais, 1).
- 48) LOWENFELD, V. e BRITAIN, W.L., Desenvolvimento da Capacidade Criadora, Trad. Álvaro Cabral, Introd. João Carvalho Ribas, São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- 49) MARCUSE, Herbert, A Ideologia da Sociedade Industrial, Trad. Giasone Rebuã, Rio de Janeiro, Zahar, 4^a ed., 1973 (Col. Atualidade).
- 50) MAY, Rollo, O Homem à Procura de Si Mesmo, Trad. Áurea B. Weissenberg, Petrópolis, Vozes, 3^a ed., 1973 (Col. Psicanálise, II).
- 51) MERANI, Alberto, Psicologia e Alienação, Trad. Rachel Gutierrez, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2^a ed., 1977.
- 52) MERLEAU-PONTY, Maurice, A Estrutura do Comportamento, Trad. José de Anchieta Corrêa, Belo Horizonte, Interlivros, 1975.
- 53) MERLEAU-PONTY, Maurice, Fenomenologia da Percepção, Trad. Re-

- ginaldo Di Piero, Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1971.
- 54) MERLEAU-PONTY, Maurice, "O Olho e o Espírito", Trad. e notas Gerardo Dantas Barreto, em col. Os Pensadores, vol. XLI, São Paulo, Abril Cultural, 1975.
- 55) MOLES, Abraham, O Kitsch, Trad. Sérgio Miceli, São Paulo, Perspectiva, 2.^a ed., 1975 (Col. Debates, 68).
- 56) MORAIS, J.F. Regis de (org.), Construção Social da Enfermidade, São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- 57) MORAIS, J.F. Regis de, "Escolas: A Libertação do Novo", em Reflexão (Revista do Instituto de Filosofia e Teologia / da PUC), Campinas, vol.IV, nº 14, Mai./Ag.1979.pp.14-25.
- 58) NOSELLA, Maria de Lourdes C.D., As Belas Mentiras, São Paulo, Moraes, 1980.
- 59) POPPER, Karl R., The Logic of Scientific Discovery, New York, Harper & Row, 2.nd ed., 1968.
- 60) POSTMAN, Neil e WEINGARTNER, Charles, Contestação - Nova Fórmula de Ensino, Trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 3.^a ed., 1974.
- 61) PUENTE, Miguel De La, O Ensino Centrado no Estudante, São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- 62) READ, Herbert, Educación Por El Arte, Trad. Luis Fabricant / (do inglês), Prólogo Juan Mantovani, Buenos Aires, Paidós, 1977 (Biblioteca del Educador Contemporâneo, 7).
- 63) READ, Herbert, O Significado Da Arte, Trad. A. Neves Pedro, Lisboa, Ulisseia, 2.^a ed., 1969.
- 64) RIBEIRO, Darcy, A Universidade Necessária, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3.^a ed., 1978.
- 65) SALVADOR, A.D., Cultura e Educação Brasileiras, Petrópolis, Vozes, 3.^a ed., 1971 (Col. Educação e Tempo Presente, 9).
- 66) SARTRE, Jean-Paul, "A Imaginação", Trad. Luiz Roberto Salina Fortes, em col. Os Pensadores, vol. XLV, São Paulo, Abril Cultural, 1973.

- 67) SARTRE, Jean-Paul, Situações II, Trad. Rui Mário Gonçalves, Lisboa, Europa-América, 1968 (Col. Estudos e Documentos).
- 68) SCHUTZ, Alfred, Fenomenologia e Relações Sociais, Org. e / Intr. Helmut R. Wagner, Trad. Ângela Melin, Rio de Janeiro, Zahar, 1979 (Biblioteca de Ciências Sociais- Sociologia).
- 69) SERRANO, Miguel, Herman Hesse e C.G. Jung: O Círculo Hermético, Trad. Marcelo Corção, São Paulo, Brasiliense, 2^a ed., 1973.
- 70) TARDY, Michel, O Professor e as Imagens, Trad. Frederico / Pessoa de Barros, São Paulo, Cultrix-EDUSP, 1976.
- 71) VERNON, M.D., Percepção e Experiência, Trad. Dante Moreira Leite, São Paulo, Perspectiva, 1974 (Col. Estudos, 28).