

# ANAIS DO SEFIM

v. 3 - n. 6 - 2017



## **v. 3, n. 6 (2017)**

**Anais do SEFiM**

### **Sumário**

#### **Artigos**

[Educação, arte e ciência: breves observações sobre a obra de Leonardo da Vinci - PDF](#)  
[Education, art and science: brief comments on Leonardo da Vinci's work](#)

Anita Helena Schlesener

[Os Solitários: um epílogo para Emílio - The Loners: an epilogue to Emile PDF](#)

Mirea Teresinha B. Silva Moraes

[O Bildungsroman goethiano – alguns aspectos conceituais - Goethian PDF](#)  
[Bildungsroman- some conceptual elements](#)

Leonardo Maia

[Goethe e a educação: princípios formação a partir da obra os Anos de Aprendizado PDF](#)  
[de Wilhelm Meister - Goethe and the education: formation principles from the work Wilhelm Meister's Apprenticeship](#)

Marcio Luis Marangon

[Docência: uma tensão metafórica a partir da música - Teaching: a metaphorical PDF](#)  
[tension from music](#)

Odair Neitzel

[As influências da Indústria Cultural em uma Educação Estética - The influences of PDF](#)  
[the Cultural Industry on an Aesthetic Education](#)

Jordana Corrêa

[A Formação Estética da Criança - Aesthetic Formation of the Child PDF](#)

Yonara Plácido Karolliny, Maria Goretti Quintiliano Carvalho

[Leituras de mundo: aproximações educacionais artístico estéticas - Readings of the PDF](#)  
[world: educational esthetic artistic approaches](#)

Michele Pedroso do Amaral

[Juventudes e estetização na escola: por melodias indefinidas - Youths and PDF](#)  
[aesthetisation at school: indefinite melodies](#)

Michele Pedroso do Amaral

[Na calada da noite? Silêncio - In the quiet night? Silence PDF](#)

Priscila Loureiro Reis

[Tradição e crítica da metodologia de ensino de Filosofia: Filosofar com Role- PDF](#)  
[Playing Game \(RPG\) - Tradition and critique to the teaching method of Philosophy: Philosophizing with Role-Playing Game \(RPG\)](#)

Leonardo Marques Kussler

ISSN: 2525-3778

# Educação, arte e ciência: breves observações sobre a obra de Leonardo da Vinci

*Education, art and science: brief comments on Leonardo da Vinci's work*

Anita Helena Schlesener\*

**Resumo:** Este artigo apresenta uma abordagem histórica introdutória sobre o trabalho de da Vinci a fim de explicitar a relação interdisciplinar entre arte e ciência e refletir sobre a educação. Pretende-se mostrar a importância de uma formação multidisciplinar para o desenvolvimento integral do sujeito, experiência que se perdeu ao longo da modernidade. Leonardo da Vinci relacionou saberes e as práticas a partir de pesquisa experimental que lhe possibilitava desenvolver todas as suas capacidades. Neste contexto, a arte assume uma função educativa e contribui para produzir conhecimento e cultura.

**Palavras-chave:** Arte. Ciência. Educação. Leonardo da Vinci.

**Abstract:** This paper presents a historical overview introduction on da Vinci's work in order to clarify the interdisciplinary relationship between art and Science and reflect on education. It aims to show the importance of a multidisciplinary education for the integral development of the subject, experience that was lost in modernity. Leonardo da Vinci related knowledge and practices from experimental research that enabled him to develop all his skills. In this context, the art takes on an educational function and helps to produce knowledge and culture.

**Keywords:** Art. Science. Education. Leonardo da Vinci.

## Introdução

*Filosofar é uma atitude, um modo pelo qual alguém pensa sua vida  
ou vive seu pensamento, numa espécie de equivalência ou de estado reversível  
entre ser e conhecer.*

Paul Valéry

A importância histórica de uma filosofia pode ser avaliada tanto por seu conteúdo, quanto pelas possibilidades de análise que ela apresenta a partir de suas formulações conceituais e metodológicas. Se articulada com a arte, a filosofia nos coloca questões instigantes como, por exemplo: o que é o belo? É apenas a linguagem oral e escrita que nos diferencia das demais espécies de animais ou o simbólico e o sensível apresentam outras dimensões, que exigem outros parâmetros de conhecimento? Como conhecer este território denso e obscuro da sensibilidade e das paixões com os instrumentos do pensamento? Como abordar esta dimensão do humano que caracteriza nossa vida sensível nos limites da filosofia?

---

\* Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: anita.helena@libero.it

São questões com as quais muitas vezes nos deparamos e que nos deixam atônitos. Para além das contradições que permeiam a estrutura social em determinada época histórica e nos levam a questionar o conjunto de relações sociais, políticas e culturais, a produção artística se apresenta como o inusitado, o que nos fala da percepção e da sensibilidade de povos desconhecidos. O que causa admiração a um viajante que se detém nas regiões da Itália, para não falar em deslumbramento e mesmo assombro, é a infinidade de obras de arte de rara beleza espalhadas por todo o território. Pinturas, esculturas, arquiteturas, nos anunciam a vida social e cultural de tempos remotos, de etruscos, árabes, gregos e romanos, mas, principalmente, de uma época de raro esplendor artístico, que os historiadores denominam Renascimento. Conforme Benedito Nunes (1966, p. 17), foi “o Renascimento que deu a união teórica do Belo com a Arte, união que uma terceira ideia, a de Natureza, a qual nesta época adquiriu sentido preciso, ajudou a consumir”.

Este artigo pretende apresentar algumas observações sobre a arte e sua articulação com a ciência e a educação a partir da obra de Leonardo da Vinci, a fim de explicitar a importância de uma formação multidisciplinar para o desenvolvimento integral do sujeito, experiência que se perdeu ao longo da modernidade. Um processo educativo que pressupõe que a sabedoria nasce da experiência aliada à teoria, base para a atividade dos artistas do Renascimento.

Na contemporaneidade, quando a indústria cultural e a manipulação digital tomaram proporções inusitadas na reprodução da arte como mera mercadoria, quando o obscurantismo religioso se propõe destruir os sinais da produção artística e cultural do passado, retomar o contexto histórico de produção de Leonardo da Vinci parece algo não cabível porque mera erudição. Entretanto, trata-se de um tema candente, visto que sua obra causa sempre espanto e admiração, tanto pela beleza quanto pelas sendas de interpretação que nos abre e pelas perspectivas de futuro que anuncia. Obras polêmicas, como o retrato de Gioconda, que permaneceu inacabada, ou Santa Ana e a Virgem, que o pintor também manteve consigo, ou ainda a Virgem das Rochas, com versões encantadoras pela sua beleza e seu mistério.

O Renascimento, termo usado pela primeira vez por Vasari para caracterizar a arte florentina, visa a marcar a transição entre o medieval e o moderno, num movimento que “articulou o passado greco-romano com um mundo cujas feições ainda não estavam inteiramente traçadas” (BIGNOTTO, 2002, p. 78). Foi uma época de grande expressividade artística e que deu ao mundo uma infinidade de gênios da pintura, da escultura, da arquitetura, da filosofia e da política, como Michelangelo, Raffaello, Donatello, Masaccio, Brunelleschi, Bramante, Giordano Bruno, Ficino, Maquiavel, entre outros tantos que cansaríamos de citar. Vivendo em um momento que Agnes Heller (1982) denominou a aurora do capitalismo, esses homens talentosos, nem sempre de origem nobre ou burguesa, aceitaram o apoio da burguesia nascente para realizar atividades as mais variadas, com métodos originais e criatividade que marcaram seu tempo.

Uma obra que marca o início deste novo estilo é o afresco de Masaccio na igreja de Santa Maria del Carmine, em Florença, representando Adão e Eva expulsos do paraíso: exprimem emoções de homens reais e não mais figuras etéreas como as medievais. Tem-se a partir de então um novo estilo que expressa um novo tempo de valorização do humano e da vida natural, da dimensão sensível, da pesquisa experimental fazendo interagir empírico e teórico, sensibilidade e razão na produção da arte e da cultura em geral. Agnes Heller (1982) e Christopher Hibbert (1993) acentuam que intelectuais refletiam sobre as contradições de sua época elaborando um pensamento econômico, ético e social; no campo da arte, descobria-se a corporeidade e as pinturas e esculturas exaltavam sensações e sentimentos.

A arte produzida nas Bottegas<sup>1</sup> resultava da interação e da convivência entre alunos e mestres que realizavam várias tarefas ao mesmo tempo, integrando arquitetura, escultura, pintura, com literatura, filosofia, matemática, geometria, ourivesaria, conforme as condições sociais desse período de transição entre medieval e moderno. O trabalho artesanal vinha acompanhado de um trabalho intelectual que se enriquecia na medida em que expressava as condições da época e enfatizava os vínculos sociais visando fortalecer as instituições.

A articulação entre arte e ciência, característica do trabalho de Leonardo da Vinci e de outros artistas da época, acompanhada de um conhecimento enraizado na atividade produtiva da sociedade e na valorização da empiria, definem os elos entre o Renascimento e a antiguidade greco-romana, das reflexões dos primeiros cientistas-filósofos, que nasceram da observação dos fenômenos da natureza e da contínua atividade humana.

Depois da perspectiva, a anatomia era o ramo da ciência que desempenhou o papel mais importante nas disciplinas tradicionais da escola florentina. Para Castagno, ela parece ter sido a base de um realismo científico, para Pol-laiolo ela era o caminho para se tornar mestre do movimento. Ela constitui, com o senso de proporção, os fundamentos da estética do Renascimento (CLARK, 2005, p. 165).

Esta articulação evidenciada por Clark completa-se com o desabrochar da filosofia platônica na República florentina. Conforme Novack (2015, p. 88), o “impulso dado ao pensamento abstrato pela difusão da escrita, depois da invenção do alfabeto”, foi proporcional ao que antes resultava da análise da experiência, do “intercâmbio de

---

<sup>1</sup> As Bottegas se constituíam em grandes oficinas-escola, mistura de atelier de artista, oficina e estabelecimento comercial, onde os aprendizes moravam e conviviam num processo contínuo de aprendizagem, que implicava a participação ativa em todo o processo de trabalho. As Bottegas, em geral, eram grandes espaços que incluíam áreas para a forja e fornos para a fusão do ferro e do bronze, áreas para a escultura e seus materiais, mesas e materiais para a arte em madeira, mosaicos, entalhes, áreas reservadas para o trabalho com o gesso, etc. As obras produzidas eram vendidas na parte da frente, transformada em mercado.

mercadorias, do cálculo de preços” ou da medida da terra. A escrita permitiu objetivar a fala e aprofundar “elementos estruturais da língua”, base para a transformação desses primeiros teóricos em “retóricos, gramáticos e lógicos”. Cabe salientar que o entendimento de ciência na época do Renascimento difere da concepção moderna, com raiz cartesiana e voltada para uma explicação racional dos fenômenos. A ciência renascentista vincula-se à tradição antiga e aos ensinamentos da cultura popular, expressas na alquimia, na medicina, na cabala e outras formas de abordagem da natureza e do homem.

A noção moderna de razão, que posteriormente se desdobra em razão instrumental, tem raízes na ciência e na filosofia do século XVII, com a revolução industrial inglesa e a objetivação buscada pela filosofia francesa, separando matéria e espírito, sensibilidade e razão; Descartes dizia, em sua *Dióptrica*, que pretendia desvendar racionalmente os mistérios da natureza até não deixar algo sem explicação. Porém, a filosofia cartesiana relega a sensibilidade, a sensualidade, o desejo e as paixões, ao campo da incerteza e da obscuridade porque não podem ser submetidos aos parâmetros racionais. O que se busca, a partir dos interesses da sociedade emergente, é um conhecimento que possibilite controlar a natureza e dela tirar todos os benefícios materiais possíveis. Perdem-se as conquistas de um tempo de ebulição social e de intensa atividade cultural “imprensado entre o rigor moral das sociedades medievais e a consolidação das monarquias absolutas nas principais nações europeias” (BIGNOTTO, 2002, p. 77).

Conforme Skinner (1996, p. 95), havia um empenho conjunto em conservar a liberdade política e defender os ideais republicanos, visto o “receio de que o aumento das riquezas privadas se mostrasse capaz de corromper a vida pública”, o que transparece nos escritos de Maquiavel e Guicciardini. Realmente, no curso desse movimento, fortaleceram-se os grupos aristocráticos e o poder de algumas famílias se sobrepôs aos interesses populares, causando o progressivo enfraquecimento das instituições republicanas.

Não temos a intenção de descrever em pormenores as transformações ocorridas, mesmo porque nossa compreensão é fugaz e qualquer tentativa de expor o esplendor e o florescimento cultural gerados por tão ricas experiências se revela um empreendimento precário e simplificador. O Renascimento pode ser entendido como um período de mudanças estruturais que se produziram a partir de uma grande efervescência política e cultural, de um esforço em preservar a liberdade política e individual, o que foi possível a partir do surgimento de uma burguesia emergente, da acumulação de riquezas por meio do comércio e das finanças e por uma indústria têxtil consolidada, que geravam as condições de mecenato e de florescimento artístico e filosófico. Em termos de educação, fica a imagem distante e fugaz de uma formação interdisciplinar e integral, que perdemos no processo de industrialização e de consolidação da sociedade capitalista. Esta imagem, que molda os nossos sonhos de uma sociedade futura, precisa ser explicitada.

## Leonardo e seu contexto: observações preliminares

*Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra.*  
Walter Benjamin

A imagem de Leonardo da Vinci (1452-1519) impressiona tanto pela aparência de mago medieval vivendo em uma época de esplendor cultural e de grande produção artística, quanto por suas obras, a maioria inacabadas, mas de grande genialidade, que interrogam ainda o nosso tempo. Como os pensadores antigos, Leonardo viu na Natureza a fonte do Belo, que tentou revelar em suas obras, que apresentam “uma consistência semelhante à do Universo material e sensível” (NUNES, 1966, p. 17), articulando como ninguém a produção artística com a ciência, procurou conhecer as leis que regem os fenômenos naturais para expressá-las de modo sensível.

Leonardo da Vinci foi uma figura exemplar de intelectual ávido de conhecimento e grande curiosidade pela arte, pela cultura e pela ciência, procurando relacionar os saberes e as práticas a partir de uma pesquisa experimental inovadora, resultado de uma formação multidisciplinar. A articulação entre arte e ciência nasceu de sua grande curiosidade por todas as áreas de conhecimento, tanto que Nardini (2005, p. 23-24) acentua que Leonardo buscava amigos não tanto entre os artistas, mas entre os astrônomos, matemáticos, médicos, geógrafos, físicos e todos os que, de uma forma ou de outra produziam conhecimento no campo das ciências. Expressava uma atitude que parece pretenciosa ao dizer que queria fazer milagres. Ora, fazer milagres era, até então, uma prerrogativa dos deuses ou do Deus cristão. Mas não era presunção e sim curiosidade, que caracterizava a atitude dos estudiosos de seu tempo, uma época que, conforme Bignotto (2002, p. 78-79), era “de abertura e de expansão das possibilidades que viriam a constituir as sendas do mundo moderno”; tempo marcado pela “recuperação do sentido político da liberdade”, que implicava essencialmente em “liberdade de pensamento”.

Conforme Agnes Heller (1982, p. 10), tratava-se de um tempo de transição econômica e social, de ebulição e mudanças radicais que, ao alterar as relações entre indivíduo e social, criaram novas possibilidades de manifestação da individualidade, vinculadas a novas concepções de espaço e tempo. Define-se, assim, novos referenciais de abordagem da realidade, que deixam de ser a religião e a ética cristã, para ser a vontade do homem que arbitra, delibera, escolhe e age com responsabilidade. Esta situação possibilitou a fluidez de ideias e seus desdobramentos em ações; o mecenato, agora alimentado pela burguesia ascendente, alimentava a criatividade dos artistas e os debates em torno do conhecimento em geral.

Na leitura de Nardini (2005, p. 23-24), Lorenzo di Medici conheceu Leonardo da Vinci na Bottega de Andrea Verrocchio e se tornaram amigos, conversando sobre

música, filosofia e arte em geral. Leonardo era, certamente, um dos mais jovens frequentadores do círculo de Lorenzo<sup>2</sup>, “não tinha ainda vinte anos”. Desde então demonstrou curiosidade por tudo e pretendia “pesquisar não somente a terra, mas o universo inteiro”. Esta curiosidade se traduziu em obras ao longo de sua vida, todas resultantes da articulação entre arte e ciência, “buscando o movimento e a profundidade, ele ‘inventa’ o espaço, multiplica os planos, abre perspectivas”, corrige e se supera, criando a sua visão do mundo na obra de arte (BRAMLY, 2011, p. 135).

A contínua pesquisa de Leonardo e a sua insistência sobre o uso dos sentidos na experiência o conduz a grandes intuições e descobertas, mas também a confrontar-se com a vastidão do ignorado e, em última análise, do incognoscível. E ainda, a sua fenomenal capacidade de manter a tensão entre os opostos, de abraçar as incertezas, a ambiguidade e o paradoxo, foi a característica essencial do seu gênio (GELB, 2005, p. 143).

O modo como Leonardo configura os desenhos preparatórios, brinca com as formas geométricas para romper com a simetria, faz a releitura da história na composição das imagens, na produção das tintas e combinação das cores, revela a sua formação multidisciplinar. Brincava com as cores assim como com as palavras, em jogos de adivinhações, o que não comprometia seu trabalho, mas o tornava um enigma. Mesmo as obras inacabadas, que são muitas ao longo de sua vida, como por exemplo a *Adoração dos Magos*, são consideradas verdadeiras obras primas, entre as mais extraordinárias do século XV. Para Clark (2005, p. 80), este quadro “é um dos mais revolucionários e anti-conformistas do século XV”, tendo inspirado Raffaello no afresco *A Escola de Atenas*, no qual tomou de empréstimo elementos da pintura de Leonardo e os incorporou a seu próprio estilo.

“Assim como Kafka, ao qual se assemelha em muitos aspectos, Leonardo tinha dificuldade em terminar” suas obras (BRAMLY, 2011, p. 138), quem sabe por perfeccionismo ou, talvez, por desinteresse ou, ainda, por entender que nada mais poderia ser acrescentado ao exposto. Do ponto de vista prático e utilitário, Bramly comenta que muitas obras foram deixadas inacabadas porque os contratantes da obra, por algum motivo, desistiam do contrato.

Por outro lado, como não considerar as desilusões, os sofrimentos morais e materiais que, para Leonardo (cuja obsessão era o que ele próprio definia um amor inútil, humilhado por não ter sido convidado para a corte pontifícia, reduzido a decorar o relógio de um convento) [marcaram o ano de 1481?] (BRAMLY, 2011, p. 139).

---

<sup>2</sup> Conforme Bramly (2011, p. 131), apesar das afinidades intelectuais, Lorenzo não atribuiu a Leonardo nenhuma atividade relevante, tanto que Leonardo não foi escolhido, em 1481, para compor o grupo que foi enviado por Lorenzo a Roma para trabalhar nas obras iniciadas pelo papado, frustrando o desejo do pintor de participar desse grandioso trabalho.



Agnes Heller tem uma outra perspectiva sobre este tema e acentua que “Leonardo da Vinci foi a primeira personalidade renascentista que reagiu contra a hierarquia do dinheiro, da fama e da oeuvre e, para ele, só o trabalho constituía o critério de auto-avaliação”. O trabalho apresentava-se como “a única medida do valor de um homem”, capaz de expressar um conteúdo moral no resultado da criação (HELLER, 1982, p. 167).

A originalidade de Leonardo da Vinci ia muito além do instituído: as pinturas, encomendadas pelos nobres ou pela Igreja, além da burguesia ascendente, deviam responder aos interesses dos que contratavam o serviço, sem abrir margem a discussões teológicas ou morais. Conforme Bramly (2011, p. 152), pedia-se ao artista “ilustrar uma tese, assim como hoje uma agência publicitária encarrega um fotógrafo de apresentar um conceito mediante uma imagem”. Ora, Leonardo traduzia os dogmas a seu modo e, na medida em que pintava, criava e reinterpretava a teologia e os conteúdos bíblicos, o que pode ser outro motivo para o rompimento de contratos e para deixar inacabadas as obras<sup>3</sup>.

A sua arte pictórica é certamente a mais conhecida, mas Leonardo também se dedicou à escultura e à música, vencendo campeonatos nesta área e criando instrumentos musicais originais, que apresentou ao Duque de Milão, quando se transferiu para aquela cidade. Dizia que “amava pintar acompanhado pela música” que, para ele, era “alimento do espírito e dos sentidos” (GELB, 2005, p. 96). No período em que ali viveu, Leonardo compôs músicas e esculturas, dedicando-se ainda à arquitetura, com estudos e projetos para a cúpula da catedral (Duomo) de Milão, inspirado pelo amigo Bramante; além dessas atividades, produziu belas obras, estudou astronomia e projetou instrumentos de engenharia militar. A pedido do duque organizava festas, representações teatrais; nos intervalos, dedicava-se à pintura e escrevia para compor um livro (BRAMLY, 2011).

Estas breves observações visam a mostrar a atividade de Leonardo vinculada a uma formação multidisciplinar, que lhe possibilitava desenvolver todas as suas capacidades e articular arte e ciência, fruto de um processo educativo que se perdeu na modernidade, na qual se firmou uma tendência que se aprofundou a partir do século XIX e que separou formação de instrução no aprendizado escolar.

A escola, no contexto do modo de produção capitalista, teve seus objetivos voltados a dar ao aprendiz as informações necessárias para desempenhar uma função no mercado de trabalho, a instruir e não a formar, relegando o estudo da arte a segundo plano e

---

<sup>3</sup> A pintura denominada *La Madonna delle rocce* foi motivo de muitas interpretações. Conforme Bramly (2011, p. 139), parece ter como base uma lenda apócrifa que narra o exílio da família sagrada no Egito, fugindo de Herodes, durante o qual encontraram o pequeno São João Batista, acompanhado de Santa Elisabetta e do anjo Uriel. Leonardo retrata este encontro invertendo os papéis: o pequeno filho de Maria abençoa João, que se encontra ajoelhado com as mãos em oração. “Como a maior parte das obras de Leonardo”, este quadro apresenta “numerosos problemas de ordem seja cronológica, seja iconográfica que, seguramente, jamais serão resolvidos”.

perdendo a grande contribuição que o ensino da arte pode dar à aprendizagem das demais disciplinas. Sabe-se, porém, que mudanças radicais na estrutura escolar e curricular visando uma formação integral dependem de transformações sociais radicais, que não se vislumbram no horizonte atual. Tem-se precisamente o inverso: a formação da sensibilidade se restringe aos interesses da produção e da reprodução do capital, impulsionados pelos meios de comunicação de massa para os quais a dimensão estética se limita a investir no supérfluo e a utilizar a imagem na formação para o consumo. A arte assume uma nova dimensão agora, mais do que nunca, política.

## **Notas sobre a articulação entre arte, ciência e educação na atividade de Leonardo**

*As cores na vida da criança são a expressão da sua pura sensibilidade.*  
Walter Benjamin

Torna-se difícil entender como se articulam arte e ciência em tempos de racionalismo e de produção de supérfluos para o consumo. O impulso germinador do pensamento e da ação não se encontra na sua capacidade de responder ao imediatamente dado, mas sim em exercer a curiosidade e problematizar evidenciando as tensões entre os opostos. Embora seja mais fácil ancorar nas certezas apresentadas por um conhecimento instituído, seguir a senda árdua do questionamento e buscar os desvios à margem do método tradicionalmente reconhecido abre sempre novas possibilidades de conhecer. Esta foi a postura pedagógica que nos ensinou Leonardo da Vinci, em exemplos de relações interessantes entre filosofia e arte, arte e ciência.

Paul Valéry (2006, p. 25), a partir das anotações de Leonardo, levanta alguns elementos sobre o processo de educação e o método de pesquisa desenvolvido por da Vinci: a observação e a experiência como pontos de partida e base de análise, tomando o particular e o detalhe para encontrar relações entre coisas e criar as condições de percepção da universalidade, ou seja, observar os detalhes para “transpor ou traduzir para um sistema da totalidade de nossos atos”.

A produção artística se efetivava na “reciprocidade entre feita e saber”, sendo que a “primeira era a garantia do segundo” (VALÉRY, 2006, p. 237). Esta era uma perspectiva de trabalho própria do Renascimento, que Leonardo aprofundou fazendo interagir as linguagens para criar novas formas de expressão artística e de compreensão da realidade. A expressão visual e pictórica aliava arte e geometria, arte e geologia, arte e matemática, para expressar na pintura a proporção e a profundidade, para externar na imagem uma concepção filosófica. Para desenvolver uma pintura inovadora, nosso autor precisou conhecer as categorias da astronomia, da geometria, da física; estudou anatomia, geologia, mineralogia, botânica, áreas nas quais contribuiu com pionei-

risimo. Participou de grupos que estudavam cabala e alquimia, ou seja, interessou-se por todas as ciências de sua época. E deste interesse dedicado e rigoroso pelas ciências resultaram pesquisas sobre a anatomia humana, os minerais, as plantas, o voo dos pássaros, as nuvens, com belas expressões em sua obra artística.

Gelb (2005, p. 43-44) nos esclarece que Leonardo da Vinci “fez descobertas significativas sobre fossilização e foi o primeiro a documentar o fenômeno da erosão do solo”; alguns estudiosos afirmam que, se ele houvesse organizado as suas observações científicas e as tivesse publicado, o progresso da ciência teria sido notável; outros afirmam que ele não seria compreendido se o fizesse, porque estava muito além de seu tempo.

Kenneth Clark (2005), esclarece que o *Tratado da Pintura*, de Leonardo, transcrito ao longo do século XVI por inúmeros copiadorees, é interessante por quatro motivos: apresenta as ideias gerais do autor sobre a arte, sua concepção de pintura e, além de sua personalidade, a importância da articulação entre arte e ciência. Em geral se considera Leonardo ou cientista, ou pintor, como funções diferentes, por serem áreas de estudos com abordagens metodológicas diversas. Conforme os fundamentos da estética do Renascimento, “se o homem é a medida de todas as coisas, o homem fisicamente perfeito deve ser a medida de toda a beleza” (CLARK, 2005, p. 165), ou seja, arte e ciência precisam se articular para que se possa expressar o belo enquanto harmonia das partes com o todo. Não foi apenas a curiosidade intelectual que levou Leonardo da Vinci a estudar anatomia, mas sim a busca da beleza ideal. E completa Clark (2005): pode-se dizer que Leonardo desenhava bem porque conhecia várias áreas da ciência; não poderia ser o contrário, que conhecia as coisas porque desenhava bem? Na verdade, não havia um antes e um depois, nem uma ciência anterior ou superior à arte, nem uma arte que definisse a abordagem científica, mas uma articulação de ambas na busca de um saber totalizante.

Para Valéry (2006, p. 233), da Vinci tem a pintura por filosofia, a pintura como um esforço em traduzir o universal no mistério da visibilidade. A pintura “é uma operação que requer todos os conhecimentos e quase todas as técnicas: geometria, dinâmica, geologia, fisiologia”, agregando-se ainda a filosofia e a história. Um método que parecia combinar ordens incompatíveis, num momento em que se esboçavam os contornos de uma ciência racionalista, voltada a conhecer para controlar e utilizar, conforme os interesses da sociedade nascente. Os signos geométricos e fisiológicos traduzidos em imagem, forma, cor, imagem-pensamento.

O cotejamento da experiência empírica com teorias científicas possibilitam a Leonardo fazer importantes descobertas que ficam para a posteridade, como o *sfumato*, que permite integrar a forma humana ao espaço circundante num jogo de luzes e sombras que diluem os contornos marcantes dando suavidade às figuras representadas. Para Gombrich (1981), o *sfumato* é um modo sublime de evocar o paradoxo e o mistério do rosto humano, nos ângulos da borda e no traçado dos olhos.

Michael Gelb (2005, p. 143) acentua a sede de beleza de Leonardo, que o leva a explicitar contradições, a “explorar a feiura e os conflitos em numerosas formas”. As caricaturas e os desenhos de batalhas contrastam o grotesco das figuras humanas com o sublime da natureza florida. A tensão dos opostos se faz presente em várias pinturas que retratam a Virgem, em jogos de cores, na busca da beleza ideal. Gelb (2005) acentua ainda que um artista precisa aguçar os sentidos para reconhecer os paradoxos, porque a tensão dos opostos é criativa. Para representá-la na pintura, a combinação de cores, forma e movimento, ritmo e contraste, luzes e sombras, estas prevalecendo no grotesco, mas também combinando-se para criar a perspectiva (como na Gruta da *Virgem das Rochas*). Leonardo da Vinci alia arte e ciência em cada trabalho que realiza num conjunto que articula uma linguagem expressiva própria e única, que marcou a produção artística de uma época, influenciando a geração de artistas que o seguiu (como, por exemplo, Raffaello).

Na leitura de Valéry (2006, p. 237), para Leonardo a pintura expressa a curiosidade generalizada que acompanha a filosofia, a necessidade da quantidade de fatos que a filosofia assimila e retém, o seu empenho constante na busca das causas. Esta abertura do pensamento para a busca de universalidade se manifesta em outros intelectuais da época, como Giordano Bruno que, na leitura de Cassirer (2001, p. 125), expressava sua filosofia em símbolos visuais e salientava a articulação da filosofia com a arte pictórica. Numa “época em que os pensamentos fundamentais sobre a posição do homem em relação ao mundo, sobre liberdade e destino atestam sua influência até nas festividades populares”, a produção do pensamento encontra expressividade também em uma simbologia visual.

Para Cassirer (2005), a filosofia, por suas características metodológicas próprias para buscar uma visão universal, servia para incluir todas as outras formas de produção intelectual e de desenvolvimento das capacidades individuais. Para Valéry (2006, p. 243), o que distingue a filosofia é que, embora buscando o universal, ela se exprime da forma verbal na produção de conceitos, fato que contradiz a procura do universal. A arte, por sua vez, amplia as possibilidades da filosofia, se entendermos a filosofia como uma “atitude”, ou seja, um modo de “pensar a vida” ou de “viver o pensamento”, um modo de fazer interagir teoria e prática. É esta atitude que caracteriza a produção artística de Leonardo, que “não separa de modo algum o conhecer do criar, não distingue de bom grado a teoria da prática”.

Esta experiência de articulação entre teoria e prática, de fazer interagir linguagens diferentes, que é própria das artes em geral, pode ser a grande contribuição que a arte pode dar para a reformulação do processo de formação escolar, contribuindo para a interdisciplinaridade, a interação entre conhecimento e sensibilidade, curiosidade e interrogação, atitudes indispensáveis para uma formação integral que seja também prazerosa.

Se pensarmos a educação a partir destes pressupostos, a arte assume uma função educativa fundamental na formação integral do homem. Acentuar a genialidade de Leonardo significa reconhecer as condições sociais e políticas que possibilitaram ao jovem de Vinci desenvolver suas capacidades individuais. Uma sociedade que valorizava a arte, tanto como produção da beleza quanto como ostentação de uma condição social, gerando os pré-requisitos que possibilitaram que a arte assumisse sua função educativa.

Também Walter Benjamin (2002) acentua, em vários momentos de seus escritos, a importância da arte na formação da criança. A escola moderna, respondendo aos interesses de uma sociedade que, aos poucos, se concentra na acumulação de riquezas privadas e na competição, abandona as potencialidades da formação artística; não foi por acaso que a educação burguesa banuiu de seus currículos a aprendizagem por meio do teatro, a forma mais revolucionária de arte, porque alia num mesmo processo de formação a linguagem oral, a dança, o gesto, a pintura, a música, etc.; reúne de forma harmoniosa a música, a dança, a recitação, a improvisação; faz interagir o racional e o lúdico num movimento criativo que, por si só, serviria para renovar os currículos escolares e fazer a mediação para a formação integral.

A experiência de formação multidisciplinar vivida no Renascimento foi possível a partir das características de uma sociedade em formação e em efervescência cultural que, a partir das condições contemporâneas, de fragmentação do conhecimento e de especialização em áreas cada vez mais restritas, temos dificuldade em compreender. Arte e ciência (geometria, anatomia, astronomia, matemática) se entrecruzam na obra de Leonardo da Vinci porque têm as mesmas raízes, contribuindo entre si para produzir conhecimento e cultura.

Por outro lado, a relação entre arte e filosofia acontece porque, de modos diferentes, ambas interrogam a realidade e expressam o movimento da vida. A grande tarefa da arte e da filosofia na escola, assim como o grande desafio da educação em geral, é despertar para uma formação integral, resultante da reunião de racionalidade e sensibilidade, superando a mera informação para a produção efetiva de conhecimento, para gerar uma nova compreensão de si e do mundo.

A arte, na sua função expressiva e sensível, tem as condições de renovar o processo educativo, de despertar a imaginação e a fantasia, de contribuir com a filosofia e outras disciplinas do currículo para a formação integral. Para tanto, cabe iniciar o debate no interior das escolas, com docentes, discentes e pais formando uma verdadeira coletividade participativa. A formação intelectual, formal ou informal, sem o desenvolvimento das formas artísticas torna-se limitada. Desenvolver um pensamento crítico e a atividade criadora da criança implica desenvolver também a sua percepção e a sua imaginação, de forma integrada com a aprendizagem do conhecimento em geral.

## **Conclusão**

A formação multidisciplinar de Leonardo da Vinci e de muitos outros intelectuais da época, infelizmente se perdeu no curso da modernidade e, com ela, a importância da arte na formação dos indivíduos. A formação de personalidades capazes de desempenhar várias atividades conforme suas tendências e interesses, deveu-se ao processo de formação estrutural da sociedade, que criou as possibilidades de um conhecimento universal e concreto, no sentido de interação entre particular e universal, uma educação integral que aliava teoria e prática. A partir desta educação formaram-se os intelectuais, filósofos, artistas, médicos, políticos, com “um amplo interesse pela produção artística e uma opinião pública inteligente e crítica” (HELLER, 1982, p. 234). Tal efervescência cultural teve como base de impulso a instauração e a defesa dos ideais republicanos e de uma vida pública organizada em torno de interesses coletivos, com uma forma de democracia formal que se iniciou em Florença em 1381 (HELLER, 1982, p. 45).

Na leitura de Hibbert (1993), tratava-se de um sistema que, por sua forma e elementos de burocratização, possibilitaram a crescente ascensão da família Médici, na medida em que esta consolidava seus bens a partir do comércio, da indústria e das finanças, de modo que seus bancos compravam débitos fiscais de famílias em dificuldades em troca de apoio político. Conforme Skinner (1996), concretiza-se, assim, na prática, o que intelectuais dedicados ao estudo da política temiam, ou seja, a concentração de riquezas privadas corrompendo a vida pública e as bases do republicanismo.

Um tempo no qual arte e ciência se integravam na formação do conhecimento e da cultura e do qual temos apenas os sinais deixados pela grande produção artística e, entre elas, as magníficas obras de Leonardo da Vinci, sem as quais poderíamos duvidar que existiu realmente um gênio da sua categoria. Hoje seus manuscritos, pinturas, obras de engenharia, se encontram espalhados pelas bibliotecas e museus de Milão, Londres e Paris. Como acentua Bramly (2011, p. 328-329), “cada ser humano constitui um enigma que geralmente se complica com o passar do tempo”. Falar sobre Leonardo, este “alquimista infinito do claro-escuro”, torna-se cada vez mais difícil. Ficou o seu legado, a interrogar o futuro, como um enigma a decifrar. Esta é a beleza e a riqueza da arte.

Enfim, se quisermos transformar a sociedade, o ensino da arte nas escolas não pode continuar a ser um mero adendo, mas precisa fazer parte do conjunto do conhecimento, a fim de mostrar todas as suas possibilidades críticas; as dimensões artística e cultural são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação integral. As novas gerações precisam que a educação da sensibilidade faça parte de seu processo de aprendizagem e complete a formação científica ou o seu desenvolvimento racional. Somente a mudança estrutural dos currículos e a criação de uma nova alternativa educacional que implique o desenvolvimento de todas as capacidades humanas pode

nos tirar do caminho de embrutecimento e de dogmatismo religioso e político que parece se abrir à nossa frente.

Desta perspectiva, temos muito que aprender com Leonardo da Vinci, tomando as verdadeiras dimensões da grande riqueza artística e cultural que o seu tempo produziu a partir do elo que se entendia necessário entre arte e ciência.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Gesammelte Schriften VI*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BIGNOTTO, Newton. O Renascimento das liberdades. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O avesso da liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 77-98.
- BRAMLY, Serge. *Leonardo da Vinci, artista scienziato, filosofo*. Milano: Mondadori, 2011.
- CASSIRER, Ernst. *Indivíduo e Cosmos na Filosofia do Renascimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Ensaio sobre o Homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CLARK, Kenneth. *Léonard de Vinci*. Paris: Librairie Générale Française, 2005.
- GELB, Michael, J. *Pensare como Leonardo*. Milano: Saggiatore, 2005.
- GOMBRICH, Ernst H. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- HELLER, Agnes. *O Homem do Renascimento*. Lisboa: Presença, 1982.
- HIBBERT, Christopher. *Ascensão e queda da casa dos Médici*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- NARDINI, Bruno. *Vita di Leonardo*. Firenze: Giunti, 2005.
- NOVACK, George. *As origens do materialismo*. São Paulo: Sundermann, 2015.
- NUNES, Benedito. *Introdução à Filosofia da Arte*. São Paulo: Buriti, 1966.
- SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- VALÉRY, Paul. *Introdução ao Método de Leonardo da Vinci*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

## **Os Solitários: um epílogo para Emílio**

### *The Loners: an epilogue to Emile*

Mirela Teresinha Bandeira Silva Moraes\*

**Resumo:** Este trabalho propõe uma leitura de *Emílio e Sofia* ou *Os Solitários* como epílogo para *Emílio ou da Educação*. Sugere que a trajetória do pequeno Emílio recebe um ponto final com as cartas que escreve para o mestre em *Os Solitários*. A leitura encadeada dessas obras aponta para a identificação de *Os Solitários* como continuidade e final da história de *Emílio*. A comparação entre as páginas iniciais de *Emílio* e as cartas de *Os Solitários* corrobora tal interpretação na medida em que os objetivos descritos na primeira obra são ratificados pelo conteúdo da narrativa da segunda. A leitura encadeada das obras remete ao conceito de educação como processo duradouro que inicia na infância e reflete na vida adulta. *Os Solitários* torna-se uma espécie de *feedback* do aluno para o mestre.

**Palavras-chave:** Rousseau. Educação. Formação. *Os Solitários*. *Emílio*.

**Abstract:** This paper proposes a reading of *Emile and Sophie* or *The Loners* as an epilogue for *Emile, or on Education*. It suggests that the trajectory of the small Emile receives an end point with the letters that writes for the master in *The Loners*. The linked reading of these works points to the identification of *The Loners* as continuity and end of *Emile's* story. The comparison between the initial pages of *Emile* and the letters of *The Loners* corroborates such an interpretation insofar as the objectives described in the first work are ratified by the content of the narrative of the second. The linked reading of the works refers to the concept of education as a lasting process that begins in childhood and reflects in adult life. *The Loners* becomes a kind of feedback from the student to the master.

**Keywords:** Rousseau. Education. Formation. *The Loners*. *Emile*.

Este trabalho apresenta uma visão conjunta das obras *Emílio ou Da Educação* e *Emílio e Sofia* ou *Os Solitários*, de Jean-Jacques Rousseau, apontando para uma leitura que identifica *Os Solitários*, também aqui denominado por segunda obra, como uma continuidade de *Emílio*, a primeira obra, e que lhe põe um ponto final. Embora inacabado, *Os Solitários* estava em fase de elaboração no mesmo ano em que *Emílio* foi publicado e o vínculo que une esses escritos fica mais evidente pelo teor de ambos: a vida e a educação de Emílio.

O cotejo minucioso das páginas iniciais de *Emílio* compostas pelo prefácio e primeiro capítulo, com as cartas que compõem *Os Solitários* permite interpretá-las como uma única história – a do jovem Emílio, do seu nascimento até a maturidade. Nas cartas, Rousseau revela o destino de seu pupilo fictício ao deixar seus cuidados. Depois de concluir os estudos junto ao preceptor, Emílio casou e mudou de cidade. Adulto, passou a desfrutar da vida conjugal e social como todos. O destino do protagonista da primeira obra ficara nisso. Faltava, porém, saber como era sua vida, que influências

---

\* Universidade Federal de Pelotas. E-mail: mirela.teresinha@gmail.com



teriam tido as lições que recebera por tanto tempo, teria tido filhos com sua Sofia, seria um homem feliz como idealizou aquele que lhe ensinou a viver? E é isso que o autor responde ao conectar os conteúdos das duas obras através da mesma personagem. Cabe destacar que esses textos não são dependentes um do outro ou incompreensíveis, se separados, por isso podem ser lidos e estudados isoladamente.

O tom marcante das cartas que o jovem escreve é o da crítica reflexiva, do autoconhecimento, demonstrando a eficácia da educação recebida.

Sendo um texto inacabado, *Os Solitários* não responde a todas as perguntas sobre o vida do rapaz, no entanto denota o papel fundamental da educação ao entendê-la como um processo que gera reflexos na vida adulta. Se o que o preceptor pretendeu com seu trabalho conforme havia dito nas páginas iniciais da primeira obra foi alcançado, então a resposta foi suficiente. Nesses termos, o conteúdo desta obra é muito mais sobre o papel e os objetivos da educação do que sobre as contingências da vida, as quais todos, inclusive o protagonista, estão expostos.

No século XVIII o mundo estava em plena transformação. Saindo do período medieval, passou pelo Renascimento, Humanismo e Reforma Protestante. Nessa efervescência de acontecimentos, o movimento iluminista caracterizou-se como ápice dos episódios que concretizaram a transição de uma época para outra. Jean-Jacques Rousseau é uma das figuras icônicas que o Iluminismo deixou para história tendo seu nome, ainda hoje, ligado a diversas áreas do conhecimento entre as quais a política e a educação.

Numa época em que os debates e discursos sobre assuntos antes reservados aos domínios do clero passaram a ser admitidos e até instigados nada escapou ao olhar atento dos intelectuais, incluindo práticas pedagógicas há muito estabelecidas. Ainda dominada pela tradição, a educação no século XVIII estava abalada por experiências com práticas inovadoras, de um lado, e por um debate bastante consistente sobre o assunto, de outro. Os métodos medievais de ensino mostravam-se obsoletos diante do raiar de um novo mundo e reações contrárias aos velhos costumes eclodiam por toda a Europa.

As propostas de novas formas de educar iam de sugestões referentes ao público alvo a ser educado até disciplinas e conteúdos a serem aplicados em aula. Nesse contexto, Rousseau lançou sua teoria da educação trazendo a público um romance pedagógico que sacudiu o Velho Mundo e mesmo condenado pela Igreja foi sucesso entre os leitores.

Se na política Rousseau adotou os princípios dos jusnaturalistas para a formulação da teoria do contrato social, na educação transitou entre as concepções e práticas dos jansenistas de Port-Royal, grupo católico contrário ao modo jesuíta de educar, e fomentou junto com outros intelectuais o debate sobre o tema. Entre o cenário das práticas pedagógicas e a disputa de ideias sobre o conceito e objetivos da educação, este filósofo genebrino forjou suas próprias teorias tornando-se um marco na história da educação e da pedagogia modernas. Diz-se que Rousseau efetuou uma verdadeira revolução no âmbito da educação.

O envolvimento de Rousseau com a educação começou na década de 1730 quando para ganhar algum dinheiro, foi por duas vezes professor de música. Entretanto, no ano de 1740, aos 28 anos, teve uma experiência bem mais intensa e que o ligaria à educação pelo resto de sua vida. Foi preceptor dos filhos do Senhor Mably, sobrinhos do filósofo Condillac. Como desempenhava com gosto o ofício, imaginou passar alguns anos cuidando da educação do menino mais velho e preparou um projeto que ficou conhecido como *Projeto para a Educação do Senhor de Saint-Marie*. A experiência durou apenas um ano, mas no texto extraído dela já é perceptível a concepção de educação subjacente à teoria pedagógica rousseauiana, que mais tarde será a base para sua grande obra, *Emílio ou Da Educação*.

No primeiro capítulo de *Emílio*, ao analisar a profissão de preceptor Rousseau faz uma breve alusão aos tempos em que exerceu esta função. Num misto de confissão, autocrítica e pedido de desculpas, declara-se incompetente perante a nobreza da tarefa: “Sou muito consciente da grandeza dos deveres de um preceptor e sinto demais a minha incapacidade para aceitar semelhante emprego [...] Fiz outrora um ensaio suficiente desse ofício para ter certeza de que não sou capaz” (ROUSSEAU, 2014, p. 29). Esse ensaio foi aquele tempo que passou com os sobrinhos de Condillac e que resultou em seu afastamento definitivo da prática de preceptor assim como num escrito incipiente sobre educação.

Certo de sua inaptidão para esta função deixou-a para trás, contudo as inquietações pedagógicas o acompanharam para sempre. Nunca conseguiu abandonar em definitivo os temas sobre educação, eles teimavam em permanecer em sua mente junto ao gosto pelos escritos sobre política, ciência e música, assuntos tão caros aos intelectuais do Século das Luzes.

Entre a frustração de não ser um bom preceptor e o talento para a filosofia, o genebrino sente despertar a vocação de pedagogo através da redação de *Emílio* e novamente admite sua inabilidade para as atividades práticas: “Sem condições de cumprir a tarefa mais útil [de preceptor], ousarei pelo menos tentar a mais fácil. A exemplo de muitos outros, não porei mãos à obra, mas à pluma e, em lugar de fazer o que se deve, empenhar-me-ei em dizê-lo” (ROUSSEAU, 2014, p. 29, grifo nosso). Dizer como deve ser a educação de uma criança, da mais tenra idade até os primeiros sinais de maturidade é o que Rousseau se propõe nesta sua primeira grande obra. *Emílio* é o modelo da perfeição, mas como protótipo não é um molde no qual todos os casos devem se encaixar. É um projeto a ser executado no qual o método leva em consideração as circunstâncias e peculiaridades dos casos particulares sem desprezitar a universalidade contida na concepção de humanidade.

Frente ao cenário educacional que se apresentava para Rousseau e seus companheiros iluministas, a proposta do *Emílio* era duplamente ousada. Primeiro, por contemplar uma mudança radical no arranjo pedagógico que deslocava o centro do processo de formação do educador para o educando, tornando este último o ator principal em cena.

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. [...] Posso ter visto muito mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir. Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não o conheceis (ROUSSEAU, 2014, p. 4).

Aos olhos dos adultos, fossem leigos ou educadores, as crianças não passavam de miniaturas deles mesmos. A não ser pelo tamanho, os pequenos em nada se diferenciavam das outras pessoas. Na verdade, não existia o conceito de infância tal como hoje o conhecemos. É Rousseau quem mostra ao mundo o que por agora parece tão evidente: crianças são seres diferentes de adultos e há etapas de aprendizagem que precisam ser respeitadas para que se atinjam bons resultados nos processos educativos. O crescimento é um processo, assim como a educação, e ambos aumentam em complexidade no decorrer do tempo porque estão relacionados à capacidade cognitiva das crianças. Sutilmente avançam compondo um par harmonioso que interage em todos os aspectos da vida infantil.

Segundo, torna a educação laica e prepara o jovem aluno para o exercício da cidadania e a vida em sociedade, mais especificamente para o bom convívio social. É com Rousseau que a educação deixa de ser uma atividade com objetivos voltados para a vida eterna, pós-morte. O mundo supraterrâneo perde lugar para o mundo real onde o viver social dita as regras. Não se trata de renegar Deus, não obstante a vida terrena que nos foi dada pelo Criador tenha que ser valorizada. O homem é um ser social que pela sua natureza é essencialmente bom, mas que se corrompe em sociedade. Emílio, arquétipo do homem bom, nasce enquanto teoria para tentar modificar a realidade deturpada do mundo social. A possibilidade de sua existência deve ser disseminada entre os povos. Quando muitos “Emílios” de fato existirem é bem possível que o homem viva mais próximo da autenticidade do seu ser. E mais, é bem possível que também se aproxime mais da felicidade.

O parágrafo inicial do prefácio de *Emílio* contém duas mensagens bastante claras. Uma delas é uma espécie de advertência quanto à intenção do autor em atingir um tipo específico de leitor. A outra, como confissão, expõe sua incapacidade de afastar-se do campo da educação pelo qual nutre profundo interesse. Trazendo à memória as lembranças do ano de 1740, Rousseau ressalta a importância e a dimensão de um assunto como a educação.

Essa coletânea de reflexões e de observações [...] foi iniciada para agradar a uma boa mãe que sabe pensar. Inicialmente, eu projetara apenas uma memória de algumas páginas, mas, como o assunto me cativasse contra a minha vontade, esta memória aos poucos se tornou uma espécie de obra grande demais, sem dúvida, para o que contém, mas pequena demais para a matéria de que trata (ROUSSEAU, 2014, p. 3).

Dirigindo-se especialmente às mães, público alvo da teoria pedagógica lançada nas páginas de *Emílio*, enfrenta a difícil tarefa de apresentar aos leitores o universo infantil, até então sonogado por todos, não por maldade, mas por pura ignorância. Se a experiência com os filhos do Senhor Mably lhe trouxe algum trauma, também lhe deu coragem para criar uma obra de ficção na qual se colocava como personagem real por considerar que ninguém melhor do que ele poderia desempenhar a função de preceptor numa situação ideal. Ainda no primeiro capítulo de *Emílio* ao explicar como havia sido sua elaboração, Rousseau declara-se autor/personagem. Como preceptor de uma personagem fictícia faz de sua obra-prima um verdadeiro tratado pedagógico.

Assim, tomei o partido de tomar um aluno imaginário, de supor em mim a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento de seu nascimento até que, já homem, não precise de outro guia que não ele mesmo (ROUSSEAU, 2014, p. 29).

O escritor personificou sua imagem numa das figuras centrais da cena pedagógica e ao longo do texto tentou mostrar como educar uma criança para ser um adulto autônomo, crítico e responsável.

Ao encaminhar o livro para publicação, Rousseau tinha 50 anos e, de acordo com seus critérios, já não possuía mais todas as qualidades que um preceptor deve ter para o bom desempenho da função. Dentre elas, a juventude e o vigor físico que seriam as características que mais aproximam o mestre do pequeno discípulo tinham sido levadas pelo tempo.

Fora do padrão imposto por si mesmo, o filósofo encontra no ambiente ideal no qual *Emílio* é criado, o ambiente ideal no qual se transforma em excelente preceptor. É assim que se sente à vontade para escrever o que realmente pensa e propor ideias revolucionárias para a época. É assim que expõe seu dom para a pedagogia sem ter de ir a campo, escrevendo um dos maiores, senão o maior tratado pedagógico desde a modernidade.

Foi em 1762 que Rousseau publicou *Emílio*, cujo título retrata o nome do protagonista, o recém-nascido Emílio, que receberá uma educação capaz de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito, preparando-o para a vida social quando for adulto (ROUSSEAU, 1988, p. 12). Paralelamente, manteve inconcluso em alguma gaveta o texto, pequeno e denso, de *Os Solitários* no qual o mesmo protagonista, agora adulto, narra e reflete sobre os acontecimentos de sua vida relacionando-os ao que aprendeu com seu preceptor e que fora descrito na obra publicada. Que esses textos estão interligados os próprios títulos prontamente o evidenciam, mas de certa forma, é possível dizer que *Os Solitários* é o momento de reflexão entre mestre e discípulo ou, em termos atuais, entre professor e aluno, tendo preponderância a vivência deste último e o modo como a educação recebida reverberou em suas decisões e ações no cotidiano da vida adulta.

Jamais saberemos o final da segunda obra, porém o que foi escrito é suficiente para deduzir a intenção do autor de fazer uma espécie de *feedback* no qual os objetivos lançados no início da primeira obra são diretamente confrontados com os resultados, esperados ou não, na segunda.

Tomando a educação como um processo que merece ser antecipadamente pensado e planejado, Rousseau argumenta que “para que o projeto seja admissível e praticável em si mesmo, basta que aquilo que ele tem de bom esteja na natureza da coisa; neste caso, por exemplo, que a educação proposta seja conveniente ao homem e bem adaptada ao coração humano” (ROUSSEAU, 2014, p. 5). Isso significa dizer que um projeto ou uma proposta sobre educação tem, necessariamente, que levar em consideração o ser humano por trás do aluno. Significa que o processo educativo requer cuidado e zelo não se fixando apenas em questões técnicas e conteudistas.

Após apresentados os objetivos, o texto da primeira obra prossegue acompanhando o desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo do protagonista. Precioso em detalhes sobre a vida e a educação do menino, *Emílio* ultrapassa os limites do romance revelando-se um tratado pedagógico que ainda hoje é referência no âmbito da educação. A teoria pedagógica rousseauiana que nele se encontra acompanha as fases do crescimento do ser humano, do nascimento à maturidade. Os conteúdos da aprendizagem são fornecidos conforme cada fase do crescimento e, paulatinamente, aumentam sua complexidade indo da concretude à abstração dos preceitos morais e políticos. O autor explica o que deve e o que não se deve proporcionar e esperar das crianças em cada uma das etapas de sua vida. Dos contatos primários com a natureza, que ajudam a aprimorar os sentidos básicos, ao desenvolvimento do raciocínio abstrato e dos sentimentos morais, cada passo na educação é pensado levando em conta as capacidades e habilidades do educando. O menino que fora dado a educar desde bebê, cresce tendo seu desenvolvimento observado e respeitado pelo preceptor.

O texto de *Emílio* é composto por quatro livros dedicados, cada um, a cada uma das fases do crescimento. Relativo aos dois primeiros anos de vida, o primeiro livro trata da necessidade e da espontaneidade da criança. O próximo, do aperfeiçoamento dos sentidos e do fortalecimento do corpo, quando é importante estimular na criança o contato com a natureza e as atividades físicas. A seguir, a puberdade que exacerba as paixões, mas também desenvolve o pensamento abstrato recebe cuidados e ensinamentos. Tendo o corpo e sentidos desenvolvidos ao máximo qualquer pessoa, assim como a personagem principal dessa história, torna-se apta a receber educação moral. Por fim, quando atinge a maturidade os conhecimentos sobre a política e a vida matrimonial fecham o ciclo de aprendizagem do jovem.

O pequeno protagonista cresceu e sua educação com o mestre foi concluída, assim termina a primeira obra. Emílio, agora, está apto a viver sua própria vida, ser homem, marido e cidadão. Visto que “o preceptor interessa-se por trabalhos cujo fruto deverá colher, e todo o mérito que dá a seu aluno é um capital que aplica em prol da sua

velhice” (ROUSSEAU, 2014, p. 33) importa ao bom educador poder receber um *feedback* do seu trabalho. Rousseau, o autor/preceptor, necessita saber se seu trabalho deu frutos. Necessita certificar-se que os objetivos de seu projeto educativo lançados lá no prefácio foram atingidos. Com esse argumento surge *Os Solitários*, a segunda obra, que permitirá ao preceptor rever seu longo trabalho e refletir acerca dos resultados. Nesse texto, as lições que o menino recebeu desde a mais tenra idade são revisadas pelas contingências da vida do agora homem e cidadão. Sua capacidade de compreensão e sua habilidade para lidar com problemas mundanos são testadas diante de acontecimentos que, embora inesperados, sempre estiveram no campo das possibilidades da roda da vida. Longe do mestre, Emílio escreve as cartas que formam *Os Solitários*. São as notícias de sua vida atual que fazem o tão esperado *feedback*. Os frutos que o preceptor semeou vêm como relato de uma vida atribulada:

Tudo se evaporou como um sonho; ainda jovem perdi tudo, mulher, filhos, amigos, tudo enfim, até o contato com meus semelhantes. Meu coração foi dilacerado por todas as suas afeições; só se prende a mais ínfima delas, o morno amor de uma vida sem prazer, mas isenta de remorso (ROUSSEAU, 2010, p. 23).

Esse relato, reflexivo e dolorido, alcança as lições aprendidas com o mestre em sua infância e juventude e as lembranças pedagógicas o ajudam a enfrentar com dignidade e sabedoria os sofrimentos impingidos pelo mundo adulto.

Apesar dos inconvenientes da vida, o jovem sabe do significado desse retorno que está dando ao seu preceptor, motivo pelo qual narra detalhadamente os acontecimentos que se sucederam em sua vida após ter encerrado sua educação. Com ternura diz ao mestre: “é a você que quero prestar contas de mim, de meus sentimentos, de minha conduta, deste coração que você me deu. Vou dizer tudo, o bem, o mal, meus sofrimentos, meus prazeres, meus erros, mas creio nada ter a dizer que possa desmerecer sua obra” (ROUSSEAU, 2010, p. 24). Essa obra constitui-se em todo o trabalho que envolveu o processo de educação de Emílio e ele próprio não relaciona seu sofrimento à educação recebida, pelo contrário, dá demonstrações de que se as coisas não foram piores foi justamente por causa dos conhecimentos que recebeu.

Ao contrário do que estudos pouco consistentes sugerem, desde o início, o que esteve em jogo para Rousseau pode não ter sido a felicidade futura do pequeno discípulo, mas sua capacidade de portar-se diante da vida como um ser humano deve fazê-lo. O preceptor nunca ignorou que a vida é feita de vicissitudes, por isso preparou e educou o menino inclusive para os momentos de adversidade, o que pode ser constatado pelos acontecimentos relatados pelo jovem em *Os Solitários*.

Na primeira obra tudo foi feito pensando que o pequeno Emílio teria uma vida feliz. Todavia, o preceptor bem sabia que na realidade as coisas poderiam ser diferentes e como autor alertou: “Devemos, pois, generalizar nossas ideias e considerar em nosso

aluno o homem abstrato, o homem exposto a todos os acidentes da vida humana” (ROUSSEAU, 2014, p. 15). Como autor também concedeu a Emílio uma vida adulta com uma avalanche de contingências infelizes, mas que serviram para por à prova a educação que teve. Eis o propósito do segundo livro.

A educação, ou melhor, o projeto de educação preparado por Rousseau estabeleceu objetivos de longo prazo a serem verificados posteriormente. Este projeto constituiu-se de um processo que culminou com o amadurecimento do aluno e cujos reflexos se fizeram sentir por toda a vida; é o que sugere o conteúdo da segunda obra. No relato emocionado do aluno, o reconhecimento do valor da educação: “Nunca conheci tão bem o valor dos seus cuidados como depois de sentir os golpes da dura necessidade que me tirou tudo, exceto a mim mesmo” (ROUSSEAU, 2010, p. 24). Esta é a fala de Emílio ao refletir sobre o infortúnio que se abate sobre ele. Ela será reforçada mais adiante: “Nunca senti tanto a força da educação como naquela circunstância. Nascido com alma fraca [...] me vi senhor de mim mesmo e capaz de considerar minha situação com tanto sangue frio quanto o de outra pessoa” (ROUSSEAU, 2010, p. 52). Nessas duas passagens, o signatário atribui à educação o mérito de mantê-lo digno diante do caos que se instaurou sua vida. Admite que somente por causa da educação que recebeu foi possível assumir um posicionamento crítico frente à vida e refletir sobre a melhor forma de agir. Pela boca de Emílio, sua personagem favorita, Rousseau defende seus pontos de vista e atribui significado aos objetivos expostos na primeira obra.

Deixando claras as bases que apoiam seu projeto, Rousseau explica que o que pretende é “ensinar a viver” (ROUSSEAU, 2014, p. 34) objetivo que será comprovado pelo relato do jovem Emílio no texto inacabado onde as palavras anteriormente prefaciadas tomam forma de experiências vividas.

A leitura superficial de *Os Solitários* pode dar a entender que a educação de Emílio não tenha sido bem sucedida uma vez que seu casamento com Sofia, personagem também da primeira obra, especialmente educada para ser sua esposa, não tenha dado certo. Porém, o fato de a vida conjugal do protagonista ter fracassado não é um argumento suficientemente forte para afirmar que a educação do menino foi falha. O comportamento de Emílio perante a realidade prova o contrário. Sua capacidade de refletir sobre a vida e distanciar-se dos problemas para melhor compreendê-los associadas à autocritica depõem em favor do valor da educação.

Em *Os Solitários*, Emílio guiado por pensamentos e atitudes autênticos não esquece as lições recebidas e demonstra o quanto fora relevante tê-las aprendido. Cheio de tristeza reconhece que somente em virtude da educação que recebeu foi capaz de resistir ao infame destino que se abateu sobre ele. Traído por sua amada Sofia, ganha o mundo para esquecer-se da desgraça, contudo persevera nos fundamentos aprendidos durante os anos de educação que teve ao lado do mestre. Os valores e princípios, as atividades laborais, o comportamento social e tudo o mais estiveram sempre como uma boa herança na vida do jovem e atestavam o sucesso da educação que lhe foi dispensada. Seu preceptor no começo da primeira obra havia afirmado que era

[...] preciso ensiná-lo a se conservar enquanto homem, a suportar os golpes da sorte, a desafiar a opulência e a miséria, a viver, se preciso, nos gelos da Islândia ou sobre o ardente rochedo de Malta [...] Trata-se menos de impedi-lo de morrer do que de fazê-lo viver. Viver não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência (ROUSSEAU, 2014, p. 16).

Emílio não foi feliz, mas manteve-se digno, manteve-se homem no sentido pleno da palavra conforme o mestre ensinara. Em meio ao sofrimento soube pensar, refletir e tomar decisões que julgava as mais adequadas para o momento que estava vivenciando. Diante do destino cruel soube conter o sentimento de vingança e afastar-se em busca de paz. A educação moral o impediu de agir contrariamente aos verdadeiros sentimentos humanos. Como conhecia o mundo, os povos e seus governos através da educação política que recebeu pode retirar-se deixando que o destino o levasse a qualquer lugar longe daquela que o fizera infeliz. Dominando diversas atividades laborais conseguiu manter-se em tempos difíceis, garantindo alimento e abrigo onde quer que fosse. Emílio era um homem de verdade, um ser humano autêntico, sensível e ao mesmo tempo incapaz de se deixar levar pelos sentimentos negativos, de se deixar corromper pelo convívio social.

*Emílio* aborda uma concepção de educação cujos princípios são o alicerce da teoria pedagógica rousseauiana. Antes de apresentar as diretrizes de uma proposta revolucionária, antes de mostrar, com precisos detalhes, que existe uma correspondência entre crescimento e aprendizagem, o autor analisa o assunto do ponto de vista de sua relevância para a espécie humana. Para Rousseau a educação destina-se à formação humana e por isso seu objetivo precede qualquer aprendizado profissional.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem-educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à Igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu. [...]. Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Aquele de nós que melhor souber suportar os bens e os males desta vida é, para mim, o mais bem-educado [...] (ROUSSEAU, 2014, p. 14).

O trecho acima extraído da primeira obra está em consonância com as situações descritas nas cartas de Emílio para o mestre, na segunda obra. Enquanto homem, o autor das cartas sabe lidar com situações adversas e inesperadas, preparado que foi para a vida. Um fato isolado como uma união matrimonial desfeita ou mesmo uma avalanche de tristezas que um destino ingrato insiste em colocar diante de



alguém não são, de modo algum, resultado de uma educação fracassada. O sucesso da educação oferecida ao menino no livro publicado é atestado pela própria personagem quando, no segundo texto, confessa que graças à educação que recebeu de seu preceptor conseguiu sair-se bem nas situações mais adversas conservando-se sempre digno perante a vida.

Quando não encontrava trabalho em meu ofício [...] aceitava outros. Você fizera com que eu adquirisse o instrumento universal. Ora camponês, ora artesão, ora artista, às vezes até homem de talentos, sempre tinha algum conhecimento oportuno [...] Um dos frutos da minha educação era ser tomado exatamente por aquilo que dizia ser, e nada mais [...] Estava, assim, sempre no meu lugar e nele sempre me mantinham (ROUSSEAU, 2010, p. 75).

Educado para ser homem, no sentido pleno da palavra, o jovem apesar dos dissabores da vida, soube portar-se como tal nas mais diversas situações que enfrentou, inclusive quando cativo. Percorrendo o mundo para afastar-se ao máximo daquela que lhe causara tanta mágoa, Emílio sobreviveu com a dignidade de um ser humano exercendo as mais variadas atividades laborais necessárias para manter-se. Nas cartas, a narração dá ênfase ao pensamento de Rousseau sobre a importância da educação para o infortúnio se apresenta. O legado de uma boa educação pode colaborar para que problemas sejam enfrentados da melhor forma possível e todo ser humano mantenha o seu valor mais sublime que é a sua humanidade.

## Conclusão

Jean-Jacques Rousseau esteve sua vida toda envolvido com as questões da educação. Das experiências como professor de música, passando pelo tempo como preceptor dos filhos de Jean Bonnot de Mably até a redação de *Emílio* e o esquecimento de *Os Solitários*, o filósofo de Genebra jamais abandonou o assunto. O romance pedagógico assinado e publicado pelo genebrino solapou as estruturas do modo predominante de pensar a educação, que nas luzes do século XVIII ainda encontrava-se cerceado pela religião. Com convicção levou adiante suas teorias sobre educação e modificou definitivamente os preceitos da pedagogia sendo considerado por muitos especialistas o pai da pedagogia moderna.

Como ele próprio afirmou, saía-se melhor formulando teorias do que pondo em prática seus conhecimentos. Desse modo, a redação de *Emílio* vislumbrou ambientes, práticas e atores ideais numa área onde a perfeição não é possível.

Ao escrever duas obras sobre um mesmo personagem tendo numa o foco em seus primeiros anos de vida e na outra as reflexões dos anos da maturidade, Rousseau deixa claro que concebe a educação como processo formativo do homem.

Tomado dos braços da mãe quando bebê, o pequeno Emílio recebeu uma educação que exigiu uma dedicação quase exclusiva por parte preceptor, isso na primeira obra e, posteriormente, um retorno em forma de *feedback* do adulto formado para o mestre, na segunda. O confronto entre as proposições colocadas por Rousseau no início de *Emílio* com o teor das cartas escritas em *Os Solitários* permite inferir que este último constitui-se no desfecho de uma aventura que principiou com o nascimento do pequeno e culminou com sua inserção na vida social juntamente com tudo que isso pode acarretar.

Visto por esse aspecto, há dois sentidos para reflexões que são proporcionados pelas cartas do jovem. Um da parte do aluno que se vê a si próprio em seu momento presente trazendo memórias do passado para compor suas ações e pensamentos. Outro, da parte do preceptor que ao tomar conhecimento do efeito de seu trabalho na vida prática e cotidiana do pupilo tem a oportunidade de repensar e até aprimorar suas práticas pedagógicas caso continue se dedicando ao ofício.

Como o aluno não passasse de uma construção imaginária, Rousseau abriu o leque de possibilidades que se apresenta para uma vida real fazendo com que o protagonista ultrapassasse as barreiras do ideal ficcional para encontrar as trágicas contingências da vida na segunda obra. Diante disso, o elo mais profundo que une *Emílio* e *Os Solitários* adquire força no conceito de educação preconizado pelo autor.

A importância e a influência da aprendizagem no destino de uma pessoa são explicitadas pelas narrativas de Emílio endereçadas ao mestre no conteúdo das cartas. Como relato mesclado entre as situações vivenciadas e as lições recebidas outrora, *Os Solitários* constitui-se em um *feedback* do educando ao mestre, por isso um epílogo para *Emílio*, a primeira obra.

*Os Solitários* é o corolário das pretensões apresentadas por Rousseau nas páginas iniciais de *Emílio* e somado a este se integra como epílogo deixando ver nitidamente a inclinação que o autor tinha para compreender a educação como formação, isto é, como um processo com ressonância por toda a vida.

## Referências

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Emilie e Sophie ou Os Solitários*. Tradução Françoise Galler. Florianópolis: Editora Paraula, 1994. Edição bilingue.
- \_\_\_\_\_. *Émilie e Sophie ou Os Solitários*. Tradução Françoise Galler. São Paulo: Hedra, 2010.
- \_\_\_\_\_. Projeto para a Educação do Senhor de Sainte-Marie. Tradução Dorothée de Bruchard. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 6, p. 104-131, jul./dez. 1988. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/570/showToc>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

# O *Bildungsroman* goethiano: alguns aspectos conceituais

## Goethian Bildungsroman: some conceptual elements

Leonardo Maia\*

**Resumo:** O processo de formação de subjetividades que se configura na modernidade marca-se por alguns eixos fundamentais, dentre eles, talvez centralmente o da educação que, em sua expressão moderna e contemporânea, irá assumir um papel e um alcance sociais talvez inéditos. Caracteristicamente, a ideia pedagógica e o valor do aprendizado, da escolarização e da formação impõem-se crescentemente, e as instituições escolares não cessam de se expandir. A literatura europeia do período compreendido entre a segunda metade do século XVIII e o início do século XX, é talvez o principal exemplo desse alcance expressivo de uma nova tendência formativa, e de uma nova presença da educação. Momento em que a literatura constitui um plano de interseção com a educação, e em que um movimento inusitado, de uma literatura-que-forma, ou que pretende formar – i.e., uma verdadeira literatura-de-formação – se define e muito rapidamente se consolida.

**Palavras-chave:** Romance de formação. Literatura. Educação.

**Abstract:** The formation of subjectivities that arises in modernity marks itself by some fundamental process. Between them, mainly, the educational one that, in its modern and contemporary expression, will have a significant social presence. Characteristically, the pedagogical idea and the value of apprenticeship, scolarisation and formation will grow continuously, and the educational institutions will expand extraordinarily. The european literature, in the period between the second half of the 18th century and the beginning of the XIXth century, is maybe the main example of this relevant impact from a new educational wave. Then, literature approaches education, with this weird intention – to be a literature that educates, that is, in itself, an educational, not only a literary, project.

**Keywords:** *Bildungsroman*. Literature. Education.

## A definição de uma vontade-de-formação moderna e sua tradução pela literatura

O processo de formação de subjetividades que se configura na modernidade marca-se por alguns eixos fundamentais, dentre eles, talvez centralmente o da educação que, em sua expressão moderna e contemporânea, irá assumir um papel e um alcance sociais talvez inéditos. Caracteristicamente, a ideia pedagógica e o valor do aprendizado, da escolarização e da formação impõem-se crescentemente, e as instituições escolares não cessam de se expandir, horizontal e verticalmente, universalizando-se e complexificando-se. Instituição ao mesmo tempo do conhecimento, enquanto bem ou direito social, ao mesmo tempo que ambiente de uma hiper-especialização da ciência e da pesquisa. E, nessa amplificação, nessa quase ubiquidade, a escola aparece como um elemento decisivo das sociedades modernas.

---

\* Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: leomaiabm@gmail.com

A literatura europeia do período compreendido entre a segunda metade do século XVIII e o início do século XX, é talvez o principal exemplo desse alcance expressivo de uma nova tendência formativa, e de uma nova presença da educação. Momento em que a literatura constitui um plano de interseção com a educação, e em que um movimento inusitado, de uma literatura-que-forma, ou que pretende formar – i.e., uma verdadeira literatura-de-formação – se define e muito rapidamente se consolida. Esse movimento, que a faz assumir, para além de seus compromissos e obrigações intrínsecos, de ordem estética, estilística ou poética, ainda uma nova tarefa, a de *formação*, encontrará seu ápice no surgimento de uma nova forma romanesca – justamente, a do chamado *romance de formação*. Tal responsabilidade, ou mesmo tal programa pedagógico, nos moldes de uma nova atenção ao sentido veiculado pela obra, bem como aos seus possíveis fins, além de uma correspondente atenção ao leitor e ao seu próprio sentido e valor, são elementos fundamentais do romance moderno. Teríamos uma espécie de virada pedagógica na literatura, que vai então mobilizar a quase totalidade dos grandes escritores modernos ao menos desde Rousseau, e que vai constituir uma influência por toda parte, inclusive nas Américas e no Brasil. Essa renovação literária liga-se ao que poderíamos chamar, adaptando a expressão cunhada por Riegl, de uma *Bildungswollen*, uma vontade de formação.

Tal reorientação do campo literário envolve uma série de novas exigências, um processo inaugural que coloca, ao lado das questões mais usuais sobre o Belo, a forma, a narrativa, o enredo, o estilo, ainda as condições de processamento desses elementos todos em chave pedagógica: como fazer da literatura uma experiência formativa? É esse, sem dúvida, o grande problema do romance moderno, dessa concepção nova de romance: como introduzir e produzir uma nova literatura-de-formação, que terá no *Bildungsroman*, ou seja, no romance de formação, o seu principal ápice? E essa questão será, assim, sucessivamente enfrentada pelos grandes romancistas do período: serão, todos eles, escritores nessa nova forma, produtores de romances de aprendizagem ou formação – Goethe, Stendhal, Balzac, Flaubert e tantos outros...

As razões que podemos considerar para essa nova condição “pedagógica” da literatura variam. Na verdade, são elas mesmas bastante incertas, ao menos para nos possibilitar afirmá-las como causa suficiente dessa introdução de uma atribuição formativa no processo da criação literária. Há, veiculada sobretudo pelo movimento iluminista, a ideia (ou talvez antes a ideologia) de que o tempo moderno é o ambiente, o elemento próprio para o nascimento de um novo tipo de homem. Em especial, talvez, de um inédito homem livre; ou seja, o homem que autonomamente se liberta: de preconceitos religiosos, de despotismos absolutos, de dogmas despropositados, e através da razão, se afirma ao largo de todos esses condicionantes externos para, a partir de si, particularmente sob a condição de sujeito do conhecimento – ou seja, através do que conhece, e à medida que conhece –, seguir eliminando, uma após a outra, as suas antigas superstições e sujeições. O sujeito do conhecimento é, em última análise,

*o homem livre, afinal.* Sendo a liberdade, enquanto liberação e libertação, o principal efeito da racionalidade nesse momento. O Iluminismo representará, assim, essa síntese renovada, que permite ultrapassar o caráter mais caracteristicamente gnosiológico – ou seja, especialmente voltado para a investigação da teoria do conhecimento, das escolas filosóficas modernas até então, – a síntese entre razão e liberdade.

Mas, talvez seja preciso considerar esse termo mesmo, de liberdade, segundo uma partilha, ou uma múltipla reivindicação (que, em última análise, é também um movimento de disputa pelo campo da própria racionalidade moderna). É em torno desse termo que parecem se definir as grandes linhas de pensamento desse período, e em particular, a educação será um ponto de convergência de todas elas, um lugar onde essa disputa se verifica, ao mesmo tempo, com grande nitidez e intensidade.

A questão inicial é talvez menos conceitual que prática. Trata-se menos de definir o que seja a liberdade do que identificar os meios para a sua obtenção e realização. Mais importante do que saber da liberdade é experimentá-la, ser livre. Mas, afinal, o que é ser livre? O que, ou quem nos torna livres, finalmente? Quem melhor encarnaria esse ideal genérico, comum, do homem livre? Parece-nos que ao menos três ou quatro grandes direções se apresentam, então. Três ou quatro tipologias distintas, que colocam um mesmo homem livre em situações bastante diversas, e até antagônicas. E todas elas com implicações diretas sobre diferentes ideias de educação e modelos escolares.

A primeira delas dá cunho político à experiência da liberdade. Livre é, em suma, o cidadão político, que tem no revolucionário francês o seu tipo mais radical e intenso: aquele que, em nome da sua liberdade, para se fazer livre, não hesita sequer em matar o próprio rei. E, de algum modo, que chega a matar, com isso, também a Deus, que se encarna terrenamente na pessoa sagrada do soberano. Regicídio esse, que é também, os autores e os contemporâneos do ato bem o sabem, um parricídio e um deicídio, mas que ainda assim pode ser visto como um estorvo menor, face à promessa suscitada pela liberdade, face ao que se experimenta na busca e no caminho à liberdade. Nesse caso, o léxico iluminista típico – iluminação, esclarecimento, autonomia etc. –, assume um viés decididamente político, de não se deixar dominar, ou sobretudo, de não se deixar oprimir. De forma menos radical, mas igualmente inspirados, os revolucionários por toda a Europa e por todo o mundo, nesse período, vislumbram uma igual possibilidade e uma igual necessidade, de se livrar, enfim, do jugo e da opressão.

A educação moderna encontra, sem dúvida um motivo importante nesse terreno, e mesmo questões que perduram até hoje: a formação entendida como promotora de “cidadania”, de consciência autônoma ou de “conscientização”, como amplificadora e afirmadora de direitos, nas concepções então nascentes da laicidade ou de um ensino público, de caráter universal, dentre outras; em tudo isso, vemos um compromisso em se propor e se pensar uma educação que não se faz apenas no interesse do Estado, e menos ainda no da pessoa do soberano, mas é constituinte, com efeito, do tecido social, que é condição, até, do próprio campo social.



Por outro lado, uma segunda concepção de liberdade, talvez mais caracteristicamente ligada ao plano econômico, se consolida em paralelo a essa. Nessa outra vertente, tem-se a liberdade particularmente associada ao liberalismo econômico, à liberdade individual, e à concepção de livre iniciativa. O liberalismo, em sua acepção mais efetivamente econômica, é um termo que então circula ainda sem o peso da condenação ou ao menos da crítica que será endereçada, décadas mais tarde, ao capitalismo. Nesse momento, em muitos aspectos, ele guarda uma promessa tão boa e tão grande quanto a da liberdade política, e que encontra na defesa da intrínseca condição de liberdade própria a cada indivíduo a condição de um móvel (particularmente econômico, dinâmico e inovador) tão poderoso quanto o da cidadania, no plano da política. A defesa do caráter privado da propriedade ressalta-a, nesse sentido, sobretudo como uma base, uma plataforma a partir da qual o indivíduo empreendedor poderá fazer a sociedade expandir-se e revolucionar-se sempre mais. A revolução econômica da modernidade tardia é, com isso, também portadora de uma esperança de igualdade, de melhor distribuição das riquezas, de progresso e de mobilidade social, de pujança ao qual mesmo os autores mais críticos do capitalismo não deixarão de reconhecer. Nesse caso, formar envolve o esforço de preparação para que se acompanhe tal progresso civilizatório, agora já marcadamente econômico e técnico, e que demanda, certamente, uma crescente escolarização, e mesmo já uma especialização e uma capacitação qualificada através da escola.

Homem livre como *homo politicus*, no primeiro caso, ou como *homo aeconomicus*, no segundo. Duas formas de liberdade que o século XIX, e sobretudo o XX, não deixarão de separar e até antagonizar.

Mas, as possibilidades ou as perspectivas da significação e ressignificação da liberdade não parecem se esgotar aí. Se retomamos o célebre texto kantiano dedicado a deslindar o sentido da concepção de *Aufklärung* [esclarecimento], texto todo ele dedicado, no fundo, à questão da liberdade, vemos que essa não se associa nele, a rigor, a nenhuma das duas tipologias acima, que no texto, aliás, aparecem duramente criticadas em seus excessos, mas propõe, para além deles, ou talvez para o seu próprio sucesso, uma terceira perspectiva. A liberdade não é, para Kant, o apanágio do homem que se revolta, do homem que toma o seu destino em suas mãos, mas ao preço de uma radicalidade ela mesmo tão ou até mais violenta do que as condições que impõe a revolta e a revolução, nem tampouco do homem que empreende, que executa, que age econômica e financeiramente na sociedade, mas apenas para entesourar (“Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar”). Seu sucesso, político ou econômico, é por outro lado, o que poderíamos considerar um fracasso cultural: fracasso da própria condição humana, do homem como projeto cultural inovador. E assim, Kant veria já nesse terceiro tópico, o da cultura, questão que é talvez a mais fundamental em toda a sua obra, o eixo próprio para a afirmação da liberdade, e consequentemente, também para um projeto formativo adequado à humanidade.

Sem a direção da cultura, sobram-nos, precisamente, os excessos e desvios que marcam de forma particular as nossas experiências na política e na economia. A humanidade do homem só pode, ao contrário florescer plenamente no ambiente próprio da cultura. Homem que se cultiva, portanto, como terceiro modelo possível de um ideal de formação.

E, com isso, se falamos em cultura, evocamos necessariamente o termo que funciona como seu par habitual, complementar ou antagônico – a natureza.

Como fica claro em particular na obra de Kant dedicada à Pedagogia, em última análise, a voracidade e a violência presentes seja no mundo da política, seja no da economia se devem a um componente não de todo vencido no homem – o da sua animalidade. Será preciso abafar tal condição, reprimi-la, se possível extirpá-la por completo, possibilitando ao homem fazer jus ao elemento que nele surge como verdadeiramente “natural”, ou seja, o mundo da cultura, da condição civilizada da cultura.

Contudo, as posições de Kant estão longe de evidenciar um consenso moderno, ao contrário. Nesse mesmo escrito sobre a educação, vê-se com muita clareza o alvo maior dos ataques kantianos, com vistas à consolidação de uma pedagogia que poderia ser dita cultural, ou culturalista. Seu antagonista maior é justamente aquele que é considerado o pai fundador da pedagogia moderna, o Copérnico da revolução educacional de nosso tempo, Rousseau. Para quem, em sentido contrário ao kantiano, justamente, a natureza seria a pedra-de-toque, ao mesmo tempo o critério e o crivo de um determinado afastamento das sociedades organizadas em sua forma atual, na direção, o termo já reaparece uma vez mais, de nossa liberdade originária perdida, e perdida por força do distanciamento da humanidade em relação ao seu plano original e natural, o chamado estado de natureza.

Para Rousseau, em contraposição à simplicidade e frugalidade da natureza, as sociedades civis são marcadas, em especial, por uma cultura do supérfluo, da artificialidade, ou seja, do não natural, e, por essa razão, será preciso definir todo um projeto pedagógico (é esse afinal o objetivo principal do *Emílio*) tendo em vista a busca de uma maior proximidade com a natureza e o reencontro com uma naturalidade quase que de todo perdida, não fora a presença entre nós da criança, vista como uma espécie de fóssil civilizacional, de elo perdido com o antigo bom selvagem, e que de algum modo preservaria as suas características entre nós. O projeto pedagógico de Rousseau é, portanto, em grande medida, um projeto de barragem, de contenção, evitando que a criança (ainda um ser “natural”) seja introduzida na sociedade organizada, devendo para isso desnaturar-se, perder o seu ser original.

Mas, parece-nos que todo esse rol de perspectivas e eixos pedagógicos não está presente na fundação, ou na consolidação do romance de formação, no escopo da obra goethiana. De algum modo, todos eles parecem insuficientes ao escritor alemão, que talvez proponha ainda, como princípio de orientação para uma verdadeira formação, outras duas vertentes formativas.

## O Bildungsroman [Romance de Formação] em Goethe: uma poética da formação

Ainda que se possa identificar em autores diversos uma vontade de formação, o passo definitivo para a consolidação dessa perspectiva formativa, dentro do campo literário é, possivelmente, dado mesmo por Goethe, na sua obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Ao menos, é ele que, acima de toda outra obra no período, é visto segundo um potencial renovador inigualável. À época mesma de seu lançamento, o livro foi sentido em seu efeito avassalador, comparado, em razão desses efeitos mesmos, à própria Revolução Francesa, como um acontecimento maior no seu tempo. O motivo para tanto é, talvez, afinal, de ordem poética. O que surge da obra goethiana é, efetivamente, toda uma nova concepção da construção literária, da construção romanesca, toda uma nova ideia do significado do romance (e da formação como objetivo último da construção literária).

Se considerarmos o funcionamento do que poderíamos chamar de uma imagem clássica ou tradicional dentro da história literária, essa está talvez ligada, em particular, à produção de um efeito de admiração. Não à toa, o personagem principal da trama literária se origina em um campo de todo diverso daquele, nuamente simples, da página em branco, posta em silêncio à frente do escritor. Ao contrário, ele é proveniente dos campos de batalha, das lides e enfrentamentos guerreiros, das gestas bélicas, das situações agônicas: a personagem literária deve, assim, representar, transpondo para a narrativa oral ou escrita, esse ser fabuloso, cujo assombro e maravilhamento, ela mesma afinal, ajudará a compor – o herói.

Herói guerreiro, herói literário: a transposição do herói, realizada para o campo literário, tem o claro objetivo de garantir, portanto, a expressão do feito grandioso, do irrealizável pelo comum dos homens, do incomensurável, até, para uma medida não mais que terrena. Comparando, certa vez, a televisão ao cinema, o cineasta franco-suíço Jean-Luc Godard considerou que a diferença fundamental a explicar o nosso respeito face às imagens e personagens cinematográficas estaria no fato de que, diante da televisão, vemos personagens menores que nós, ao passo que no cinema, vemos figuras e seres muito maiores do que nós. Isso explica porque, diante da tv, nos afastemos volta e meia para atender ao telefone, fazer um café, ir ao banheiro, ou mandar mensagens pelo celular, enquanto que, no cinema, numa sala completamente escura e sem vida, muitas vezes diante da mesma obra cinematográfica, mantenhamo-nos respeitosa e em silêncio por duas horas ou até mais. Os personagens na tela de televisão se mostram a nós pequenos; já os da tela grande impõe-se a nós já por sua dimensão fabulosa, gigantesca.

Em larga medida, a história da literatura se confunde com a produção desse tipo de personagem. E, a nosso ver, ele vem a sofrer um ataque decisivo, senão definitivo da parte justamente de Goethe. Situação que é por ele explicitada nos *Anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. Essa condição de um personagem a ser formado, inacabado,



portanto, e por isso mesmo em busca de sua educação, cria uma situação antipódica em relação aos heróis tradicionais. Esses são necessariamente um repositório de qualidades: força, sabedoria, coragem, honra, justiça, oratória, ou mesmo malícia e esperteza. Uma ou várias dessas qualidades, e tantas outras, se encontram nas principais personagens literárias, ao longo do tempo. Física, ou psicologicamente, o herói é sempre um ser de exceção. E é, sem dúvida, a posse de tais qualidades que o credencia a agir da forma liminar, como um recurso extraordinário, um fim em si. Ele é, por essas qualidades mesmas, senhor de si e de suas ações, alguém que se conhece e se sabe excepcionalmente grande. A narrativa passará então centralmente pela personagem do herói e encontrará em sua ação e seus feitos, também a sua conclusão. Ora, um personagem desse tipo prescinde, justamente, de formação. Ele é, por necessidade, inteiramente formado, pronto. O herói é, por definição um ser completo, ontologicamente acabado. Talvez até mais do que isso, ele excede, extrapola, transcende todos os limites; está para além não apenas da necessidade de educação, como da própria regra humana. Não é um ser perfectível (para usar um dos termos mais caros a Rousseau para a definição da natureza humana e que exigem do homem um constante esforço de educação), mas é perfeito.

Nesse sentido, o “herói” do romance goethiano, particularmente, a personagem que se define no Meister, é em tudo distinta dessa longa tradição anterior. Apresentar a necessidade de formação para a personagem literária não impõe somente a definição de um homem sem qualidades, mas a incerteza e a impotência própria a essa condição. E, por consequência, o *Bildungsroman* vai, ponto a ponto, revertendo os aspectos tradicionais do romance pré-goethiano: o herói já não sabe, não tem um conhecimento especial, superior; se ele não sabe, sua experiência não será propriamente a da ação, mas a da formação (se Goethe fosse não um escritor, mas um diretor de cinema, ele estaria na posição de, a cada capítulo do *Meister*, gritar, de início, não “Ação!”, mas “Formação!”); ou seja, se o herói carece ser educado, ele não pode ser, forçosamente, o senhor das ações – na verdade, ele tem de receber “ações” de terceiros, para através delas consolidar experiências e situações que ensejem a sua educação; antes que agente, ele é, assim, paciente, sofrendo as ações daqueles que vem contribuir, justamente, para a sua formação; sem essas experiências e encontros com terceiros, o “herói” não se formaria; de algum modo, o herói é “segundo”, tem uma importância indireta, ou derivada, em relação a esses que o fazem aprender, que de algum modo lhe ensinam – ele deverá, em relação a esses personagens e aos encontros que estabelece com eles, extrair os ensinamentos necessários para si, e para a construção da sua educação.

Por fim, a sua formação se vê de algum modo completa, mas é significativo que não passe despercebido a Goethe que mesmo esse momento tem de ser apresentado ao herói, é ele mesmo um momento da formação. Assim, será um membro da Sociedade da Torre que virá esclarecer a Wilhelm sobre o que de fato ocorreu em seu percurso

formativo, e como a sociedade secreta esteve por trás dos acontecimentos e eventos mais significativos desse longo percurso.

Cabe também indicar a necessária mudança da relação que o romance goethiano propõe para a relação com o leitor. Não se tem, já agora, uma relação distanciada com o leitor, apresentado a um personagem extraordinário, quase natural. O personagem goethiano é imanente ao plano do seu leitor, coincide com ele, possivelmente, nas mesmas aspirações e incertezas. O romance apresenta, com isso, uma condição especular, em que o leitor se vê numa relação de igual para com o personagem que tem diante de si. Claro está, portanto, que o verdadeiro objetivo pedagógico da narrativa não está na formação do herói do livro, mas do leitor que lê. Mantendo-se a mesma lógica relacional especular, face ao plano imanente em que se pensa e se apresenta o herói, o leitor habita de algum modo as mesmas páginas do romance, é sensível às mesmas experiências; por reflexo, é ele que deverá ser o herói da sua própria educação, estimulado pela experiência do personagem romanesco. Poética literária como produção formativa. Como produção não apenas de obra, mas do leitor-em-formação, ele próprio em situação de aprender, como sua obra mais relevante.

Finalmente, o gênio goethiano se revela na formidável construção poética que se configura ao final de todo esse processo: cronologicamente, o romance de formação é uma espécie de pré-romance, ele decorre em um tempo necessariamente anterior ao do romance tradicional, da narrativa que definimos como clássica. O herói-em-formação é ainda um não ser, ou um sr eu se interroga. Sua aspiração é a de querer-ser. Mas, uma vez formado, uma vez concluída a sua formação, o romance se conclui. Ou seja, quando o herói está afinal de posse das qualidades e capacidades que o permitiram agir, quando chega a ser de fato, nos termos convencionais, um herói, a narrativa deixa de ter interesse por ele. O romance de formação se conclui, portanto, naquele ponto mesmo em que se iniciaria o romance tradicional...

Dizíamos que, apesar de um quadro plural de afirmação da educação e de suas diversas possibilidades, Goethe ainda assim apontaria para outras possibilidades mais. Nesse sentido, definem-se, a nosso ver, ao menos duas linhas fortes em relação à concepção formativa e ao sentido e propósito pedagógico presentes no Meister.

Inicialmente, como fica explícito através das palavras do próprio personagem central, seu intuito é livrar-se de sua condição burguês, ultrapassar, com sentido enobecedor de si mesmo, os limites muito claros de sua condição burguesa inicial. A condição burguesa, como observa Wilhelm, é por definição parcial e limitada, voltada à utilidade.

Em relação a ela, Wilhelm pretende para si uma formação mais plena, que possa lhe favorecer na expressão de todas as suas potencialidades. Essa primeira educação, por assim dizer, ele parece então encontrar na arte, e mais particularmente no teatro. Ou ainda, mais especificamente, no teatro de Shakespeare.

Contudo, mesmo o teatro é deixado para trás, não exatamente abandonado, mas secundarizado em relação a um projeto ainda mais amplo. Nesse caso, é a vida que parece, em última análise, funcionar para Goethe como o móvel que nos leva a buscar a formação. Formarmo-nos é, assim, viver, e educar-se será como que um equivalente de uma sabedoria construída, em sua necessária amplidão e experimentação, sobre a existência e a vida.

Nessa espécie de vitalismo embrionário, vemos o sentido formativo último talvez presente na obra goethiana, e que será como seu grande dardo ançado à frente. E recolhido, dentre outros, por Nietzsche, que em um fragmento póstumo, recolhido em *Sabedoria para depois de amanhã*, reforça a grandeza da experiência goethiana e a relevância de sua expressão para toda educação:

Goethe protegendo e combatendo dentre de si seu século XVIII: o sentimentalismo, o entusiasmo perante a natureza, o anistórico, o idealista, o não prático e o irreal do revolucionário, como Espinosa (como o maior realista), ele serve-se da História, da ciência natural, da antiguidade, sobretudo da atividade prática com nada além de horizontes bastante fixos; ele não separa da vida, não é medroso e torna o possível a seu cargo, sobre em si, quer totalidade, combate a separação da razão, da sensibilidade, do sentimento da vontade, disciplina-se, forma-se [...], diz sim para todos os grandes realistas (NIETZSCHE, 2005).

## Referências

GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.

LACOSTE, Jean. Goethe éducateur? *Revue Germanique Internationale*, n. 11, p. 89-107, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sabedoria para depois de amanhã*. Tradução de Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



# Goethe e a educação: princípios de formação a partir da obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*

*Goethe and education: formation principles from the work  
Wilhelm Meister's Apprenticeship*

Marcio Luis Marangon\*

**Resumo:** O presente artigo tem como finalidade analisar a obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, buscando identificar o conceito de formação que a mesma traz; isso, através de uma análise hermenêutica capaz de contribuir para fazer uma busca pelo diálogo vivo com o conhecimento e com a história, tornando, como diz Flickinger (2010, p. 2): “transparente o caráter provisório de nossas supostas certezas”, reconhecendo não só a compreensão dos conceitos, sua provisoriedade e suas limitações, mas também o caminho de atualização para estes conceitos de Goethe, almejando contribuir na discussão sobre as necessárias bases da formação humana para confrontar com os problemas da sociedade contemporânea, líquida e célere.

**Palavras-chave:** Goethe. Formação. Wilhelm Meister.

**Abstract:** This article aims to analyze *Wilhelm Meister's Apprenticeship*, from Goethe, seeking to identify the concept of formation that it brings; through a hermeneutical analysis capable of contributing to a search for a living dialogue with knowledge and history, making, as Flickinger (2010, p. 2) says “transparent the provisional character of our supposed certainties,” recognizing not only the understanding of concepts, their provisionality and their limitations, but also the way of updating these concepts of Goethe, aiming to contribute in the discussion about the necessary bases of human formation to confront the problems of contemporary society, liquid and fast.

**Keywords:** Goethe. Formation. Wilhelm Meister.

## Goethe: vida e obra

Johann Wolfgang von Goethe nasceu em 28 de agosto de 1749 em Frankfurt – Alemanha, em uma família que retratava a situação de transformação no século XVIII: seu pai começou como simples advogado, mas alcançou o título de conselheiro imperial e conseguiu tomar a mão de sua mãe – filha de um subintendente – o que significou a possibilidade de tonar-se uma das principais famílias da cidade; também, boas condições de vida para Goethe desde seu nascimento – como acesso à educação e cultura, algo que na época era para poucos privilegiados (BENJAMIN, 2009).

Com isso, Goethe e a irmã desde pequenos receberam uma boa educação e tiveram acesso a uma ampla biblioteca da família – com mais de 2000 volumes e uma porção de obras de arte. Também as artes fizeram parte de sua infância: sua casa, por exemplo, descrita por Eckermann (1950), abrigava um grande número de obras que vinham

---

\* Universidade de Passo Fundo. E-mail: mlmarangon@yahoo.com.br

de diferentes lugares da Europa e, o teatro era bastante frequentado pela família. Foram tais contatos com a arte que o despertaram para o lado artístico.

Contudo, por sua condição e status social seu pai o encaminhou para o curso de direito, primeiro na universidade de Leipzig, onde desenvolveu paralelamente um curso de literatura, depois em Estrasburgo, onde encontrou-se com pensadores como Klinger, Schiller e Herder – este último, fora o grande inspirador de Goethe por lhe inserir nas leituras de Rousseau e do Pietismo, bem como, em uma nova visão sobre o pensamento Grego e o pensamento alemão através de poesias medievais (CITATI, 1996). Se perto de seu pai não pode escolher seu “destino”, longe de casa e na presença de tão ilustres pensadores permitiu-se abrir ao mundo e a si mesmo pela arte. Nesta época, a Europa já fervilhava questões da revolução Francesa e o Iluminismo disputava espaço com o Romantismo. Goethe, aproveitou-se de ambos movimentos para iniciar a constituição de seu próprio saber. Conforme coloca Arce (2002), Goethe vai utilizar tanto do pensamento Iluminista, como do pensamento do romantismo, para desenvolver seus ideais. Afirma ela:

Goethe participou ativamente do movimento Iluminista, defendendo a plena realização do indivíduo, com seu desenvolvimento completo através das artes e da ciência, buscando sempre o modelo de ser humano que fosse mais elevado para seu tempo. [...] Seu lado Romântico aparece quando, diante da percepção do esvaziamento do indivíduo gerado pelo capitalismo, busca em certos momentos em suas obras o isolamento do indivíduo na criação de uma comunidade ideal (ARCE, 2002, p. 52).

Tal relação fica mais evidente quando se analisa a cronologia de suas obras. Diante da influência do movimento *Tempestade e ímpeto* e de seus temas revolucionários, por exemplo, em 1774, publicou sua primeira grande obra de destaque: *Os sofrimentos do jovem Werther*, tendo como pano de fundo as lutas da burguesia sob a força revolucionária do Romantismo que buscava a “ampliação do conflito entre o eu e o mundo, o indivíduo e o Estado, proporcionando a eclosão de um individualismo em grau e profundidade como talvez nunca antes se tenha assistido no Ocidente” (CITELLI, 1990, p. 11).

Contudo, a amizade com o príncipe herdeiro de Weimar o fez assumir o ministério do transporte desta cidade independente, fato que o levou a conhecer o outro lado da revolução: o lado de um povo que não se encontrava preparado para ela, que antes precisava ser esclarecido.

A partir de suas visitas, designadas por sua função, Goethe começa a perceber que a burguesia carece de formação para assumir o lugar que almeja na sociedade: o governo. A diferença cultural entre a burguesia e a aristocracia fica evidente para o poeta e ele passou a repensar seus conceitos de formação e, juntamente, os conceitos do romantismo que até então eram dominantes em seus escritos.

Frente as dúvidas que o cercavam, partiu as escondidas para a Itália onde descobriu, no classicismo e na estética italiana, inspiração para novos trabalhos. Então, em seu retorno a Alemanha, foi nos *Anos de aprendizado de Wilhelm Meister* que Goethe, já “maduro”, desenvolveu sua própria concepção de formação pedagógica e tornou-se um dos principais representantes da *Bildung* e dos *Bildungsroman*.

A obra, que havia iniciado em 1777 sob o título de *Missão Teatral*, passou por diversas modificações até se transformar nos *Anos de Aprendizado*, com seus últimos capítulos entregues no ano de 1795. Estas modificações tiveram como pano de fundo não só o afastamento de Goethe de grande parte dos princípios do Movimento Tempestade e Ímpeto, mas também, por toda a formação que Goethe obtivera em sua caminhada desde de o início da obra – ou ainda, desde a conclusão do *Werther*; bem como, suas experiências que vão desde as viagens para a Itália, até a participação em uma batalha contra a França.

Após tudo isso, Goethe constitui um novo pano de fundo para os *Anos de aprendizado de Wilhelm Meister* – trazendo uma forte crítica à burguesia e sua falta de natureza harmônica – onde, segundo Lukács (2006, p. 584) a crítica à burguesia representa também “uma crítica à divisão capitalista do trabalho, à excessiva especialização do ser humano, ao aniquilamento do homem por esta divisão do trabalho”, à um desenvolvimento industrial que não era acompanhado pelo desenvolvimento dos indivíduos, algo que é possível identificar claramente nas seguintes palavras de Goethe (2006, p. 284): “de que me adianta fabricar um bom ferro, se meu próprio interior está cheio de escórias?”.

Com isso, o problema central de Goethe nos *Anos de aprendizado* vai ser a busca pelo desenvolvimento omnilateral e omnicomprensivo da personalidade humana, através desenvolvimento de sua natureza, conceitos estes que serão aprofundadas no próximo item do texto.

## **Os conceitos de formação em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister***

A palavra “conceitos”, em vez de “conceito”, descreve melhor a ideia de formação que Goethe trará na obra. Seu caminho formativo vai apresentando conceitos de formação até chegar ao seu objetivo final: o desenvolvimento omnilateral e omnicomprensivo da personalidade humana.

Para desenvolver tais conceitos de forma clara e compreensível aos seus leitores, Goethe não parte diretamente para o contexto final em que quer chegar. Sua obra desenvolver-se-á aos poucos, conduzindo o herói – Wilhelm Meister – e os leitores ao mesmo tempo por entre aventuras e desventuras, para que ao final, seu projeto fique claro e possa contribuir com a formação dos leitores.

Neste “caminho” traçado dentro da obra, segundo Pucci (2011, p. 26), Goethe apresentará ao menos três projetos pedagógicos: o primeiro aparece no livro VI da obra, intitulado de *Confissões de uma bela alma*, onde narra a história de uma jovem que busca entender sua trajetória de vida e visa a “conversão” de sua alma. Este contexto, traz um conceito pedagógico vinculado a *autobiográfica pietista*, um modelo de formação que visa que cada indivíduo deva buscar sua própria “salvação”, ou sua própria formação – uma base para a autoformação que a obra aponta.

O segundo conceito se assemelha ao “conceito iluminista de formação, como processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento das qualidades individuais inatas, mas racionalmente conduzido por uma geração adulta” (PUCCI, 2011, p. 27). O intervencionismo da Sociedade da Torre é marcada pela educação pelo erro<sup>1</sup>, como é possível ver na seguinte frase do texto:

Não é obrigação do educador de homens preservá-los do erro, mas sim orientar o errado; e mais, a sabedoria dos mestres está em deixar que o errado sorva de taças repletas seu erro. Quem só saboreia parcamente seu erro, nele se mantém por muito tempo, alegra-se dele como de uma felicidade rara; mas quem o esgota por completo, deve reconhecê-lo como erro, conquanto não seja demente (GOETHE, 2006, p. 470).

Em verdade, tal relação de educação pelo erro acompanhava o jovem Wilhelm desde o início da obra. Ele era acompanhado de perto por esta Sociedade, a qual, permitia a ele “experimentar” sua vida e desenvolver-se por meio de aventuras e desventuras. Entre estas experiências de Wilhelm estava sua tentativa de se dar bem no teatro, como ator<sup>2</sup>.

O terceiro projeto pedagógico da obra, contudo, traz um questionamento sobre a educação pelo erro. O questionamento que Wilhelm traz, diz respeito à possibilidade real de cada indivíduo conduzir a si mesmo, por seu erro, sendo que sua perfectibilidade por direcioná-lo por caminhos controversos. Por isso trará a seguinte sentença:

[...] me parece absolutamente necessário formular e inculcar às crianças certas leis que deem à sua vida certo amparo. Sim, quase poderia afirmar que é melhor equivocar-se segundo as regras que se equivocar quando a arbitrariedade de nossa natureza nos deixa à deriva [...] (GOETHE, 2006, p. 501-502).

<sup>1</sup> Possivelmente inspirada na concepção de formação que Rousseau traz em sua obra *Emílio*.

<sup>2</sup> Tal referência ao teatro está ligada a experiência estética como processo formativo. É uma das influências de Schiller na obra de Goethe. Contudo, ao final da obra é possível ver que Goethe não crê que somente tal formação estética, a qual, aliás ele havia dado total ênfase na primeira versão da obra – intitulada *Missão teatral de Wilhelm Meister* – possa formar os indivíduos de modo omnilateral e omnicompreensivo.

Goethe parece estar ciente de que há algo “faltando” ao indivíduo em sua infância, falta essa ligada à reflexão.

Essa maneira de ver era em mim totalmente natural, desprovida de qualquer reflexão, e foi a responsável pelas coisas mais bizarras do mundo que fiz quando pequena, levando mais de uma vez as pessoas ao constrangimento com as mais extravagantes proposições [...] (GOETHE, 2006, p. 501).

Se o indivíduo é desprovido de reflexão, então, conseqüentemente, ele precisa de algo que o ajude a compreender seu caminho. Neste caso, Goethe colocará outro elemento necessário à concepção de formação: a figura do educador, alguém que ajude os indivíduos a conduzir inicialmente sua vida, levando-o a desenvolver a reflexão que lhes trará autonomia. “Só o abade parecia compreender-me; era sempre condescendente comigo, fazia-me tomar consciência de mim mesma, de meus sonhos e de minhas inclinações, ensinando-me a satisfazê-los apropriadamente” (GOETHE, 2006, p. 501).

Com isso, durante o desenvolvimento destes conceitos pedagógicos Goethe vai conduzindo seu personagem e, ao mesmo tempo, vai conduzindo o leitor, fazendo ambos tomar consciência de sua caminhada, bem como, dando indicativos de como pode ser conduzida a própria formação.

Tal formação é sempre tratada de forma aberta e infinita, o que leva ao leitor compreender que sua busca por formação não deve ter fim, ao mesmo tempo, que precisa de experiências variadas. Para exemplificar tal fato é possível recordar que, durante a obra, após Wilhelm Meister receber sua carta de formação, Goethe acrescenta a seu personagem o fato da paternidade, o que o leva a compreender que, além do compromisso com a própria formação, o indivíduo precisa ter em si o desejo de repassar sua aprendizagem – modo mais claro de aperfeiçoamento da humanidade e seus conhecimentos.

O crescimento da paternidade traz a tona também a questão das relações intersubjetivas. A intersubjetividade, diferente do pensamento de Rousseau, é um marco da formação de Goethe. Wilhelm, como pai, traz a responsabilidade de repassar este conhecimento e consertar erros de sua própria formação, mas também, significa a dificuldade de expressar a si mesmo e aos conhecimentos adquiridos:

Felix era novato e livre no magnífico mundo, e seu pai não conhecia muito mais os objetos pelos quais o pequeno lhe perguntava repetida e incansavelmente. Foram reunir-se, por fim, ao jardineiro, que teve de lhes relatar com todos os pormenores o nome de muitas plantas e sua utilidade. Wilhelm via a natureza por um novo órgão, e a curiosidade, a ânsia de saber da criança faziam-no sentir somente agora que débil interesse tivera pelas coisas exteriores a ele e quão pouco conhecimento tinha delas. Naquele dia, o mais feliz de sua vida, parecia também começar



sua própria cultura; sentia a necessidade de se instruir sendo convocado para ensinar (GOETHE, 2006, p. 475).

Para Maas (2000, p. 159), é com o fato da paternidade que

Wilhelm parece efetivamente apto a iniciar seus anos de aprendizado. Surge assim a hipótese de que o grande aprendizado de Wilhelm Meister foi ter adquirido consciência sobre suas deficiências, e de que um efetivo processo de formação ainda estaria por vir<sup>3</sup>.

É possível compreender esta fala de Maas (2000) quando se pensa a obra de Goethe como um relato autobiográfico, ou melhor, como uma obra mimética<sup>4</sup>. O próprio Goethe mudou muito sua forma de viver e escrever após seu casamento e o nascimento do filho. Mais recluso, mais profundo, mais preocupado com direcionamentos e diretrizes formativas.

Segundo Löwith (2008), tal expressão da obra mostra ainda como Goethe buscava, antes de tudo, a concordância entre “si-mesmo” e o mundo. Seus trabalhos científico-naturais eram uma tentativa de comunicar – e disso servia-se de seu talento poético e romancista – suas experiências formativas para que outros indivíduos pudessem servir-se, conforme suas necessidades e possibilidades. Seus escritos transformavam-se em instrumentos de autoformação (LÖWITH, 2008).

Nisso, casa a relação ente a referência de formação, educador, e a possibilidade de autoformação, vinculado ao último projeto pedagógico que Goethe apresenta em sua obra e que vai reforçar a necessidade de ser conduzido para não se equivocar.

Porém, ainda resta aqui uma questão muito interessante: o desejo de formar-se. Se a formação do indivíduo é um processo aberto, contínuo e infinito, isso somente será possível caso o indivíduo coloque-se a disposição de tal formação, como é possível ver a partir da seguinte passagem de *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*:

Para dizer-te em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância. [...] Pois bem, tenho justamente uma inclinação irresistível por essa formação harmônica de minha natureza, negada a mim por meu nascimento. [...] Também tenho cultivado minha linguagem e minha voz e posso dizer, sem vaidade, que não me saio mal em sociedade. Mas não vou negar-te que a cada dia se torna mais irresistível meu impulso de me tornar uma pessoa pública, de agradar e atuar num círculo mais amplo. Some-se a isso

<sup>3</sup> O processo indica também que o indivíduo não se forma somente para si, outrora sim, é um bem à coletividade. Àquele que consegue formar-se não deve fechar-se em seu egoísmo. Ele servirá de espelho (*bild*) à outros indivíduos constituírem sua caminhada.

<sup>4</sup> Sabe-se que Goethe tinha este “fórmula” de escrita, sobre a qual, também escreveu o *Werther* e outros poemas.

minha inclinação pela poesia e por tudo o que está relacionado com ela, e a necessidade de cultivar meu espírito e meu gosto, para que aos poucos, também no deleite dessas coisas sem as quais não posso passar, eu tome por bom e belo o que é verdadeiramente bom e belo [...] espírito e corpo devem a cada esforço marchar juntos, e ali posso ser e parecer tão bem quanto em qualquer outra parte (GOETHE, 2006, p. 284-285).

Esta passagem centraliza os quatro grandes pilares da formação de Goethe: educabilidade, intersubjetividade, autenticidade e natureza. O conceito de educabilidade em Goethe está vinculada ao conceito de formação encontrado em Rousseau e delinea a autoformação. O conceito encontrado no segundo discurso do Genebrino, articulado entre perfectibilidade e da liberdade, abre espaço para um apontamento do personagem de Goethe rumo a uma “inclinação irresistível” em direção a sua formação interior, aquela que possibilita ser e parecer ao mesmo tempo.

É válido lembrar que a ideia de educabilidade diz respeito ao desejo de deixar-se conduzir, de fazer uso de sua liberdade e deixar ser guiado em sua perfectibilidade. É a peça-chave para um bom andamento – processo este muito bem lembrado trabalhado por Kant (1996) em sua obra *Sobre a Pedagogia*.

Goethe era um estudioso de Kant, também, a partir de suas próprias experiências de vida e como um indivíduo “inspirado” por Herder para desenvolver um trabalho pedagógico mais aberto e democrático, percebia como a abertura do indivíduo à formação era essencial. O desejo pela autoformação somente era possível quando acrescido de um desejo pela condução, para que os riscos de perder-se pelo caminho fossem reduzidos.

Por isso, outro ponto importante de sua concepção formativa – e neste ponto diferente de Rousseau – esta alinhavado com a construção intersubjetiva da formação. Como menciona Maas (2000), Goethe quer formar os indivíduos sem excluí-los da sociedade:

Goethe assimilou de Rousseau o conceito de uma natureza humana que pode ser educada para a civilização e a cultura a partir de suas disposições inatas. Meister, o protagonista de *Os anos de aprendizado*, deve sim descobrir suas reais aptidões naturais, para utilizá-las então em proveito da sociedade e das instituições (MAAS, 2000, p. 69, grifo do autor).

Sua formação se dá no “mundo da vida”<sup>5</sup>, na práxis cotidiana, onde a educação do homem e a educação do cidadão estão atreladas, lado a lado, e os indivíduos que o cercam tornam-se seus “moldes” (*Bild*) para a formação. São os “outro eu”, aqueles que ajudam a constituir sua personalidade – como é possível visualizar nesta passagem:

---

<sup>5</sup> Refiro-me aqui ao conceito de Habermas.

Encontrou a história circunstanciada de sua vida descrita em grandes e acentuados traços; nem acontecimentos isolados nem sensações limitadas perturbavam o seu olhar; afetuosas considerações gerais davam-lhe as indicações, sem envergonhá-lo, e via pela primeira vez sua imagem fora de si mesmo, mas não como num espelho, um segundo eu, e sim como um outro eu num retrato: não nos reconhecemos certamente em todos os traços, mas nos regozijamos que um espírito ponderado nos tenha percebido daquele modo, que um grande talento tenha querido representar-nos daquele modo, que uma imagem daquilo que fomos ainda subsiste e possa durar mais que nós mesmos (GOETHE, 2006, p. 481-482).

Para Moura (2009) a intersubjetividade em Goethe é a complementação da formação do indivíduo através da possibilidade de “sair de si”, pelo prolongamento que cada um pode fazer de si mesmo:

Esse evento fundamental, sem o qual sua humanidade não está completa, possibilita a produção de um acontecimento igualmente decisivo: o homem, que se representa como sujeito, *subjectum*, entendido como um fundamento substancial de todas as coisas, tem necessidade de que a imagem que faz de si mesmo se desdobre para fora e se materialize em um plano exterior, que constitui o firmamento para a consolidação definitiva de sua própria identidade. Esse substrato fictício, doravante chamado de ‘civilização’ e ‘cultura’, constitui o prolongamento de um sujeito que encontra na exteriorização de si mesmo a possibilidade de alcançar a plenitude de sua manifestação (MOURA, 2009, p. 171-172).

Contudo, engana-se quem ousa crer que a exteriorização dos indivíduos significa sua alienação, ou anulação da subjetividade. Juntamente com a questão da intersubjetividade vem à relação com a autenticidade de cada um – algo que faz questão de demonstrar em sua obra através do diálogo entre Meister e Nathalie:

Só nossa educação equívoca, dispersa, torna indecisos os homens, desperta desejos em vez de animar impulsos, e ao invés de beneficiar as verdadeiras disposições dirige seus esforços a objetos que, com muita frequência, não se afinam com a natureza que por eles se esforça. Prefiro uma criança, um jovem, que se perde seguindo sua própria estrada, àqueles outros que caminham direito por uma estrada alheia. Quando os primeiros encontram, não importa se por si mesmos ou por outra direção, seu verdadeiro caminho, ou seja, quando estão em harmonia com sua natureza, não o deixarão jamais, enquanto os outros correm a todo instante o perigo de se livrar do jugo alheio e entregar-se a uma liberdade incondicional (GOETHE, 2006, p. 495-496).

Certamente não poderia ser diferente tal questão. Somente o fortalecimento da individualidade pela exaltação da autenticidade pode levar os indivíduos a compreender o mundo e a si mesmo, levando-o a encontrar sua natureza, e assim, omnilateralmente, contribuir com a sociedade.

Por isso, também o conceito de natureza é crucial a formação de Goethe. É a compreensão da natureza de cada um que possibilita o entendimento completo de sua autenticidade – e vice-versa. A ideia de formação voltada a omnicompreensão de Goethe está relacionada justamente a possibilidade, ou necessidade, de não equivocarse sobre si mesmo, suas necessidades e potencialidades, ou, equivocarse mas com a possibilidade de que alguém lhe demonstre isso para que não ser perca pelo caminho. E isso fica claro em suas memórias:

Se pudéssemos, sem nos tornarmos doentes imaginários, prestar atenção a tudo o que nos é nocivo, pouparíamos bastante sofrimento. Infelizmente o que se dá com a natureza física é o mesmo que se dá com a natureza moral: não reconhecemos nossos erros, nossos defeitos que nos restam não se parecem em nada com aqueles de que nos desembaraçamos, e é-nos impossível vê-los tais quais são, enquanto estivermos sob sua influência (GOETHE, 1948, p. 192).

Com isso, se é possível afirmar que Goethe aponta para a necessidade de uma formação omnilateral e omnicompreensivo, é também possível e necessário entender que tal formação está alicerçada sobre educabilidade, intersubjetividade, autenticidade e natureza, buscando a constituição de

[...] um homem forte, muito cultivado, hábil em todas as atividades corporais, contido em si mesmo e respeitoso de si mesmo, capaz de atrever-se a sentir alegria por toda amplitude e riqueza do natural, pois tem forças suficientes para exercer semelhante liberdade; pensou em um homem tolerante, não por debilidade, mas por força [...] (GOETHE apud LÖWITZ, 2008, p. 236, tradução nossa).

## Possíveis aspectos de atualização dos conceitos de Goethe

Identificados os aspectos da formação de Goethe em seus *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e, percebido que os mesmos são muito próximos a formação apresentada desde a Grécia antiga, recuperando alguns aspectos, revendo e reformulando outros e indicando ainda os mesmos para as necessidades de sua época, coloca-se neste momento a pergunta: seria possível que tais pressupostos de formação de Goethe pudessem contribuir para a formação na atualidade?

Para responder a esta pergunta, em primeiro momento, é preciso fazer um paralelo entre as épocas. Goethe, como já foi mostrado aqui, viveu as grandes modificações da Revolução Francesa, bem como, conviveu com as transformações da Revolução Industrial. Nesse sentido, como destaca Vicentino e Dorigo (2010, p. 41), estamos falando de uma época onde o transporte, a atividade econômica melhorou e a engenho-

sidade da produção de alimentos e produtos melhoraram, e assim, com “mais alimento, mais combustível, mais abrigo, mais roupas e lazer” a qualidade de vida disponível para as famílias – pelo menos as detentoras de recursos que conviviam nas nações mais eficientes – elevou-se.

No entanto, algumas condições não mudaram: a segregação social ainda era muito forte; a sociedade hierárquica com forte influência da religião; a educação limitada e para poucos, bem como, a própria cultura era de acesso para poucos. A arte, a música, o teatro, eram pressupostos pouco acessíveis e, neste processo, a burguesia, classe social em ascensão buscava seu espaço social e ameaçava tomar o poder, ao qual, Goethe não era contrário, mas, ao mesmo tempo, temia por saber que um povo com pouca cultura pudesse tomar as “rédeas” da sociedade.

Goethe encontrava-se em uma encruzilhada: de um lado almejava a mudança, uma sociedade mais democrática, participativa, acessível. Por outro lado, temia pela tomada de poder pelo simples desejo de poder. Temia que o povo (diga-se aqui burguesia) despreparado culturalmente levasse a sociedade a colapsos ainda piores. Aconteceu?

Em partes Goethe estava correto em suas colocações. A sociedade, séculos mais tarde, encontra-se mais aberta, democrática e com mais informações disponíveis, porém, parece não poder processar toda esta informação. Representa não ter a capacidade de usufruir de todas as novas perspectivas técnicas e científicas para dar ao mundo um equilíbrio social e ambiental, necessário para a evolução integral da humanidade.

Para perceber isso de maneira mais clara, é possível vislumbrar a sociedade contemporânea<sup>6</sup> a partir de dois autores: Melucci e Bauman. Para Melucci (1999) uma das primeiras características da sociedade atual são as constantes rupturas, ou, a velocidade com que as mesmas acontecem. Diante de tais modificações céleres, os indivíduos não possuem a capacidade de constituir um pensamento dialético histórico e perecem frente a processos de diferenciação, variabilidade e excesso cultural.

A *diferenciação* diz respeito às múltiplas experiências individuais e sociais que se multiplicam em ritmo forte, cada uma delas acompanhada de sua própria lógica, relação e regras. Disso decorre a *variabilidade*, referente à velocidade como as rupturas acontecem (*la velocidad y a la frecuencia del cambio*) e; frente a estes dois processos, *diferenciação* e *variabilidade*, a transferência de modelos fica quase impossível, visto que “tempos” e “sistemas” se modificam rapidamente.

Como consequência, é possível perceber que a cada nova geração é preciso reconstruir linguagens, regras, relações e aprender conviver dentro deles; entretanto, para isso, seria importante que cada nova geração estivesse preparada – formada – cultural-

---

<sup>6</sup> Utilizarei aqui o conceito de sociedade contemporânea por entender que o termo “sociedade complexa” tem sentido deturpado, visto que, o termo complexo (de com+plex = com dobras) indica uma sociedade que traz em suas próprias relações seus problemas e dificuldades. E isso acontece em todas as épocas, em todas as sociedades, como aponta Guareschi (2009).

mente para desenvolver tais relações necessárias. Mas, ao contrário, a esses dois processos soma-se ainda o *excesso cultural*, que, para Melucci (1999, p. 86), caracteriza-se quando um sistema social “pone una cantidad de posibilidades a disposición de los actores, un potencial de acciones posibles, que es siempre más amplio que la capacidad efectiva de acción de dichos actores”. Com isso, ao mesmo tempo em que os indivíduos são cada vez mais frágeis – no sentido da experiência individual – e precisam reconstruir modelos e sistemas para responder aos desafios de cada época, têm sua capacidade de ordenar e decodificar a informação diminuída, ou bagunçada. Bauman (2001) tem ideias que vão ao encontro do que escreve Melucci. Para este autor, a sociedade atual define-se como “líquida”, caracterizando-se pela incapacidade de manter uma forma definida; isso ocorre pelo fato de que a sociedade contemporânea está embasada na velocidade, não na duração.

Assim, todas as estruturas precisam ser constantemente substituídas para suprir as constantes e renovadas necessidades dos indivíduos. Tal fato faz com que os “quadros de referência” não sejam solidificados, tornando-se “mera sequência de experiências instantâneas que não deixam traço, ou então cujo traço é odiado como irracional, supérfluo ou ‘suplantado’ no sentido literal do termo” (BAUMAN, 2009, p. 174), não tendo possibilidade de servir de referência para as ações humanas.

Diante de tais circunstâncias, os indivíduos caminham em direções opostas, não um projeto de vida ou de sociedade em longo prazo. Não há por que, então, preocupar-se com o outro ou com o mundo, dado que nada tem relação e tudo pode ser modificado. Impera o individualismo, o hedonismo, e assim, nas palavras de Bauman:

Em suma: a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombram este tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta. A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes (BAUMAN, 2009, p. 8).

Segundo tais assertivas de Bauman (2009), a vida atual é marcada pela incerteza e pela precariedade, fruto de mudanças repentinas da sociedade, mas também, do despreparo humano para enfrentar tais problemas. Mas isso suscita outra pergunta: por que a formação na atualidade não consegue preparar os indivíduos para os problemas atuais? A resposta está ligada ao fato de que a formação (*Bildung*) na sociedade contemporânea, em grande parte, foi transformada em Semiformação (*Halbbildung*), em que

Ensina-se, mas não se forma mais. Informa-se, mas não se prepara para pensar, ou para ser cidadão. Imagina-se que o conteúdo acadêmico e técnico é suficiente para o desempenho adequado de uma profissão. Ser profissional é ter conhecimento técnico desprovido do saber. É como se fosse possível formar corpos sem almas, ou mentes e razões sem espírito. Deixou, portanto, de ser educação para aproximar-se radicalmente de treinamento (ROSSATO apud HENZ; ROSSATO, 2007, p. 208).

Frente a tudo isso, recuperando a pergunta feita no início desta terceira parte do artigo – sobre a possibilidade dos pressupostos de formação de Goethe contribuir para a formação na atualidade –, é possível ver diferenças entre as épocas da vida de Goethe e a atualidade (como a celeridade, a capacidade de informação e acesso a estas informações, também quanto a abertura da sociedade), mas, ao mesmo tempo, é possível perceber que algumas semelhanças e aproximações (principalmente no que diz respeito as preocupações de Goethe sobre o desejo de posses a qualquer circunstância e consequência, também sobre a preparação dos indivíduos para enfrentar seus problemas e dirigir aquilo que lhes é confiado; se não sobre o acesso a formação, mas sim sobre o acesso a uma formação de qualidade, entre outras coisas) permitem um olhar hermenêutico e inspirador diante das obras deste autor, principalmente sobre *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. É importante compreender que, como menciona Goergen (2009), a contemporaneidade evidencia a necessidade de apontar ao ser humano pontos de referência, que permita – ao mesmo tempo – ao indivíduo contribuir à sociedade sem alienar a si mesmo e dispensar sua autenticidade; fato este, que aponta para a necessidade de resgatar uma formação de qualidade que seja esclarecedora e emancipatória, neste caso, para uma formação que aproxima-se muito do que Goethe apontou em sua trajetória, principalmente em seu romance de formação *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

Para recordar, Goethe aponta para a necessidade de uma formação omnilateral e omnicompreensiva. É também possível e necessário entender que tal formação está alicerçada sobre educabilidade, intersubjetividade, autenticidade e natureza, buscando a constituição de um homem forte e muito bem cultivado, que, ciente de si seja capaz de sentir alegria por toda amplitude e ser tolerante, não por fraqueza ou subserviência, mas por força de caráter (LÖWITZ, 2008).

## Considerações finais

Diante destas reflexões, antes de tudo é preciso ter consciência de que não espera-se fazer do pensamento de Goethe uma “ciência” com todas as respostas – até porque, nem mesmo ele aceitaria tal questão. Mas, ao mesmo tempo, é importante estar ciente de que a formação

[...] não pode mais ser pensada somente de acordo com os padrões antigos de produção do conhecimento, como procedimento escolar do aprender e do exercitar com a memória a lição elaborada pelo mestre. Também não pode pretender vincular-se timidamente com o mundo externo, fechando os olhos para as profundas transformações sociais, econômicas e culturais que estão em curso nas sociedades tecnológicas e globais, marcadas por formas de vida urbanas e plurais. Contudo, também não pode atender irrestritamente aos apelos dos “novos” tempos, curvando-se simplesmente as demandas do mercado global e introduzindo no seu interior uma linguagem burocrático-administrativa, com enfoque excessivamente profissionalizante (DALBOSCO, 2011, p. 31).

Um equilíbrio. Este é o ponto. É preciso formar bons profissionais, sabe-se disso. A sociedade contemporânea, cada vez mais específica em funções e profunda em problemas precisa de indivíduos que tenham a capacidade de estar atentos à sociedade e ao mundo. Ao mesmo tempo, é visível a necessidade de uma formação que possibilite a estes indivíduos orientar-se em seus aspectos de vida e de constituição de si, possibilitando-os ir além de suas limitações e das limitações que sua época impõe, sem com isso destruir o mundo e aos outros.

Nesta direção, o pensamento de Goethe parece passível de contribuir com a formação na atualidade. Longe de pensar em uma simples formação técnica, Goethe pensou um “caminho” onde os indivíduos iniciem seu processo de formação pelo autoconhecimento, pela autodescoberta e pela construção de si. Assim, a partir deste autoconhecimento e de uma forte base cultural, cada um poderia descobrir como dar continuidade a sua própria formação, bem como, contribuiria de forma mais coerente com a sociedade ao seu redor<sup>7</sup>.

Em uma sociedade com tantas possibilidades, onde a formação técnica e específica sobressai-se a formação humana, parece que o caminho que Goethe indica é justamente o oposto, ao menos em um princípio formativo. Goethe aponta para a necessidade de estabelecer uma boa formação, que indique aos indivíduos a possibilidade de serem conduzidos até a si mesmos por indivíduos de alta cultura que tornem-se referências iniciais, mas que não impeçam o crescimento e a construção autêntica de cada um.

Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de uma formação capaz de recuperar nos indivíduos a consciência de si como membro do mundo, e assim, como alguém preocupado em fazer o melhor por este mundo e pelos outros que convivem com ele neste mesmo mundo. Ou seja, uma relação de intersubjetividade, de consciência entre o universal e o particular, entre o ser e o parecer.

---

<sup>7</sup> Wilhelm Meister, na continuidade de sua formação, decide-se por tornar-se médico para ajudar as pessoas a sua volta.



Cabe assim, o desafio às entidades e educadores – em seus espaços de práxis educativa – olhar com mais profundidade para esta alternativa de conceber a constituição de seres humanos, buscando somar ao que já foi constituído e alavancar novas possibilidades de formação que venham a contribuir para superar os desafios desta sociedade, complexa por natureza, mas diferentemente líquida e célere.

## Referências

- ARCE, Alessandra. *A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Frobel*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Vida líquida*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Ensaio reunidos: Escritos sobre Goethe*. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2009.
- CITATI, Pietro. *Goethe*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CITELLI, Adilson. *Romantismo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- DALBOSCO, Claudio Almir. *Aspiração por reconhecimento e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 481-496, set./dez. 2011.
- ECKERMANN, Johann Peter. *Conversações com Goethe*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1950.
- FLICKINGER, Hans Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- GOERGEN, Pedro. *Formação ontem e hoje*. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. p. 25-63.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Memórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948.
- \_\_\_\_\_. *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GUARESCHI, Pedrinho A. *Sociologia Crítica: alternativas de mudança*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009.
- HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo (Coord.). *Educação humanizadora na sociedade globalizada*. Santa Maria: Biblos, 2007.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- LÖWITH, Karl. *De Hegel a Nietzsche: La quiebra revolucionaria del pensamiento en el siglo XIX*. Buenos Aires: Katz Editora, 2008.
- LUKÁCS, G. Posfácio. In: GOETHE, Johann W. *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. São Paulo: Edição 34, 2006. p. 581-602.
- MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MELUCCI, Alberto. *Acción Colectiva, Vida Cotidiana y Democracia*. México, D.F.: El Colegio de México, 1999.

MOURA, Caio. O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno. *Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p. 157-173, maio/ago. 2009.

PUCCI, Bruno. Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister e a questão da Bildung em Theodor Adorno. In: WERLANG, Julio Cesar; ROSIN, Nilva (Org.). *Theodor Adorno: diálogos filosóficos em educação, ética e estética*. 1. ed. Passo Fundo: Editora do IFIBE, 2011. p. 13-42.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. *História geral e do Brasil*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

# Docência: uma tensão metafórica a partir da música

*Teaching: a metaphorical tension from music*

Odair Neitzel\*

**Resumo:** O presente trabalho intenciona abordar alguns elementos educacionais a partir da tensão metafórica com a música. Optamos pela metáfora por permitir descortinar sentidos que nem sempre são claros e permitir apresentar os conceitos de modo alternativo, o que auxilia em sua elucidação. Tomamos da música a concepção de artista, da música em si e da plateia, para tencionar, metaforicamente, com a concepção de professor, da ação de ensinar e dos alunos. Objetivamos com isso (re)afirmar a importância do professor e do ato de ensino.

**Palavras-chave:** Música. Professor. Ensino. Metáfora.

**Abstract:** This paper intends to tackle some educational elements from the metaphorical tension with the music. We chose the metaphor for allowing us to unveil meanings that are not always clear and for allowing us to present the concepts in an alternative way, which helps in their elucidation. We take from music the concept of artist, music itself and audience, to metaphorically intends to design teacher, the action of teaching and pupils. We aim with this to (re)affirm the importance of the teacher and the act of

**Keywords:** Music. Teachers. Education. Metaphor.

## Considerações iniciais

*O horror, a especulação, o pretense abandono do teórico pelo meramente prático produz necessariamente na ação a mesma banalidade que no saber.*

*O estudo de uma filosofia rigorosamente teórica familiariza-nos do modo mais imediato com ideias e só as ideias proporcionam ao agir força e significação moral.*  
Jürgen Habermas

É fato que a maioria das pessoas se relacionam com alguma manifestação musical. Não é o mesmo que dizer que todas as pessoas gostam de música, mas que todos têm alguma relação com a musicalidade. Musicalidade implica em produção de sons no intervalo do silêncio, que por sua vez carregam elementos e propriedades que não são, necessariamente, relacionadas à música instrumental ou elaborada como é apresentada nos espaços formais da música. Serve como exemplo, o contato do bebê ainda na barriga da mãe com sons e algumas de suas propriedades, como o ritmo das batidas do coração da mãe ou o som dos fluidos viscerais, que de alguma forma caracterizam e remetem à musicalidade.

---

\* Universidade Federal da Fronteira Sul. Universidade de Passo Fundo. E-mail: odair.uffs@gmail.com

A música estruturada, porém, é mais complexa. Ela é permeada de teoria e pela capacidade de criação, sendo uma das manifestações mais ricas da cultura humana. Dos clássicos aos cânticos populares, dos sofisticados instrumentos das orquestras à viola caipira, há uma complexidade e diversidade de criações, manifestações retratando as mais diversas percepções e relações do homem com sua existência e com o mundo. Dos artistas populares regionais que passam despercebidos, dos grandes nomes da música de entretenimento, ou nas mãos habilidosas de instrumentalistas como Paco de Lucía<sup>1</sup> (1947-2014) ou Andy McKee<sup>2</sup> (1979), a música e sua fruição nos remetem a experiências estéticas que, de certo modo, nos levam a um encontro conosco e a um constante processo de reelaboração de nós mesmos.

Essa é uma das razões que nos leva a escolher o fenômeno musical e alguns de seus elementos para propor uma tensão metafórica com a educação. Pois, de modo analógico, a educação é um processo constante de criação do humano. É em um processo de constante criação que nos tornamos humanos. É pela criatividade que é permitido às novas gerações se constituir, tomando a cultura e todo saber legado pela humanidade como elemento constitutivo. A educabilidade do ser humano está na base daquilo que o diferencia dos demais seres vivos.

Isso nos leva a constatar a rica possibilidade de estabelecer analogias entre música e educação. Acreditamos que esse tensionamento metafórico permite descortinar ou evidenciar certos sentidos latentes na percepção humana sobre a educação. Aristóteles, ao pensar sobre o emprego dos nomes para as coisas no mundo, afirma que a metáfora permite que se emprestem os sentidos e significados presentes em um conceito para outro, para que este outro se torne apreensível ou “dizível”. Ou seja, a metáfora “consiste no transportar para uma coisa o nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia” (ARISTÓTELES, 1984, p. 260).

Neste sentido, vale dizer que a metáfora tem a capacidade de apontar ou de mostrar o que muitas vezes temos dificuldade de indicar ou expressar. A metáfora oferece um caminho alternativo, um deslocamento do pensamento numa fuga criadora na direção de terras novas (GAUTHIER, 2004, p. 133). A metáfora, então, é o que se localiza entre aquilo que está simbolicamente estruturado e aquilo que emerge ou que jaz em uma realidade não convencional. Ou seja, a metáfora é a tensão que visa apresentar ou elaborar um sentido que ainda não faz parte usualmente, ou não é visível no mundo das relações simbólicas, ou ainda não internalizado por nossa percepção. A metáfora “dá vida a um produto da imaginação” (GAUTHIER, 2004).

---

<sup>1</sup> Paco de Lucía é o nome artístico de Francisco Sánchez Gomes (Algeciras, 21 de dezembro de 1947 – Cancún, 25 de fevereiro de 2014). Foi um guitarrista espanhol de flamenco reconhecido internacionalmente. Foi compositor, produtor e guitarrista. Em 2004 recebeu o Prémio Príncipe das Astúrias.

<sup>2</sup> Andy McKee (Topeka, Kansas, Estados Unidos, 4 de abril de 1979) é um compositor e guitarrista de *fingerstyle* percussivo.

Para que essa analogia seja possível, necessitamos delimitar alguns conceitos que nos permitam abordar e propor uma tensão metafórica com a educação. Nosso foco se concentra em três pontos importantes da música em contraste com a educação. Na música tomaremos como referência o artista, a música em si e a plateia. Salientamos que esses são elementos essenciais para que exista o fenômeno da música. Se retirarmos um destes elementos provavelmente perdemos considerável sentido da existência da música, se não a inviabilizamos – ou seja, o artista, seus ouvintes e a comunicação ou a mensagem (que é a música em si). Por analogia tomaremos como pontos de referência na educação: o educador, que corresponde ao artista; o ato de ensinar, que de certo modo corresponde à execução da música já que essa é uma ação, é dinâmica e não se dá de modo estático; e os alunos, em relação à plateia de expectadores e ouvintes.

É preciso alertar para que o leitor esteja atento à primeira impressão de nosso texto, que poderia levar a entender a proposta como uma metáfora inadequada, por denotar uma relação autoritária por parte do artista e passiva por parte da plateia. Nossa intenção é ressaltar a importância do educador, do ato educativo e da ação de ensinar. Por isso, seria uma compreensão apressada conceber a metáfora como defesa de uma educação autoritária e/ou passiva. O nosso trabalho pretende reafirmar o papel do professor e do ato de ensinar, e mostrar que isso não implica necessariamente em uma educação autoritária por parte do educador ou passiva em relação aos estudantes. Nossas motivações pretendem reafirmar os pontos que tomamos como condicionantes para que haja educação.

O emprego da metáfora que tenciona música e educação nos parece mais razoável se pensarmos a educação como uma arte. Essa é a percepção de alguns pensadores clássicos da filosofia e da educação, para os quais a educação se assemelha com a atividade artística e criadora. Encontramos essa percepção em pensadores como Rousseau no *Emílio* (1995), Kant em *Sobre a pedagogia* (2002), ou Herbart na *Pedagogia Geral* (2010). Kant entendia que a educação, assim como o governo das pessoas, eram as artes mais complexas e difíceis já descobertas pela humanidade (2002, p. 7-9).

## **O artista, a música e a plateia**

Para uma melhor compressão desta perspectiva, torna-se necessário, primeiramente, que conheçamos melhor os conceitos que atendem como recorte para o nosso texto. Primeiramente precisamos entender o que é um artista. Quando vamos a um recital, geralmente queremos referências sobre quem irá se apresentar. Não sujeitaríamos nossos ouvidos e nosso tempo a um espetáculo que não fosse minimamente agradável (com todas as possíveis considerações do que possa ser agradável). Um “bom” artista precisa ter noção e domínio sobre sua área, ter estudado e praticado profundamente o instrumento e ter afinidade com ele, o que implica em saberes para além

da técnica. Isso significa que o artista se preparou, que passou por um processo de formação musical (formal ou informal), corrigindo várias vezes as suas aparentes falhas, que tenha dedicado horas e horas para refinar sua habilidade e a execução do instrumento e a tornasse, assim, o mais refinado possível. E esse refinamento exige tempo, e o tempo deve implicar em refinamento.

Da mesma forma, está implicado em ser artista ter conhecimento do instrumento e sua relação com o mesmo. Na execução é interessante ver como o artista e o instrumento se fundem em uma unidade. Isso significa, entre outras coisas, ter domínio do saber teórico sobre a música e seus elementos, como no caso, do instrumento. Seu prestígio, sucesso e reconhecimento dependem diretamente do domínio destes elementos.

O artista precisa de bom senso acima de tudo, pois deve estar atento ao contexto de execução de sua peça (como acústica, disposição do público, contexto cultural, etc.). Isso não significa que seu trabalho consiste apenas em atender as expectativas do público. Mas considerar as disposições desse público é importante para que sua arte possa tocar as pessoas, tornando-as perceptíveis à música e permitindo que estas possam estabelecer significados para os sons produzidos e, assim, possam de alguma forma reelaborar-se a partir do que os artistas propõem.

Da mesma forma, não há espetáculo se não houver música. A música essencialmente é um conjunto de sons, seus elementos e propriedades. O som, na forma de música, é o resultado da associação do instrumento, da habilidade do artista, e de uma composição entre outros elementos. Ela é um conjunto de sons justapostos de modo harmônico e em constante movimento. Os sons são vibrações ou fenômenos físicos de deslocamento de ar e somente serão audíveis, passíveis de apreciação, se dosados e combinados de modo apropriado. Sua ciência é algo complexo e de uma riqueza infinita de detalhes. O som possui diferentes timbres, altura, intensidade e duração. Se fosse um recital de violão, por exemplo, o instrumento pode ser de diferentes tipos: de madeira; cordas; tamanhos; trastes etc., e, de acordo com estas características, teremos diferentes tipos de sons.

É importante também para a música a composição ou a partitura, com as diferentes marcações de tempo, tonalidade, altura, intensidade. Para ser adequada, os sons necessitam ser organizados de modo apropriado, tornando-se uma música. Ou seja, ela é um conjunto de elementos combinados e dosados de modo a soar agradavelmente. Esses elementos se vinculam ao artista, que deve propor o que é mais adequado, de acordo com as disposições contextuais.

Como terceiro elemento do fenômeno da música está a plateia ou o público. Como alertamos acima, ele não é passivo. Neste sentido, podemos destacar duas características importantes no expectador. Primeiro é o fato de se colocar como ouvinte. Mas o fato de ser ouvinte não significa que estas pessoas virão para um recital ao acaso, sem pretensões. O público escolhe estar ali a partir de alguma mobilização. Assim, ele carrega a expectativa de que, de alguma forma, lhe seja permitido

pela execução da música regozijar-se com os sentidos proporcionados pelos sons. De acordo com o artista, reconhecido pelo público, o espectador traz uma certa confiança em relação ao seu talento.

A plateia, em segundo lugar, implica em desafio para o artista pois suas escolhas, seu preparo, seu conhecimento e habilidade serão postos à prova. Ele pode ser reconhecido e aplaudido, ou ser desprezado e esquecido. Em todo caso, a plateia sempre implica em parâmetro para que o artista se (re)pense. É ela que, de certa forma, o autoriza e lhe confere o reconhecimento. Ou seja, isso mostra que a música implica em uma relação dialógica entre artista e plateia.

Vistos estes elementos que são de uma riqueza de detalhes e considerações, e que entram em jogo por exemplo em um recital, nos parecem necessárias algumas observações complementares. A atividade artística é uma atividade criativa. Deleuze (1999), ao conceituar o que é um filósofo, afirma que este se ocupa em produzir conceitos do mesmo modo que o cineasta produz filmes. Nesse caso, o músico produz arte a partir de sons. No caso de um professor, basicamente “produz” o ensino. Destacamos isso com a intensão de mostrar que não faria sentido o espectador ir a um recital e dizer como o artista deve criar sua música. Estaríamos entrando, assim, numa lógica de mercado ou no âmbito da indústria cultural, fortemente questionada pela Escola de Frankfurt, como é possível ver, por exemplo, em Adorno (2002) e Adorno e Horkheimer (1985). Estaríamos em certo sentido tirando-lhe a possibilidade de criar a partir de sua percepção, que já deve ter implícita a expectativa de seu público. A criação de algo não se dá ao acaso, mas a partir de um conhecimento que, por outro lado, precisa respeitar convenções para que efetivamente haja comunicação. Isso, porém, não significa que a plateia vá às cegas ao recital, pois sabe que verá um recital de violão clássico, por exemplo. Mas as canções, os arranjos, a sequência é pensada pelo músico, que pode ser flexível e inclusive desenvolver sua apresentação a partir da recepção do público e seu olhar.

Vale ainda uma observação importante em relação à plateia. O que acontece quando o público se põe a ouvir? O que faz uma música ter sentido? Não é a música em si. Ridley (2008) mostra em seu livro *Filosofia da música: temas e variações*, a partir do conceito de jogos de linguagem de Wittgenstein, que a música tem seu significado à medida que move os sentidos das pessoas. Ou seja, os sentidos são dados pelos contextos, pelas convenções presentes em determinado grupo social. A música toca e aciona no sujeito significados e sentidos que são emprestados aos sons sob a forma de canções. Ou seja, são sentidos, memórias, saberes que ela aciona. Ao acionar os sentidos, permite que as pessoas os tragam presente e, assim, possam pensar sobre eles, reelaborar os mesmos. Mesmo para quem é estudioso, teórico da música, que conhece os seus cânones, a execução dos sons o remeterá a algum sentido, um aprendizado, um conjunto de notas, arranjos e passagens que pode por ele ser prestigiado ou avaliado. Mas os sentidos são sempre produzidos a partir do

arcabouço de vivências que os sons acionam na subjetividade do espectador, sua historicidade, levando o sujeito a um momento de reflexão.

## **O professor, o ensino e os alunos**

Apresentados os pontos delimitados do fenômeno da música, é hora de pensar nossos educadores. Primeiramente apresentaremos algumas concepções teóricas para depois concluir, tencionando metaforicamente música e educação. Delimitamos, para atender o objetivo de nosso trabalho, a concepção de professor, do ato de ensinar e dos alunos.

Primeiramente poderíamos afirmar que assim como o artista, o professor é um sujeito que necessita de uma ampla formação e conhecimento na área em que leciona. Implica em uma correspondência entre postura e ofício de ser professor. Isso fica mais claro quando afirmamos o que não é ou não deveria ser atributo do professor. Também há um consenso acadêmico sobre a importância de professores possuírem uma formação pedagógica. Porém, alguns docentes, apesar de atuarem como tal, não possuem tal formação (aprendem a ser professores através da prática, sozinhos, são autodidatas). No entanto, podem exercer seu ofício com esmero e reconhecimento por seus pares e alunos. Com isso, é possível questionar: a formação pedagógica é condição indispensável para ser um bom professor (além da formação específica)? Apesar desse debate ser importante, ele exige muitas mais reflexões, e será abordado em outras oportunidades.

Convém destacar que o professor não é um mero profissional. O professor não pode ensinar “uma coisa qualquer”, ocupando-se mais com o método do que com os saberes. O professor não pode ser resultado de uma formação precária. Não pode simplesmente saber pouco mais que seus alunos. Isso desautorizaria o professor enquanto representante da cultura humana. Nesse caso, o professor perde sua autoridade por não estar de posse daquilo que lhe confere a legitimidade enquanto autoridade, o saber, a ciência. Caso contrário, o professor pautado na legítima autoridade de ser o professor-saber, deixa de existir (ARENDR, 2002, p. 231-233).

As negações que apresentamos acima de certo modo sinalizam para uma certa crise na sociedade contemporânea em relação àquilo que entendemos como professor. Nesse contexto, um caminho para pensar o mesmo é dizer o que não esperamos do educador, inclusive como modo de refutar percepções de certas realidades constituídas. Afirmar sua crise conceitual, por mais negativa que pareça, é um momento de reelaboração e, portanto, de edificação, como defende Arendt (2002, p. 223).

A questão é que o educador se encontra mergulhado nesse contexto de dúvidas e incertezas sobre sua identidade e sua função. Há uma percepção reducionista e instrumental em relação ao ofício do professor, como um procedimento mecânico



e técnico que, de certo modo, o desprestigia. Adorno já se debatia com o problema da imagem psicossocial dos educadores. Em *Tabus* acerca do magistério, a o autor se preocupa com o desprestígio social do educador e o fato de “o professor se converte lenta, mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos, despertando até compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material” (ADORNO, 1995, p. 105).

Por outro lado, se a intenção é reafirmar o professor e seu papel, encontramos riquíssimas reflexões em Johann Friedrich Herbart<sup>3</sup>, principalmente em sua obra *Pedagogia Geral*. Entre outras coisas, Herbart entende o educador como aquele que tem a missão de apresentar ao jovem os saberes sistematizados e legados da cultura humana através da tradição. Para ele, o verdadeiro educador não é tão somente um “sujeito”, mas representa um conjunto de ações que permitem que o estudante tenha uma visão ampla e se encontre nela. Ou seja, ensinar é apresentar o máximo aos jovens “[...] a força de tudo aquilo que os homens foram alguma vez capazes de sentir, experimentar e de pensar, que na realidade é o verdadeiro e autêntico educador [...]”. Somente essa postura, na concepção de Herbart, permitirá que o educador seja digno de seu educando e o seu companheiro respeitável (HERBART, 2010, p. 10).

Por isso, a afirmação de que seria problemático conceber o professor como um mero profissional da educação, é desconsiderar e relativizar um processo de formação, de preparo e de trajetória pelo mundo acadêmico e tudo o que isso implica. De modo similar, é problemático não reconhecer que o professor tem a necessidade de uma boa formação e/ou de formação continuada, de ser compreendido como pesqui-

---

<sup>3</sup> Johann Friedrich Herbart nasceu em 4 de maio de 1776 na cidade de Oldemburg, na Alemanha, e faleceu aos 65 anos na cidade de Göttingen, em 11 de agosto de 1841. Pode ser considerado um clássico da filosofia, da psicologia e da pedagogia. Há muitas coisas interessantes sobre Herbart e que de alguma forma influenciaram e foram determinantes em sua formação, segundo Freitas (2013). A primeira está na origem burguesa do pensador. Seu pai era advogado e sua mãe dotada de rico talento literário, que permitiu uma boa iniciação e formação a Herbart. Isso lhe garantiu o acesso a uma boa e ampla formação com filosofia, música, línguas e ciências matemáticas. Herbart ainda tinha a seu favor a experiência como educando e como educador. Fora preceptor dos quatro filhos da família Steiger em Berna, na Suíça (FREITAS, 2013, p. 65-66). Um terceiro fator decisivo de seu pensamento foi a influência e a convivência com grandes pensadores de seu tempo e que lhe antecederam, como Pestalozzi, Froebel, Fichte, Schleimacher, Kant, Rousseau e outros. Herbart é reconhecido primeiramente como um clássico da filosofia e após a sua morte, através de seus alunos, como clássico da pedagogia em razão de seus esforços em sistematizar a pedagogia em uma ciência. Suas pesquisas e reflexões antecederam muitas pesquisas na área da educação e da psicologia. Pressupunha a concepção de consciência e inconsciência, sistematizados cem anos depois por Freud. Já a Pedagogia como ciência teria seu fim no “governo das crianças” (MOURA, 2013). A sua concepção de pedagogia busca balizamento para além das especulações, buscando suporte na observação empírica. Assim, a sua pedagogia apresenta um duplo aspecto de inovação. (1) Buscar compreender e estruturar cientificamente a pedagogia, pautado na coleta empírica de dados, sua organização e análise; (2) O fato de tomar como referência a psicologia do funcionamento da mente para referenciar e fundamentar seu trabalho.

sador, que esta é uma exigência de seu ofício para que assim não venha a se tornar um mero reproduzidor de saberes. Ou seja, para que não se torne um “ventríloquo” (BOUFLEUER; FENSTERSEIFER, 2010, p. 264) que profere discursos vazios. É necessário fazer frente a toda a tipificação que toma o professor, que “[...] embora sendo um acadêmico, não seria socialmente capaz” (ADORNO, 1995, p. 99) e por isso se envereda na educação.

Assim, afirmamos que o professor é o agente central no processo educacional. Sua atividade exige uma boa formação sobre o que ensina e sobre como ser professor, entre outras coisas. Cabe ao professor a missão de propiciar o contato com o conhecimento e tudo que esse conceito implica. Deve, entre outras coisas, estimular seus alunos mostrando o que é o outro e quem é o outro. Precisa instigar o outro a perguntar e responder.

O professor é (co)responsável pela subjetividade do estudante, por permitir que este apresente resposta para si e para o mundo e se torne um sujeito único e singular. Sua “responsabilidade é ilimitada” (BIESTA, 2013, p. 51). Tratando-se de permitir que afluam singularidades, não se trata de um caminho preconcebido, o que nos leva a considerar que educar é uma arte para a qual é necessário conhecimento, sensibilidade estética e que implica ao educador estar bem preparado.

Acreditamos que com isso apresentamos um bom entendimento sobre o que entendemos e pensamos sobre o ser professor. Assim, passamos ao nosso segundo ponto, ao ato de ensinar, a ação educativa ou o ensinar em si. Assim como a execução de uma música, ensinar é uma ação que move as subjetividades dos interlocutores. A música exige uma técnica, um procedimento organizado, assim como o ato de ensinar. Sem uma didática, conteúdos organizados e postos de modo harmonioso, o ensino se torna uma experiência difícil e desagradável. Ensinar é intervir na vida dos sujeitos e, portanto, é algo delicado, perigoso e complexo. Ensinar é sempre agir, e por ser práxis, é sempre uma ação que implica em juízos e valores, o que implica em formação moral. A ação educativa dos alunos, de certo modo, é um perfilar com a vida da sociedade e pode levar vidas a uma condição desastrosa.

Naturalmente, segundo Kant, o ensino deveria implicar em novas gerações melhores, caso contrário a ação educativa e a instrução promovida pela geração presente teriam sido problemáticas e defeituosas (KANT, 2002). Seria ingênuo crer que todo o ato educativo e todas as suas manifestações promovem o bem, ou que todas as intervenções educativas resultam em melhorias. Em muitas situações elas podem tão somente reproduzir desigualdades, em outras, ignoram ou não têm percepção das consequências de suas ações e intervenções. Porém, a soma de suas ações deve resultar em gerações melhores ou no mínimo iguais à geração precedente.

É preciso ressaltar que nosso posicionamento não é de defesa de uma educação autoritária, mas também não de uma educação de um “livre reinado” na escola. Ensinar não caracteriza o educador como uma espécie de escultor, que lapida a

pedra com seus instrumentos precisos e eficientes, nem um jardineiro que somente rega, fertiliza e protege a planta para que ela cresça (TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005, p. 691-692).

Neste sentido, o trabalho intelectual e o ensino não consistem somente em estabelecer a “proximidade” entre os saberes dos livros e aquilo que os sentidos permitem à pessoa perceber, mas é estabelecer a relação entre ambos. De modo mais preciso, ensinar não pode ser reduzido a um “momento de intelectualidade”, da promoção daquele que sabe e que em seu tempo representa os saberes dos livros. Mas também não pode ser reduzido à experiência que o educando faz a partir da percepção sensorial do meio.

Para Herbart, ensinar consiste muito mais na relação de complementariedade entre estas duas esferas. Para tanto, segundo Herbart (2010, p. 10), é necessário que a postura de educador “[...] tenha diante dos olhos a ideia de educação em toda a sua beleza e dimensão [...]”, que entre desgostos e alegrias, tenha a capacidade de “[...] elevar um jovem a uma existência melhor, desde que tenha capacidade mental e conhecimentos para olhar e representar, em moldes humanos, essa realidade como fragmentos da unidade global [...]”.

Assim, uma das primeiras exigências ou pressupostos que se põem ao educador, que lhe autoriza e lhe confere autoridade, é sua formação e seu conhecimento (formalmente representada por um diploma conferido por uma Instituição de Ensino Superior). A ação de ensinar se entende por muitas exigências. Ensinar exige entender como os sujeitos conhecem e aprendem, ou seja, ter noção dos processos psicológicos que implicam em aprendizagem. Da mesma forma é pressuposto e condição fundamental do processo educativo que se observem os educandos. “O indivíduo só pode ser encontrado, jamais inferido” (HERBART, 2010, p. 15).

Evidencia-se, assim, que se o educar é um elemento chave, o ato de ensinar é no mínimo da mesma importância. Entendemos, entre outras coisas, que o “[...] ensino considera ensinamento tudo aquilo que se apresenta ao jovem como objeto de observação” (HERBART, 2010, p. 19). Há muitas maneiras de ensinar. Há sempre o fator contextual de ensino. O ato educativo pode ser desagradável, por exemplo. Ensinar de modo “desagradável”, para Herbart, seria um modo rebuscado de ensino. Rebuscado, para o autor, é aquilo que não convém ao que é o foco da atividade. O educador deve ser hábil e “profícuo em toda a espécie de expressão”, é ocupar-se com o acidental, mas acentuar o essencial (HERBART, 2010, p. 95).

Se o ato de ensinar é central e implica exigências para o educador, é necessário então que o educador esteja “munido da ciência” para seu ato de ensinar. Da mesma forma, ensinar exige saber se comunicar. De nada vale estar com a ciência debaixo do braço e não saber dispô-la aos alunos. Isso justifica que tenha noções de psicologia, por exemplo, pois ensinar exige que o educador entenda como acontecem esses processos mentais e de que modo a criança recebe esta ciência.

Acreditamos, assim, ter apresentado minimamente o que entendemos e compreendemos por ensino, defendendo que ensinar é uma ação essencial para a formação das novas gerações, central no processo educativo para que aconteça a aprendizagem. Isso nos leva a um terceiro ponto, ou seja, conceituar os alunos. Como a plateia, não são passivos e carregam expectativas e suspendem outras. Do mesmo modo como em um recital, os alunos, diante do ato de ensino, precisam assumir a postura de ouvintes e mobilizarem o pensamento. Ouvintes não significa sujeitos passivos, silenciados, mas significa que estão abertos e atentos, o que não exclui o diálogo.

Ao construir um entendimento sobre o ser aluno, tomaremos dois caminhos. Uma primeira possibilidade é considerar e observar os espaços educacionais. Tal observação permite ter uma noção mais imediata de como é o aluno da sociedade contemporânea. Outro modo de pensar e entender o aluno é de modo mediato ou indireto, pelo modo como socialmente é pensada a escola e as expectativas sociais que se alimentam em relação à mesma.

O primeiro caminho para pensar o estudante é ver como este se apresenta na sala de aula, no pátio das escolas, nas ruas dos bairros e cidades. São os espaços de aprendizagem formais e informais, em que se encontram inseridos os alunos, e são espaços onde se relacionam com o mundo. Fica evidente, nessa observação, que são muitas as mudanças que se fizeram no contexto social e cultural nas últimas décadas e que os alunos trazem como bagagem e marca dessa nova geração<sup>4</sup>.

A diferença e a diversidade de modos de ser e comportamentos, são evidentes. Comunicam-se pelas redes sociais, usam aparelhos portáteis com música, vídeo, jogos, que além de permitirem a comunicação, dizem respeito à identidade dos sujeitos e são sinônimos de status e aceitação social. Vivem o dia a dia de um mundo agitado e trazem esse agito para os espaços educacionais. Isso acarreta em um grande desafio aos educadores para encontrarem metodologias que os levem a ouvir. A reflexão, a concentração e a atenção são grandes desafios. Geralmente são crianças e adolescentes que vêm à escola “pilhados” de informação, agitados, “elétricos”. São frutos da oferta massiva de informações, em quantidades incomensuráveis. Porém, as leituras com profundidade também são menores. Na maioria das vezes a leitura é superficial, sem um aprofundamento, bastando ler enunciados ou os “rótulos” de uma informação.

Isso também nos leva a constatar que os alunos da sociedade da informação são recheados de dados que nem sempre se consolidam em saberes, ou que se reverterem em algo proveitoso para si ou para a sociedade. Constantemente enfrentam e questionam o professor em seu ofício.

---

<sup>4</sup> A respeito dessa caracterização é possível ler mais em texto que escrevemos para a Revista *Theoria* – NEITZEL, Odair. Educação e racionalidade comunicativa na sociedade da informação. *Theoria*, Pouso Alegre, v. 6, n. 16, p. 143-158, 2014.

O segundo modo de construir um entendimento sobre o aluno e responder à indagação sobre quem é esse aluno, é pensar o mesmo a partir da escola. Aluno é aquele que frequenta a escola ou uma instituição de ensino. É possível sinalizar e entender o estudante olhando o modo como a sociedade vê a escola, o ensino e o professor. Como indicamos acima, defendemos a escola como um espaço privilegiado de acesso ao saber e ao conhecimento. Porém, reafirmar o papel do professor, do ato de ensinar em relação às expectativas dos estudantes diante da banalização e naturalização do discurso sobre a escola, implica em um desafio para o nosso tempo. Inevitavelmente, os alunos carregam as expectativas que seus pais e a sociedade têm da instituição escolar.

Essas expectativas, materializadas em diversos discursos sociais, nem sempre contribuem para a consolidação de políticas educacionais. Pelo contrário, acabam contribuindo para o esvaziamento do sentido do próprio ato educativo. Isso tem implicações diretas no modo como o aluno vê a escola e de como este se entende como aluno. Dito de outro modo, afirmar que a escola é um lugar especial, de contato com o conhecimento, de constituição de sujeitos, pode não contribuir ou corresponder com o entendimento social de escola. Pode tornar-se um discurso desgastado e que não gera mais mobilização a favor da escola.

Ao assumir a concepção social de escola, os alunos encaram o ato de aprender com certo relativismo, de caráter funcional ou conveniente para sua formação profissional e sucesso pessoal. Nem sempre suas pretensões em relação à escola consideram o fato de que toda a proposta de educação em uma sociedade tem um ideal de formação político-social-moral-cultural ou de mobilização do pensamento. Desconsidera-se a responsabilidade da educação, da escola e, principalmente, do educador com a constituição e inserção das novas gerações no velho mundo já constituído. Em muitas situações a escola e a educação são para o aluno o destino implacável de uma trajetória espaço-temporal que deverão percorrer.

Essa “banalização” dos discursos sociais sobre a escola tem contribuído para que a concepção social do educador, do ensino e tudo que se ligue ao processo educativo sejam tomados de modo relativo, de modo simplório, como um espaço social qualquer, a exemplo da fábrica, da praça, etc. O educador passa a ser um “profissional” da educação, que necessita tão somente de um conjunto de saberes técnicos necessários para dar conta de educar as crianças e adolescente de determinado “setor” ou faixa etária.

Com isso, de certo modo, para o aluno, a escola, a aprendizagem não implica em questões ligadas a um projeto de sociedade. Em sua defesa, da acusação de inutilidade e aparente relatividade, a escola acaba assumindo os propósitos e os discursos sociais de formação profissional ou preparação para o trabalho, caindo muitas vezes em um modelo instrumental e tecnicista. Vítima de uma cultura de entretenimento, a escola e os professores são levados a transformar suas aulas em shows, muitas vezes vazios e sem saberes. O que importa é ocupar os alunos para que não incomodem. Os alunos e a sociedade exigem somente respostas para aquilo que é de interesse

imediatamente, como as habilidades e competências profissionais que permitam sucesso na carreira, um bom emprego e, assim, acesso ao consumo e um passe para uma pseudofelicidade. A escola é importante enquanto “local das crianças e jovens”, mas àquilo a qual se destina, a instrução, é relativa (BIESTA, 2013).

A educação, sob esta perspectiva, entende os educadores e o sistema educacional como provedor e os estudantes como clientes. Estes, a princípio, desejam uma educação que atenda às suas necessidades. E, neste caso, entra fortemente o marketing e as imagens construídas, as necessidades que o mercado incute nas pessoas e nos sujeitos sociais (BIESTA, 2013, p. 39).

A escola é uma “invenção (política)” genuinamente grega e pretendia conferir liberdade e autonomia aos sujeitos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo para as pessoas que por sua condição social estavam excluídas de reivindicá-la como legítima. Esse processo, que tem como pano de fundo a democratização e equalização social, era tratado com desprezo e hostilidade pela elite privilegiada.

Um complicador, nesse sentido, é quando a escola é tomada como extensão da família, como funcional para a sociedade. Deve ser meritocrática, reforçar o mercado de trabalho, proporcionar bons cidadãos, processos que expulsam da escola o que é a quintessência da escola, o tempo livre.

O que queremos enfatizar é que essas versões domadas da escola (isto é, a escola como a família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar ‘dentro da escola’ e ‘na escola’: tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 28).

Em relação às expectativas que devemos ter em relação à escola, transcrevemos a seguinte afirmação de Masschelein e Simons (2013, p. 39):

Isso significa, em primeiro lugar, que a sociedade é, de certa forma, mantida do lado de fora – a porta da sala de aula se fecha e o professor pede silêncio e atenção [...]. Mas, em segundo lugar, algo é permitido no interior: um diagrama na lousa, um livro sobre a mesa, palavras lidas em voz alta. Os alunos são tirados de seu mundo e levados a entrar num novo. Assim, de um lado da moeda, há uma suspensão, isto é, uma interpretação inoperável, uma libertação. Do outro lado, há um movimento positivo: a escola como presente e meio termo, um lugar e um tempo para possibilidades e liberdade.

Portanto, a escola é um espaço de tempo livre, no qual não se tem a reprodução das pretensões do mundo da produção e do consumo. É um espaço de edificação do humano. Numa perspectiva rousseauiana, é permitir, em primeiro plano, constituir “Emílios” em “homens” para “viver”, para que, em um segundo plano, sejam educados em quaisquer ofícios (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

A partir disso, podemos afirmar que o estudante é um sujeito que emerge dentro de um contexto social e de certo modo leva consigo, para os espaços educacionais, valores, comportamentos e características da sociedade contemporânea. São sujeitos ricos em informação, mas carentes de saberes e reflexões sobre a vida social, política e moral presentes nas relações sociais. São o reflexo das expectativas que norteiam a sociedade do consumo e do entretenimento. Os alunos se apresentam na escola e comparecem nela para que esta lhes forneça a formação que os pais, a sociedade do consumo espera. Sua expectativa em relação à escola é que esta lhes confira as competências necessárias, as habilidades para obterem sucesso profissional, poder aquisitivo, sinônimo de felicidade.

A partir do que foi exposto acima, carece delinear e problematizar alguns pontos. A primeira questão que se evidencia é a defesa da importância do ato de ensino, de responsabilidade do professor. Aprendizagem tem em suas condições primordiais o ato de ensinar. Entendemos por ensinar a ação de apresentar e legar às novas gerações a produção cultural humana, sendo a escola o espaço em que a pessoa se ocupa com esses saberes em um processo de ensino e aprendizagem<sup>5</sup>.

Um segundo ponto é que ensinar é algo importante, como defendemos acima. Não há ensino sem aquele que ensina: o educador. Seu papel e sua função são centrais para que haja ensino e, simultaneamente, aprendizagem. O professor é um sujeito de extrema importância e é necessário reafirmar seu papel. Ensinar é uma tarefa de extrema responsabilidade e precisa ser reconhecida enquanto tal. Ensinar implica no sucesso e no fracasso, na felicidade e infelicidade das futuras gerações.

Em terceiro lugar, partindo da consideração de que o educador é um sujeito importante, é preciso que esteja autorizado a exercer o ensino. Dito de outro modo, partindo da consideração da importância do ato de educar, da responsabilidade e da importância do educador, só será possível ensinar se este estiver autorizado, se os seus alunos, suas famílias confiarem as futuras gerações ao trabalho da escola e ao processo de ensino. Ou seja, é condição indispensável para o ensino, que os alunos compareçam ao espaço de ensino como ouvintes, acionem seus sentidos e se posicionem criticamente.

---

<sup>5</sup> Ao afirmar que ensinar é apresentar às novas gerações o legado cultural humano, tomamos por base o argumento de Arendt (2002), que entende que este mundo é nosso e nossa responsabilidade é apresentar o mesmo. Isso não pode ser compreendido de modo opressivo, pois implica na mesma medida conservar o potencial inovador das novas gerações. Estas novas gerações, tomando o nosso mundo, construirão, a partir deste, com sua inovação e criação, o seu mundo.

## **Considerações finais**

Apresentadas estas considerações, resta concluir tencionando metaforicamente música e o ensino. Um recital de música, para se manter como produção artística e não meramente como um espaço de propagação da indústria cultural, precisa se manter criativo e inovador. Ao se tornar algo corriqueiro, massificado, a música perde seu potencial de humanização, não causando encanto, perplexidade ou questionamentos.

A música e o ensino são duas atividades que implicam em uma base que se sustenta em saberes resultantes da experiência histórica e materializados na cultura humana, mas que, acima de tudo, implica em criatividade. Tanto uma quanto a outra são dinâmicas, dialógicas e comunicativas. Nem a música e nem o ensino, podem ser tomados por suas partes. São fenômenos que só se tornam mensuráveis considerando o conjunto de suas partes ou elementos constituintes.

A analogia e a tensão metafórica dos elementos constituintes do fenômeno musical e do ensino nos levam a concluir que: O artista é um sujeito que precisa estar de posse da teoria musical, o que implica em boa formação na área, o que carece de ter dedicado tempo à sua formação para conhecer os instrumentos, para saber lidar com as disposições do público. É um sujeito em constante busca e aperfeiçoamento para que possa ofertar o melhor espetáculo ao seu público. O professor, da mesma forma, precisa estar bem preparado, conhecer a teoria educacional e ter domínio sobre sua área de conhecimento. Sua boa formação e domínio de área lhe conferem autoridade e a confiança do público. Como representante do saber humano, precisa continuamente se aperfeiçoar, o que o caracteriza com pensador, que se ocupa com o trabalho intelectual. Assim como no caso dos artistas, que criam e executam obras de alto nível sem formação musical tradicional (ou teórica), também existem professores autodidatas, sem formação pedagógica. O bom desempenho desses profissionais nesses casos são exceções e merecem investigações mais aprofundadas (a fim de explicar que saberes são mobilizados para obter o “sucesso” em suas atuações).

Outra conclusão é em relação à execução da música e do ato de ensinar. Executar uma música é um procedimento, uma ação de desenvolver ou apresentar uma teoria, no caso através de sons. Por ser uma ação, é um procedimento dinâmico que implica em um domínio teórico e prático. Executar uma sequência de sons exige que estes estejam organizados de modo harmonioso, dentro de um compasso que lhes conferem um ritmo, com uma intensidade dosada de modo apropriado. A partir disso, é possível dizer-se que o ato de educar também não deixa de ser um procedimento técnico, que tem a função de apresentar um saber, uma ciência. A metodologia ou a didática exigem uma sequência que seja organizada de modo harmônico, em sequência e dosagem adequadas para garantir êxito no processo de ensino.

E, por fim, é preciso lembrar que a plateia não é passiva e não deve ser considerada deste modo, mas esta deve saber ouvir. O espetáculo é regido pelo artista. Então, certas pretensões pessoais devem ser suspensas para que as intenções do espetá-



culo possam provocar seu efeito. É preciso que o público vá ao encontro do artista, que o autorize a partir de sua formação e saber, que confiem na sua produção. Isto nos leva a pensar que o aluno não é uma tábula rasa, mas que é carregado de informações, que carrega expectativas sociais e pessoais. Na escola, precisa suspender temporariamente essas expectativas e se situar como ouvinte, o que não significa passividade. Também precisa autorizar o educador, representante de uma proposta social e humana de formação, a lhe apresentar a mesma.

Enfim, a música e o ensino implicam na produção de sentido, de (re)significação e (re)elaboração dos entendimentos que o sujeito internalizou ou internalizará. Assim, a música e o ensino são ações que produzem sentidos e significados da e/ou para a vida. A vida é um constante ato de criação. Fazer música e ensinar é vida.

## Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Indústria Cultural e Sociedade*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 221-246.

ARISTÓTELES. *Metafísica; Ética a Nicômaco; Poética*. Tradução Vincenzo Cocco et al. São Paulo: Abril Cultura, 1984.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução Rosaura Eichenburg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOUFLEUER, José Pedro; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A re-configuração da dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipadora. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 2, p. 259-267, 2010.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 jun. 1999.

FREITAS, Ana Beatriz Machado De. Herbart e o Neo-Humanismo: contribuições e perspectivas para a educação contemporânea. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 65-78, jun. 2013.

GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 127-142, jan./abr. 2004.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como "ideologia"*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1968. HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Tradução Ludwig Scheidl. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristiana Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOURA, Greice. A essência do pensamento de Johann Friedrich Herbart: uma ciência educacional. *WebArtigos*, 18 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-essencia-do-pensamento-de-johann-friedrich-herbart-uma-ciencia-educacional/107111/>>. Acesso em: jun. 2015.

NEITZEL, Odair. Educação e racionalidade comunicativa na sociedade da informação. *Theoria*, Pouso Alegre, v. 6, n. 16, p. 143-158, 2014.

RIDLEY, Aaron. *Filosofia da música: temas e variações*. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto Dos Santos. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, dez. 2005.

# As influências da Indústria Cultural em uma Educação Estética

## *The influences of the Cultural Industry on an Aesthetic Education*

Jordana Corrêa\*

**Resumo:** O trabalho visa debater sobre as influências da Indústria Cultural em uma possibilidade de Educação Estética, tendo como principal hipótese que esta indústria pode prejudicar uma formação que visa o desenvolvimento amplo dos sentidos e da reflexão crítica. Tem-se como principal referência para auxiliar nesta análise Theodor W. Adorno. Entende-se a Indústria Cultural como um mercado de cultura, que vende os bens culturais como mercadoria, transmitindo aos indivíduos a ideia de que necessitam possuir um produto para adquirir cultura ou para suprir uma vontade despertada pelo próprio mercado, deformando os sentidos e desumanizando o indivíduo.

**Palavras-chave:** Indústria Cultural. Educação Estética. Theodor Adorno. Educação.

**Abstract:** The aim of this work is to discuss the influences of the Cultural Industry on a possibility of Aesthetic Education, having as main hypothesis that this industry can spoil a formation that aims at the broad development of the senses and critical reflection. It has as main reference to assist in this analysis Theodor W. Adorno. The Cultural Industry is understood as a culture market, which sells the cultural goods as merchandise, transmitting to the individuals the idea that they need to possess a product to acquire culture or to supply a will aroused by the market itself, deforming the senses and dehumanizing the individual.

**Keywords:** Cultural Industry. Aesthetic Education. Theodor Adorno. Education.

## Introdução

Este trabalho visa debater, a partir de uma perspectiva filosófica e mediante uma abordagem filosófico-educacional, sobre as influências da Indústria Cultural em uma possibilidade de Educação Estética em uma visão de progresso do ser humano integral. Tem-se como principal hipótese que esta Indústria Cultural pode ser prejudicial à educação estética do indivíduo, a qual visa um amplo desenvolvimento dos sentidos e da reflexão crítica. Tem-se como principal teórico para auxiliar nesta análise, Theodor W. Adorno.

O acesso à informação e à tecnologia está acessível para uma grande parte de pessoas como um meio facilitador das tarefas diárias, sejam tarefas da escola, do trabalho, da casa e até mesmo do lazer. Os computadores, os *videogames*, os televisores, os *tablets* e os celulares se fazem cada vez mais presentes e geralmente facilitam a vida do indivíduo; aquele que não possui algum destes aparelhos pode se tornar um sujeito

---

\* Universidade Federal de Pelotas. E-mail: jordana.designer@gmail.com

excluído ou classificado como alienado dentre os seus semelhantes. Entre os jovens, é comum a conversa dos jogos eletrônicos que estão em alta, ou do celular/*tablet* que possui mais recursos e melhor desempenho. Também é comum este ramo de mercado influenciar o indivíduo a comprar modelos de equipamentos idealizados, de forma que o sujeito acredite ser bem-sucedido em determinada área de atuação apenas por portar algum aparelho, geralmente moderno e de alto custo. Desta forma, um ou outro consumidor que faça o uso regular de algum destes aparelhos pode se considerar um sujeito *expert*, informado ou culto, a partir do que o próprio mercado lhe transmite para que estes aparelhos sejam adquiridos.

No entanto, existem algumas diferenças substanciais entre informação e cultura: o sujeito informado é aquele que recebe informações, ligadas a significados convencionais e explícitos, de forma que a mesma ideia que o emissor transmite, o receptor deva entender igualmente. Duarte Jr. (1988) explica que, “Comunicar supõe transmitir significados os mais explícitos possíveis” e ainda que “A linguagem é elemento básico para a comunicação, mas por mais ‘objetivo’ que seja o seu emprego, ela sempre carrega em si alguma expressão.” (DUARTE JR., 1988, p. 81). Isso significa que, por exemplo, as notícias veiculadas na televisão devem chegar ao espectador com uma mensagem livre de opiniões para que o próprio espectador reflita a respeito e forme uma opinião própria, muito embora, algumas vezes, a grande mídia não transmita a mensagem livre de opiniões.

Outra situação é a cultura e o sujeito que se diz culto. Abbagnano (2012) conceitua cultura como

[...] ao que os gregos chamavam *paideia* e que os latinos, na época de Cícero e Varrão, indicavam com a palavra *humanitas*: educação do homem como tal, ou seja, educação devida às ‘boas artes’ peculiares do homem, que o distinguem de todos os outros animais (AULO GÉLIO, Noct. Att., XIII, 17). As boas artes eram a poesia, a eloquência, a filosofia, etc., às quais se atribuía valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, portanto para a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína e perfeita (ABBAGNANO, 2012, p. 261).

A partir destes conceitos, pode-se observar que a Indústria Cultural oferece como cultura uma formação bastante danificada, estendendo várias opções de bens culturais para concretizar uma plena formação cultural. Porém, sabe-se que a realidade não ocorre desta maneira, como expõe Della Fonte & Loureiro:

Com base no mecanismo de fetichismo da mercadoria, a indústria cultural reproduz o processo de reificação e estranhamento socialmente construído. Por isso, Adorno (1992), na *Teoria da semiformação*, argumenta que a formação danificada é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria. Ele revela os argutos dispositivos de danificação das subjetividades de que é capaz o sistema para reproduzir e ampliar o controle social. A Indústria Cultural

oferece às massas uma gama infinita de bens simbólicos com a promessa de uma formação cultural plena, mas que, em verdade, serve para perpetuar a ordem (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 55-56, grifo do autor).

Matos (1993) ainda expõe como exemplo a consequência da televisão:

Esse mecanismo que vive da ausência de pensamento autônomo é apontado pela Teoria Crítica, em particular nos efeitos da televisão. Nos noticiários, por exemplo, a voz em *off* do apresentador funciona como um superego sonoro que nos leva a concluir o que já está decidido antes de nossa reflexão [...]. Os meios de comunicação de massa são o oposto da obra de pensamento que é a obra cultural – ela leva a pensar, a ver, a refletir. As imagens publicitárias, televisivas e outras, em seu acúmulo acrítico, nos impedem de imaginar (MATOS, 1993, p. 70-71).

Tanto Matos (1993) quanto Della Fonte & Loureiro (2003) apontam para o caráter de dominação dos bens culturais para com o indivíduo. Este, ao sentir-se culto ao assistir noticiários, por exemplo, mesmo levando-o a concluir algo que já vem previamente refletido, acredita estar plenamente formado e, com isso, leva ao que se chama semiformação.

Agora, supondo que o indivíduo veja bons filmes, leia bons livros, assista boas peças teatrais: o que seriam realmente bons? Seria bom filme aquele que ganha o Oscar? Seria bom livro aquele que está na prateleira de entrada da livraria? Seria boa peça teatral aquela que está sendo anunciada frequentemente na mídia e que em seu elenco encontram-se atores da grande mídia brasileira? Não se deve desconfiar que esse “bom” só é considerado como tal, pois existe um grande investimento em publicidade e propaganda? O “bom” pode se tornar “maravilhoso” a partir destes investimentos, dando assim retornos milionários às mídias de massa. Ou seja, será que não se deve sair do senso comum para adquirir uma verdadeira cultura, que não seja influenciada por uma grande mídia? Superar as mídias de massa e buscar o próprio conhecimento através de jornais e revistas não-monopolizadas, filmes que expõem situações sociais e que possibilitam reflexão crítica, saindo das facilidades de acesso que tanto o capitalismo oferece: estar-se-ia, assim, buscando cultura? Mas o que é cultura? Ela pode ser transmitida a partir de uma grande indústria? Ainda seria cultura aquilo que é vendido pelo mercado? E esta indústria de bens culturais, em algum momento, facilitaria uma educação estética?

Embora todos estes questionamentos, em um primeiro momento, possam adotar uma resposta bastante pessimista em relação à possibilidade da Indústria Cultural facilitar uma Educação Estética, ou de ser considerado cultura aquilo que é vendido como bem cultural, estas questões não serão completamente respondidas neste artigo. De qualquer forma, servem de base para um aprofundamento destas reflexões, para se poder mudar esta perspectiva tão negativa, em prol de uma possibilidade de influência positiva na qual, momentaneamente, se desconhece.

## A Indústria Cultural e a Educação Estética

O termo Indústria Cultural, utilizado por Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (1943) é uma contradição, pois “não é nem cultura nem indústria”, conforme explica Della Fonte & Loureiro (2003, p. 58):

Parece uma indústria, pois segue as regras da lógica de padronização e da racionalidade técnica, mas também conserva, por meio de uma máscara ideológica, formas individuais de produção. Também não é apenas cultura, já que não conforma os produtos simbólicos às suas leis, mas em acordo com as leis do mercado.

Conforme os autores, a Indústria Cultural atua como um mercado de cultura, vendendo os bens culturais como mercadorias, imputando-lhes um valor de troca a partir de uma lógica comercial. Além disso, transmite-lhes a ideia de que os indivíduos necessitam daquele bem para adquirir cultura, ou para suprir uma vontade despertada pelo próprio mercado, que pode não ser autônoma do consumidor, mas influenciada pela mídia de massas.

Em relação a essa “vontade despertada”, Adorno escreve em seu ensaio *Atendimento ao Cliente*, publicado em *Minima Moralia* (2008), o seguinte:

Com falsa unção, a indústria cultural proclama orientar-se pelos consumidores e lhes oferecer aquilo que desejam para si. Mas, enquanto ela se esmera em desaproveitar toda referência à sua autonomia e erige suas vítimas em juízes, sua disfarçada soberania excede todos os excessos da arte autônoma. Não é bem que a indústria cultural se adapte às reações dos clientes, mas sim que ela as finge. Ela os habitua a tais reações ao comportar-se como se fosse ela própria uma cliente. [...] A indústria cultural está ajustada à regressão mimética, à manipulação de impulsos de imitação reprimidos (ADORNO, 2008, p. 196-197).

Também em *Dialética do Esclarecimento* (2006), aparece esta questão da imposição de vontades ao indivíduo:

Uma coisa e, ao mesmo tempo, priva-os dela, é processo idêntico e semelhante. [...] O princípio básico consiste em lhes apresentar tanto as necessidades, como tais, que podem ser satisfeitas pela indústria cultural, quanto em, por outro lado, antecipadamente, organizar essas necessidades de modo que o consumidor a elas se prenda, sempre e tão só como eterno consumidor, como objeto da indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 67).

A crítica de Adorno e Horkheimer em relação à indústria cultural, refere-se ao domínio do homem através da produção cultural, proporcionando-lhe uma falsa sensação de liberdade e experiência estética. O filósofo adotou uma perspectiva crítica do

momento em que estava vivendo, impressionado com o modelo de cultura de massas dos Estados Unidos, onde exilara-se, e acabou analisando o declínio da formação através da cultura. Na Indústria Cultural estão contidos os meios de comunicação de massa como televisão, rádio, cinema e computadores. O homem, acreditando que bastam estas informações, pausa sua procura em busca de outros meios que possam formá-lo verdadeiramente. Em relação à televisão, Duarte (2003) expõe que

Adorno prossegue sua discussão no texto dos anos 50, lembrando que a indústria cultural, tendo como 'vanguarda' a televisão, atua no sentido de tornar os enrijecidos conteúdos do inconsciente ainda mais rígidos e petrificados, em vez de facilitar seu apoderamento pela consciência, de modo verdadeiramente 'esclarecedor' e emancipatório. Tal processo de 'superenrijecimento' do inconsciente, realizado pela indústria cultural em benefício próprio e da manutenção do status quo, ocorre pelo efeito calculado de estereótipos sobre a psique, os quais são os principais vocábulos da linguagem imagética veiculada pela televisão (DUARTE, 2003, p. 126).

Como exemplo do papel da televisão na indústria cultural, tem-se o filme *Fahrenheit 451*<sup>1</sup>, no qual o Corpo de Bombeiros é responsável por queimar livros e bibliotecas inteiras os quais estimulem o pensamento e a reflexão crítica dos personagens. Enquanto isso, outros personagens ficavam imersos no mundo televisivo, assistindo a programas diversos. O próprio apresentador interagia com o espectador de tal forma que acabava por controlá-lo.

Conforme Adorno e Horkheimer (2006), os meios da Indústria Cultural também levaram o indivíduo em direção ao desenvolvimento de poucas potencialidades. Para além da Indústria Cultural não formar o indivíduo com uma verdadeira cultura, Adorno traz à tona, também, o que nomeou de semiformação<sup>2</sup>. Este conceito, apresentado no ensaio *Teoria da Semiformação*, não significa uma formação pela metade, mas exatamente o inverso de uma formação cultural: “[...] o entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 1992, p. 48). Desta forma, o indivíduo, acreditando estar formado, se acomoda e não busca uma formação completa.

---

<sup>1</sup> Produzido em 1953 com adaptação em 1966; escrito e dirigido por François Truffaut. Adaptação do livro de Ray Bradbury sobre uma sociedade do futuro que banuiu todos os materiais de leitura e o trabalho dos bombeiros de manter as fogueiras a 451 graus: a temperatura que o papel queima. Um bombeiro começa a repensar sua função ao conhecer uma jovem encantadora que adora livros. Crítica à repressão e à superficialidade da imagem.

<sup>2</sup> O termo pode ser traduzido também como semicultura.

Adorno reflete que a indústria cultural transformou a cultura em mercadoria, e que, se antes o mercado visava à burguesia, agora objetiva o consumo de massa e é disponibilizado pela produção industrial:

O facto de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planeamento pela direção. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência. De facto, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroactiva, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 57).

Essa indústria permite ainda mais: que o indivíduo seja semiformado, conforme Adorno expõe: “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria.” (ADORNO, 1992, p. 46). A partir do ensaio *Teoria da Semicultura*, pode-se refletir sobre a transformação da arte e da cultura em mercadoria, através da reprodução em série destes bens, com o auxílio tecnológico e industrial. O indivíduo, ao acreditar que se encontra plenamente formado a partir dos bens culturais desta grande indústria, torna-se um ser incompleto, unilateral, pois o semi-entendido ou semi-experimentado, de forma alguma deve ser considerado como uma formação pela metade, mas sim uma falsa formação.

A Indústria Cultural, em parceria com esta formação incompleta, pode causar a unilateralidade do indivíduo, afetando a sensibilidade, descartando a reflexão, excluindo a articulação entre o sentir, o pensar e o agir, ou seja, eliminam-se as possibilidades de uma Educação Estética, de maneira que o indivíduo possa ser facilmente manipulado, pois suas capacidades crítica, reflexiva e imaginativa ficam prejudicadas. De acordo com Avelino e Neiva Oliveira (2014, p. 218) a unilateralidade é responsável pelo desenvolvimento de uma ou poucas capacidades do ser humano, ou seja, “privilegia uma ou outra das lateralidades humanas, e seu horizonte é sempre a perpetuação da lógica do capital e o seu resultado, a mais-valia” (OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, N., 2014, p. 218).

Uma das missões da educação estética está diretamente relacionada à formação do indivíduo multilateral: “estimular o desenvolvimento de necessidades e interesses que promovam a busca do valor estético, a formação do sentimento, do ideal e do correspondente gosto estético” (ESTÉVEZ, 2003, p. 77). Estas capacidades deixam de ser aprimoradas já na escola, com seus conteúdos sistemáticos, poucas vezes incluindo o sentir, o pensar, o refletir, o criticar, em suas atividades. Além disso, tem-se visto nos estudos atuais da área educacional, que as disciplinas consideradas como de maior relevância são as científicas e de cunho prático/preparatório para o trabalho: matemática, física, química. Isso significa que se não há educação voltada para um



pensamento crítico-reflexivo, o indivíduo tende a aceitar tudo o que o sistema lhe apresenta, já que foi treinado para agir mecanicamente e concordar com o que lhe é transmitido pelos meios de comunicação de massa. Esta educação a que se refere, não espera do indivíduo a capacidade crítica ou criativa, pois isto seria prejudicial ao próprio sistema, que está interessado na mecanização dos homens para a solução de demandas mercadológicas. Ou seja, para esta lógica comercial, o indivíduo estará perfeitamente educado quanto mais adestrado e preparado para lidar com o consumo e o lucro. Pode-se citar como exemplo da influência da Indústria Cultural, neste caso a televisão, para com a formação do indivíduo a nova proposta de mudanças no Ensino Médio, a partir da Medida Provisória nº 746/2016, cuja propaganda veiculada na mídia explícita estas mudanças conforme o interesse do Governo, já que ela explica tal reforma de maneira absolutamente positiva, não apresenta os prós e os contras, como se não houvessem aspectos negativos. Uma propaganda com mensagem direta, afirmando que a Reforma do Ensino Médio é uma mudança positiva e que não trará prejuízos ao educando, apenas benefícios.

Em relação às atividades voltadas para o trabalho, exigem cada vez mais conhecimento tecnológico, que, popularmente falando, “facilitam na condução e desenvolvimento de tarefas de forma ágil e exata”, ou seja, não é necessário refletir ou exercitar a crítica para realizar atividades, pois as máquinas tecnológicas já dão conta de desenvolver tarefas sem que o indivíduo que a manipula precise refletir. Desta forma, o indivíduo torna-se um ser fragmentado, com nenhuma, uma, ou poucas de suas potencialidades desenvolvidas, ou seja, um ser unilateral.

O modo como esta lógica mercadológica mistura-se à educação, conduz à redução dos sentidos, na medida em que a mecanização é transmitida aos indivíduos muito cedo, colocando na escola um ensino voltado para a prática e para a técnica. Maria Célia de Moraes (2001), em seu texto *Recuo da Teoria* afirma que foram atribuídas à educação as competências para formar, prioritariamente, para o mercado de trabalho. “Os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do ‘conhecimento’” (MORAES, 2001, p. 9). A instrução técnica e o *recuo da teoria* podem ser reforçados, possivelmente, pelo interesse de um Estado em desumanizar o indivíduo em prol de uma lógica que priorize o consumo e o lucro, impossibilitando a liberdade e a emancipação do indivíduo.

Entretanto, não apenas a profissão ou a escola prejudicam os sentidos. A Indústria Cultural também pode atrofiar a percepção, pois muito dos bens culturais que chegam ao indivíduo fazem parte de um grande mercado, o qual considera que todos os indivíduos possuem as mesmas vontades. Em outras palavras, a Indústria Cultural nivela os indivíduos como se estes tivessem os mesmos interesses, e, mesmo não os possuindo, a mídia de massa os influencia, de forma que ficará satisfeito apenas possuindo tal bem cultural. Como exemplo, tem-se a arte, que a Indústria Cultural

transforma como consumível, tornando-a mercadoria. Assim, ela tem deixado de ser o que é para, simplesmente, identificar-se com o sujeito. Adorno (2013) expõe a ideia sobre o caráter da arte não mais ser construída para si, pois não é mais o espectador que se identifica com a obra. Com a lógica de mercado, o processo é inverso: a obra de arte deve identificar-se com o espectador para que esta possua um valor de troca e, desta forma, ser adquirida:

Até a fase da administração total, o sujeito que contemplava, ouvia ou lia uma obra, devia esquecer-se de si, tornar-se indiferente, desaparecer nela. A identificação que ele realizava era, segundo o ideal, não a de tornar a obra semelhante a si mesmo, mas antes a de se assemelhar à obra (ADORNO, 2013, p. 35).

Este é o primeiro problema identificado ao refletir sobre as influências da Indústria Cultural: enquanto a Educação Estética auxilia na ampliação dos sentidos, articulando sensível e racional, fazendo-os menos estranhos um ao outro em uma relação dialética, a Indústria Cultural faz o caminho contrário, como se fosse possível que os homens adquirissem sensibilidade através da aquisição de bens culturais:

O que se poderia chamar de valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca; ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer é conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor. O consumidor torna-se a ideologia da indústria da diversão, de cujas instituições não consegue escapar (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 75).

A Educação Estética está relacionada ao desenvolvimento do ser humano no âmbito do sentir, pensar e agir, tal como Duarte Jr. afirmou e, anterior a ele, Herbert Read já publicara em *Educação pela Arte* em 1943. Read explica que em sua teoria a educação estética é “a educação desses sentidos sobre os quais se fundam a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano” (READ, 1977, p. 33). No entanto, com a industrialização, a educação voltou-se para o desenvolvimento de técnicas e habilidades em grande escala.

A educação estética prioriza a harmonia de sentidos através de diferentes expressões – visual, auditiva, sensorial – para que estes se desenvolvam e, posteriormente, a racionalidade. Nesta mesma perspectiva, encontramos Estévez (2003, p. 11) expondo que a educação estética deve educar para além da mecanização, direcionando para outras possibilidades, uma vez que hoje temos escolas visando apenas a utilidade, cumprindo conteúdos programáticos pragmáticos (ESTÉVEZ, 2003, p. 35-36). Este mesmo autor traz em *A Educação Estética: experiências da escola cubana* (2003) pesquisa realizada em escolas cubanas, afirmando que a educação estética está abandonada na medida em que se quer desenvolver a capacidade de produção dos trabalhadores.

Desta forma, traz alguns direcionamentos da Educação Estética para a formação humana, ou seja, para a possibilidade de formação integral do indivíduo:

- a) *Educação Estética como formação da capacidade de percepção estética*: estimula as emoções e as habilidades perceptivas do belo, do feio e do gosto e, em sentido mais amplo, estimula a progressão espiritual do homem;
- b) *Educação Estética como formação da capacidade criadora*: educa para despertar a capacidade de criação no indivíduo. Desta forma, poderá direcioná-lo a novas experiências e descobertas, tornando-se um homem livre de tutelas;
- c) *Educação Estética como formação cultural integral*: Educação Estética como o “desenvolvimento multilateral da personalidade” (ESTÉVEZ, 2003, p. 82).

Assim, compreende-se a Educação Estética como “uma ação educativa complexa que se exerce sobre a personalidade com o objetivo de formar sua cultura integral socialista e a capacidade de valorar e criar de acordo com as ‘leis da beleza’ em todas as esferas da vida material e espiritual de nossa sociedade” (ESTÉVEZ, 2003, p. 92).

Dizia Baumgarten (1714-1762) que “a aptidão para pensar de modo belo e a aptidão para pensar de modo lógico se ajustam bem e podem coexistir em um único espaço, não demasiadamente estreito” (BAUMGARTEN, 1993, p. 81), ou seja, o belo e o lógico devem existir simultaneamente, pois é ilusória a visão de que corpo e mente são separados. Duarte Jr. (2006) traz também esta ideia quando diz que “há um saber detido por nosso corpo, que permanece íntegro em si mesmo e irredutível a simplificações e esquematizações cerebrais. O corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nossos processos mentais” (DUARTE JR., 2006, p. 126).

## Considerações finais

Este artigo buscou debater sucintamente as influências da Indústria Cultural em uma Educação Estética a partir de uma perspectiva filosófica e mediante uma abordagem filosófico-educacional, tendo como principal referencial teórico Theodor W. Adorno.

Em um primeiro momento, conclui-se que esse mercado de cultura é prejudicial para uma educação estética do indivíduo, pois não apenas pode restringir o indivíduo apenas ao alcance de bens culturais a partir de uma lógica comercial, como também torná-lo um indivíduo sem capacidades estéticas. De acordo com Matos (1993, p. 69), “Todas as vezes que uma certa fórmula se populariza, isto é, tem êxito de consumo, a indústria promove e repete sempre o mesmo padrão”. O consumo desenfreado destas mercadorias, vendidas como cultura, fez com que Adorno escrevesse a oposição entre a alta cultura e a cultura popular, criando uma barbárie estilizada. Desta forma, escreve Adorno, de acordo com Matos (1993, p. 69):

A arte ligeira tem sido a sombra da arte autônoma. É a má consciência social da arte séria [...] A própria divisão é a verdade: pelo menos ela expressa a negatividade da cultura que as diferentes esferas constituem. E menos ainda pode a antítese ser reconciliada absorvendo-se a arte ligeira na séria ou vice versa. Mas é isso que a indústria cultural tenta [...] A abolição do privilégio educacional através do mecanismo de vendas de produtos culturais não abre para as massas as esferas das quais foram anteriormente excluídas, mas, dadas as condições sociais existentes, contribui diretamente para a decadência da educação e o progresso da inexpressividade bárbara.

A Educação Estética tem como objetivo desenvolver o sentir, o pensar e o agir do indivíduo, de forma que possibilite o desenvolvimento de várias de suas potencialidades. Com a Indústria Cultural, esses sentidos podem deformar-se, fazendo com que o indivíduo aceite os bens culturais como cultura. Desta forma, a Indústria Cultural vende como formação cultural uma consciência alienada.

Por isso, pode-se começar refletindo sobre a importância de uma educação estética nos cursos que formam professores: licenciaturas, pedagogias, magistério; área que prepara o indivíduo para formar outros indivíduos – e não uma preparação para o mercado de trabalho tecnicista. Os cursos de estética são de suma importância, para que se ampliem as capacidades do sensível e da razão, uma articulando-se à outra. Com uma educação estética, os futuros professores poderão organizar suas orientações de forma harmônica e completa. Quando o educador passa por uma Educação Estética, torna-se menos difícil para este educar os indivíduos esteticamente.

Há alguns anos tem-se observado os primeiros passos em direção a uma educação mais humanizadora e estética, menos utilitarista e mecanicista, quando, finalmente, foi incluído o ensino de arte como disciplina obrigatória em todos os níveis da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio. Percebeu-se, até então, o reconhecimento do ensino da arte e de suas diferentes linguagens para a formação cultural do indivíduo, linguagens estas que se integravam a outras atividades e experiências, de forma que o educando pudesse aproximar-se de uma Educação Estética e desenvolver várias de suas potencialidades. Observa-se assim, que nos últimos anos, ocorreram mudanças na Legislação brasileira em prol de uma formação mais completa e ampliada. A Educação Estética, pela inserção do ensino das artes, passou a ocupar um espaço nas instituições de ensino no sentido de possibilitar experiências e a articulação entre o racional e o sensível do indivíduo, através das Artes Visuais, Dança, Filosofia, Música e Teatro.

As experiências estéticas de homens e mulheres estendem-se a vários âmbitos de seu existir, de seu saber, de sua identidade, enfim, de seu humanizar-se. Em processos de produzir e apreciar artísticos, em múltiplas linguagens, enraizadas em contextos socioculturais, as pessoas experimentam suas criações e percepções estéticas de maneira mais intensa, diferenciada (BRASIL, 2000, p. 48).

No entanto, a mudança no cenário político-econômico do país, em agosto de 2016, marcada pelo *impeachment* da até então Presidente da República Dilma Rousseff (PT), eleita em 2014 com 51,64% dos votos, e a posse do Vice-Presidente Michel Temer (PMDB), traz alterações preocupantes e bastante significativas em relação à Educação e, especificamente, na Educação do Ensino Médio: a Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016b) instituiu uma reestruturação no Ensino Médio, que, até o momento, não foi discutida pelo Senado Federal, mas que provavelmente será aprovada, pois os mecanismos da Indústria Cultural estão fortemente empenhados neste fim, já que a todo momento uma propaganda é veiculada na grande mídia explicando sobre tal Reforma a partir do interesse do Governo. Assim, a televisão, exemplo de mídia veiculada à Indústria Cultural, é um dos armamentos para a semiformação do indivíduo em relação ao tema.

Quando se assiste à propaganda veiculada sobre a Reforma do Ensino Médio, percebe-se jovens aprovando tal proposta por lhe dar maior liberdade de estudar aquilo que, aparentemente, possui mais vocação, ou seja, o aluno aprova a medida pela possibilidade de escolher o que estudar. Porém, ao analisar mais a fundo tal proposta, observa-se o interesse na formação de indivíduos adestrados, mecanizados e preparados ao mercado de trabalho, excluindo a possibilidade de uma formação mais ampla, em que várias potencialidades do indivíduo fossem desenvolvidas, pelo motivo de o aluno escolher apenas uma área de seu interesse ou, não havendo interesse em nenhuma das áreas oferecidas, pode optar pelo ensino profissionalizante.

A Indústria Cultural, neste caso a partir da televisão, está informando o sujeito a partir de opiniões prontas, que não necessitam da reflexão do indivíduo para que este tenha suas próprias conclusões. Não é uma mensagem livre de opinião, como se espera de uma informação, para que o espectador reflita a respeito e forme uma opinião própria.

Infelizmente, a Indústria Cultural ainda se encontra muito presente no mundo atual, influenciando as pessoas a tomarem como suas as opiniões prontas da mídia de massa e ainda a adquirir bens culturais, como se desta forma o sujeito adquirisse mais cultura. Assim, essa grande indústria potencializa a unilateralidade do indivíduo e a sua semiformação.

Por fim, salienta-se a importância de levar a Educação Estética para as Instituições. A partir do momento em que se tem um professor formado numa perspectiva mais ampla, torna-se possível que suas práticas promovam em seus educandos um desenvolvimento mais completo de suas potencialidades. É a partir da educação estética que são possibilitadas as experiências do sujeito, os questionamentos sobre a razão instrumental e sobre o adestramento do indivíduo e a articulação entre o sensível e o racional. Assim, serão abertos os caminhos para a formação de um sujeito crítico, criativo, ético e, acima de tudo, com esperanças na humanização da humanidade, já que o pensar pode ser, também, um reagir (ADORNO, 2003, p. 17).

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- ADORNO, Theodor. *Teoria da Semicultura*. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira. São Carlos: UFSCAR, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. v. 45. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/qzyzdnc8o57ezut/ADORNO%2C%20Theodor%2C%20Dial%C3%A9tica%20do%20esclarecimento%20pdf.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2016.
- BAUMGARTEN, Alexander. *Estética*. In: DUARTE, Rodrigo. *O belo autônomo: textos clássicos de estética*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Crisálida, 2015. p. 67-87.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/CEB, 2000
- DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. Indústria Cultural e Educação em “tempos pós-modernos”. Campinas: Papirus, 2003.
- DUARTE, Rodrigo. *Teoria crítica da Indústria Cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- \_\_\_\_\_. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 4. ed. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2006.
- ESTÉVEZ, Pablo René. *A Educação Estética: experiências da escola cubana*. Trad. João Reguffe. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.
- MATOS, Olgária. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: Paideia, Bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja (Org.). *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: UPF, 2014. p. 208-222.
- READ, Herbert. *A educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

## Literatura recomendada

ADORNO, Theodor. *Teoria Estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.

DUARTE JR., João Francisco. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas: Papirus, 2010.

FREITAG, Barbara. *A Teoria Crítica: ontem e hoje*. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

HERMANN, Nadja. Ética, Estética e Alteridade. In: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETTI, Elisete (Org.). *Cultura e Alteridade: Confluências*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 32-40.

PAGNI, Pedro Angelo. *Experiência estética, formação humana e arte de viver*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

# A formação estética da criança

## *Children's aesthetic formation*

Yonara Karolliny Plácido Cintra\*

Maria Goretti Quintiliano Carvalho\*\*

**Resumo:** A presente pesquisa, contribui nas discussões acerca da importância da formação estética da criança a partir do cinema. Bem como compreender alguns aspectos da história do cinema, os conceitos de estética, e analisar os efeitos da experiência estética na formação da criança, tendo como mediador desse processo o cinema por meio da educação. É possível afirmar que a utilização do cinema na educação escolar possibilita a formação do olhar da criança. Para tanto, é preciso que o professor busque formação, para que compreenda a arte, em especial o cinema, como possibilidade de desenvolver a consciência crítica, ética e cidadã dos alunos, como oportunidade de transformação do olhar desse sujeito em relação às profundas contradições, desigualdades políticas, sociais, culturais e econômicas.

**Palavras-chave:** Cinema. Arte. Estética. Educação. Infância.

**Abstract:** The present research contributes in the discussions about the importance of the aesthetic formation of the child from the cinema. As well as understanding some aspects of the history of cinema, the concepts of aesthetics, and analyze the effects of aesthetic experience in the formation of the child, having as mediator of this process the cinema through education. It is possible to affirm that the use of cinema in school education allows the formation of the child's gaze. In order to do so, it is necessary for the teacher to seek training so that he understands art, especially cinema, as a possibility to develop students' critical, ethical and citizen conscience, as an opportunity to transform the subject's gaze in relation to deep contradictions, Political, social, cultural and economic inequalities.

**Keywords:** Cinema. Art. Aesthetics. Education. Childhood.

## Introdução

O estudo de uma educação do olhar da criança a partir da estética e do cinema tem importância em si mesmo pela sua natureza polissêmica, cultural, econômica e política. O cinema e sua estética possibilitam outros modos de ver a vida, induzindo uma diversidade de produção de sentidos, de reflexão sobre temas diversos: solidariedade, amizade e cooperação. O seu uso na educação estaria relacionado à transformação do indivíduo e da sua relação com os outros, à sua formação ética e política.

Esse trabalho, buscou compreender a importância da formação estética para o desenvolvimento da criança a partir do cinema e sugerir a inclusão deste tema no meio educacional, uma vez que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem subsídios para se pensar a inserção de produções audiovisuais no âmbito escolar, prática que proporcionaria o desenvolvimento da competência estética (BRASIL, 1997).

---

\* Universidade Estadual de Goiás. E-mail: yonarakarolliny@hotmail.com

\*\* Universidade Estadual de Goiás. E-mail: gorettiqrvalho@gmail.com



No entanto, para que haja essa formação estética da criança é preciso que o professor conheça as especificidades que envolvem estas produções, neste caso o cinema.

Dessa forma, a intenção desse trabalho é a de contribuir com o debate sobre a utilização dessa arte, desse objeto de cultura para promoção de um ensino de qualidade que vise a formação humana do discente.

Tendo como hipótese a utilização do cinema como meio de proporcionar a experiência estética, que possibilite a formação do olhar da criança. Considerando o cinema como transformador dos sujeitos e do meio circundante, o mesmo propicia uma nova visão de mundo e de si próprio, trazendo outras possibilidades de vida, que ampliam os conhecimentos e a capacidade crítica.

Ainda que o cinema seja uma ficção, o cinema de arte é, antes de tudo, um meio de se perceber a vida de forma múltipla, diversa e criativa, que permite a simbolização, a abstração e produz ruptura com os preconceitos, desenvolvendo o senso ético e estético, uma vez que esses dois aspectos da vida não se descolam. Portanto, a educação estética tem total importância para a formação do indivíduo, no seu modo de pensar e agir em sociedade.

A pesquisa é do tipo qualitativa, e se constituiu em estudo teórico, cuja metodologia se baseou em levantamento bibliográfico, revisão de literatura, leitura e fichamento de textos, que ofereceram suporte para pensar as questões a respeito da importância da estética na formação da criança a partir do cinema. Além disso, o tema possibilita rever as possibilidades e necessidades do pedagogo em compreender o cinema como objeto – que possibilita a fruição estética.

## **História do cinema e seu diálogo com a educação**

Compreender o contexto histórico do cinema se torna importante, pois o mesmo, como objeto de cultura para educação, se faz necessário entender as suas origens e seus processos. Para tanto, é preciso conhecer um pouco da realidade política e cultural de cada época na história do cinema.

O cinema não surgiu do nada, nem de repente, pois como aponta Mascarello (2006), já no século XVII existiam exibições de coloridas imagens projetadas numa tela que, com o tempo e invenções diferentes foram produzindo formatos a diversas máquinas, que culminaram na tecnologia de captura da imagem em movimento, dando surgimento ao cinema.

A invenção dos franceses, irmãos Lumière, e do americano Thomas Edison foram marcos essenciais para a invenção do cinema como a sétima arte, sendo através do cinematógrafo e do quinetoscópio<sup>1</sup> (MASCARELLO, 2006) que se passou a capturar a

---

<sup>1</sup> Termo técnico utilizado por Thomas Edison (1891).

imagem em movimento. Os irmãos Lumière não imaginavam que tal máquina poderia ir além do que eles pensaram: servir somente para pesquisas científicas.

As ideias e os filmes dos irmãos cientistas fizeram, por algum tempo, grande sucesso entre o público que gostava de ver filmes curtos, filmados com a câmara parada, as imagens em preto e branco e sem som. Apenas em 1950, que o cinema em cores foi implantado, antes, porém, já existiam filmes com coloração, estes eram pintados à mão – parte por parte.

Antes dos irmãos – Louis e Lumière realizarem sua primeira exibição, Edison já trabalhava na construção de máquinas que mostrassem “fotografias em movimento”, porém foram os irmãos que se tornaram mais famosos com a invenção do cinematógrafo. O lugar das primeiras exibições de filmes foram os cafés, na “[...] a versão norte-americana eram os vaudevilles, uma espécie de teatro de variedades em que se podia beber e conversar, que tinha se originado dos salões de curiosidades” (MASCARELLO, 2006, p. 19-20).

A novidade se espalha e um mágico ilusionista chamado Georges Méliès, conheceu essa espetacular máquina dos irmãos Lumière.

No dia da primeira exibição pública de cinema [...] onde ele foi falar com Lumière, um dos inventores do cinema; queria adquirir um aparelho e Lumière o desencorajou, disse-lhe que o ‘cinématographo’ não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas (BERNARDET, 2006, p. 11).

Mas Méliès não desistiu e acabou criando sua própria máquina. Seus filmes eram cheios de fantasias com os quais procurava expressar a realidade em formato lúdico, tornando-se, dessa forma, um dos precursores do cinema de ficção. Ele acreditava que o cinema tinha a capacidade de interpretar os sonhos e a realidade, e não somente um objeto de pesquisa como presumia os irmãos Lumières (BERNARDET, 2006).

A ilusão de verdade trazida pelos filmes causava um efeito extraordinário, pois era como se os espectadores assistissem a um espetáculo quase real, fator que contribuiu para o desenvolvimento do cinema como sétima arte. Segundo Bernardet (2006), esta ilusão de verdade ficou conhecida como impressão de realidade, que provavelmente foi a base do grande sucesso do cinema, uma vez que os espectadores tinham a impressão de que se tratava da própria vida ali na tela. Ainda que se tratasse de algo que sabemos não ser verdade, como as animações e fantasias – o *Pica Pau Amarelo* ou *O Mágico de Oz*. Com o passar dos anos, diferentes máquinas foram construídas por vários inventores, e os filmes evoluíram em proporções diferenciadas de tal modo que passou a superar as limitações, “[...] se transformando em arte ao encontrar os princípios específicos de sua linguagem, ligados ao manejo da montagem como elemento fundamental da narrativa” (COSTA, 2006, p. 22).

A imagem cinematográfica permitia assistir a essas fantasias como se fossem verdadeiras, conferindo impressão de realidade a elas. A impressão de realidade é um dos fenômenos mais importantes da teoria do filme, conquistando como uma espécie de credibilidade, o espectador. Dessa forma, não só o cinema seria a reprodução da realidade, mas a reprodução da própria visão do homem, suas ideologias, por isso a necessidade de “expressar” o real para disfarçar a manipulação trazida pelo filme, tanto da sociedade da época quanto do produtor.

Ao mesmo tempo em que o cinema estava se expandindo, a sociedade vivenciava grandes transformações, e a Revolução Industrial impunha domínio sobre o mundo ocidental, assim “[...] a burguesia desenvolve mil e uma máquinas e técnicas que não só facilitarão seu processo de dominação, de acumulação de capital, [...]” (BERNARDET, 2006, p. 15), como passou a usar o cinema como o maior triunfo do universo cultural.

O cinema, constituindo-se como uma área cultural com lutas, manipulações e domínio ideológico, ocultava e disfarçava o objetivo real dos filmes, fazendo transparecer e sustentar apenas uma impressão de realidade. Porém, como a burguesia exercia maior poder, logo “[...] procurou elaborar uma estética que apresentasse as obras como expressão do real” (BERNARDET, 2006, p. 21).

Um fator inerente que o instaurou o cinema no mercado foi o início da reprodução de cópias, que dá ao cinema uma forte característica de indústria cultural e produto veiculador de ideologias e de fácil movimento no mercado.

Com a reprodução de cópias, um mesmo produto passou a ser apresentado simultaneamente em vários locais. As películas começaram a ser reproduzidas, vendidas e exibidas como uma mercadoria, principalmente nas regiões internacionais, ocorrendo nos países desenvolvidos a cobertura dos gastos realizados pelo público, que davam numerosos lucros à cadeia comercial: produtores, distribuidores e exibidores de filmes.

Diante dos benefícios adquiridos para os produtores, ficava cada vez mais fácil comercializar cópias “[...] para fora de seu país a um preço ainda mais barato, [...]” (BERNARDET, 2006, p. 25), obtendo mais lucro do que fora investido. Dessa forma, o cinema começa a se tornar uma indústria cinematográfica, como descreve Leite (2005, p. 7):

A indústria cinematográfica é um fenômeno historicamente novo com um pouco mais de cem anos. [...] A primeira atividade comercial ligada ao cinema restringiu-se a compra e à venda de equipamentos. Em fins do século XIX vendiam-se projetores e rolos de filmes que passaram a ser propriedade de seus compradores. Tal comércio foi disputado principalmente por dois grandes fabricantes: os irmãos Lumière, franceses inventores do cinematógrafo, e o eclético norte-americano Thomas Edison, com o seu aparelho vitascópio, mais pesado e difícil de operar que o dos concorrentes europeus.

A partir da disputa entre os dois fabricantes, é que o cinema norte-americano se desenvolve. Thomas Edison, com a força dos grupos industriais dos Estados Unidos,

possibilitou o registro do invento antes dos franceses. O sistema de astros e estrelas e celebridades de Hollywood favoreceu o desenvolvimento do cinema americano, formando os grandes estúdios de produção. Estúdios estes que foram se fortalecendo primeiro nos Estados Unidos do que nos outros países (LEITE, 2005).

De acordo com Bernardet (2006), é a partir de 1915 que a linguagem cinematográfica vai se formando e consolidando, sob a influência dos cineastas norte-americanos, que deram a maior contribuição para o seu desenvolvimento. A linguagem desenvolveu-se para tornar o cinema capaz de contar histórias, sendo a ficção a linguagem predominante. Mas, com o passar dos anos, a linguagem cinematográfica foi se aperfeiçoando, tornando apta a uma linguagem científica e histórica, como por exemplo, os documentários e os filmes científicos.

De acordo com Aumont (2012, p. 100), qualquer filme é um filme de ficção. A característica principal deste filme é poder contar uma história. Desse modo, o mesmo “[...] consiste em uma dupla representação: o cenário e os atores representam uma situação, que é a ficção, a história contada, e o próprio filme representa, na forma de imagens justapostas, essa primeira representação”. Percebe-se, portanto, que o filme de ficção é duas vezes irreal, primeiro pelo que representa, isto é, a própria ficção e como representa, por meio de imagens.

No cinema, diferentemente do teatro, tanto o representante como o representado são fictícios. Por exemplo, uma peça teatral pode ter caráter fictício, mas quem a representa é real (autores, cenário). Assim, pode-se dizer que qualquer filme é um filme de ficção. Pois, por mais que sua história seja real, no caso do documentário ou filme científico, o filme jamais representará a realidade. Sem contar a subjetividade do produtor, que está presente na maneira como ele mostrará esta “realidade”.

Diante das mudanças ocorridas, percebe-se a grande influência que o cinema veio causando nestes últimos cem anos. Nada mais justo que utilizar essa obra de arte na educação, ambiente transformador do sujeito.

A Educação também foi se modificando assim como o cinema, e grande parte dessas mudanças devem-se às novas tecnologias que revolucionaram os processos de comunicação. Holleben (2007) afirma que, como prática social, a educação deixa de ser restrita somente à escola abrangendo-se para novos horizontes.

Assim, cinemas, teatros, igrejas, partidos políticos, praças, *shoppings*, clubes recreativos, e as mídias (jornais, revistas, programas de rádio e TV, Internet) são novos ambientes educativos e exige de nós educadores, a compreensão de que nesses lugares se produz conhecimento e circula determinada pedagogia (HOLLEBEN, 2007, p. 3).

Portanto, com o advento dessas tecnologias os espaços onde ocorrem os processos de ensino-aprendizagem se renovaram. Considerando o cinema como uma tecnologia e consequentemente espaço de ensino e aprendizagem, observa-se sua “fundamental

importância para a formação das gerações presentes e futuras, afirmando-se como um novo sistema de linguagem no registro da realidade social, e instrumento de validade científica para ser usado na educação escolar” (HOLLEBEN, 2007, p. 4).

No entanto, o cinema como espaço de ensino e aprendizagem, parece não encontrar lugar de destaque na escola. Visto que muitos professores não utilizam ou não sabem como utilizar esse objeto cultural, usando-a como “tampa buraco”, sem nenhuma metodologia ou interesse de proporcionar aprendizagem. Napolitano (2005 apud HOLLEBEN, 2007, p. 9-10) afirma que o cinema na escola, possibilita ao aluno “reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”.

Mas para que o aluno compreenda essa obra de arte, é preciso que o professor conheça pelo menos um pouco da história do cinema e suas principais características. Como afirma Duarte (2002 apud HOLLEBEN, 2007, p. 63, grifo do autor), precisamos “estar atentos e *dispostos* a compreender a pedagogia do cinema, conhecer sua linguagem e sua história”.

Mas para isso é preciso trabalho, estudo, empenho. Convém ter em conta que essas tarefas e responsabilidades precisam ser assumidas primeiramente no plano individual, como princípio de aprimoramento pessoal e profissional. É tarefa de necessidade epistemológica. É investimento intelectual. Ninguém pode assumi-las por mim. Independe de legislação e jurisprudência, incompatíveis que são os infortúnios da tutela (HOLLEBEN, 2007, p. 63).

Portanto, para utilizar o cinema como elemento pedagógico é necessário que o docente busque conhecimentos sobre as particularidades que envolvem o cinema, com o objetivo de transformar-se primeiro para depois reeducar o seu aluno. O uso do cinema na sala de aula, precisa proporcionar a “experiência e fruição estética, apropriação de conhecimentos, apreciação de culturas, socialização de saberes e que por si só ou por tudo isso, é uma tarefa para ser tratada com toda a seriedade que requer e merece” (HOLLEBEN, 2007, p. 64).

O cinema está presente no cotidiano das crianças, não somente no ambiente escolar, como em casa e nas salas de cinema. Nessa perspectiva, Holleben (2007) destaca os filmes de animação, na maioria produzidos pela Disney. Os filmes de animação, como qualquer outro filme, é um instrumento vinculador de ideologias, transmitidos pela indústria cultural. A estudiosa defende que esses filmes ideológicos, no caso os da Disney, nada têm de inocentes, pelo contrário, narram concepções de racismo, sexismo, gêneros e questões de poder.

Esses filmes, por sua vez, precisam ser exibidos, tanto no ambiente escolar, quanto no familiar. Porém, devem ser questionados, com o objetivo de fazer com que as crianças compreendam as relações impostas pelos filmes. Destaca-se, dessa forma,

o papel imprescindível da família e da escola, na formação crítica do seu filho/aluno. A educação permite que o espectador (aluno) faça uma “leitura” crítica do cinema (filme) e de sua produção cinematográfica. Por isso, a necessidade do professor buscar formação continuada nesta área, a fim de proporcionar experiência estética ao seu aluno. Holleben (2007, p. 50) afirma:

O cinema desempenha um importante papel na formação cultural das pessoas, e ver filmes na televisão ou no cinema, pode ser considerada uma prática usual em quase todas as camadas sociais da sociedade, principalmente em ambientes urbanos.

Além disso, Duarte (2002 apud HOLLEBEN, 2007, p. 50) ressalta que “de um modo ou de outro, o cinema está presente no universo escolar”.

Considerando o cinema como prática usual, se faz importante olhá-lo como objeto cultural, que promova visão de mundo de diferentes diretores, que possui uma linguagem própria. Portanto, é preciso que o professor deixe claro para seu aluno, em especial as crianças, que por mais que alguns filmes retratem aspectos do cotidiano, essas imagens não são fiéis à realidade que reproduzem. Mas produções cinematográficas, marcadas pelos processos fílmicos (filmagem, montagem, edição) e culturais, com o mais alto nível de tecnologia (HOLLEBEN, 2007).

Considerar o cinema como via de entretenimento, é por demais diminuí-lo. A necessidade de compreender as especificidades do cinema, não só contribui para uma boa aula, mas proporciona aprendizado. Por isso, o professor não pode simplesmente querer passar o “filme” em sala de aula, é preciso que o mesmo faça um planejamento, que assista ao filme antes e que pesquise sobre ele, que defina objetivos a se alcançar. Entretanto, como afirma Duarte (2002 apud HOLLEBEN, 2007, p. 58), o que determina o uso de filmes em sala de aula, “é o conteúdo programático que se deseja desenvolver a partir ou por meio deles”. Esse pensamento precisa ser mudado, ver um filme somente como parte do currículo é olhar o cinema como um instrumento didático para o ensino de conteúdos e não como mecanismo capaz de transformar o sujeito.

Dessa forma, esse autor destaca a escola como parte deste processo, pois ao pensar os aspectos que norteiam a educação, se responsabiliza em “despertar professores(as) e alunos(as) para uma nova visão educativa, na qual os tradicionais e os modernos métodos de ensinar e aprender possam fundir-se em novas possibilidades expressivas” (COUTINHO, 2002 apud HOLLEBEN, 2007, p. 60). O cinema é uma arte fundamental para a educação, pois através dele podemos “fazer da experiência de ver, também um espaço privilegiado de transformação de nós mesmos” (FISCHER, 2009, p. 97). Consequentemente, percebe-se a necessidade de usar o cinema para a transformação ética e estética do indivíduo.

Compreende-se, portanto, que o cinema possui uma linguagem que produz um significado na obra de arte. Esta obra de arte, por sua vez, causa um efeito no espectador. Esse efeito é concebido por meio da identificação do espectador com a obra de arte, que produz a experiência estética. É através da identificação que a estética do filme produz ressignificação no sujeito. Esse processo de identificação que o cinema produz é um dos potenciais educativos do cinema, visto que essa experiência transforma o indivíduo por meio da sensibilidade.

## **Concepções de estética e estética do cinema**

O questionamento sobre o que veio a designar o termo estética é muito antigo. Desde a antiguidade, se discute os elementos que compõem o seu conceito. Portanto, muitos são os significados designados à estética. Assim,

Uma história da estética é concebível com a condição de dar a este termo um sentido largo: ela seria, por consequência, não a história das teorias e das doutrinas sobre a arte, sobre o belo ou sobre as obras, mas a história da sensibilidade, do imaginário e dos discursos que procuram valorizar o conhecimento sensível, dito inferior, como contraponto ao privilégio concedido, na civilização ocidental, ao conhecimento racional (JIMENEZ, 1999, p. 25).

A estética, nesse sentido, é o ramo da filosofia que estuda a beleza e o sentimento que essa beleza sucinta no ser humano. Porém, surge como ciência e como filosofia da arte a partir do século XVIII, tendo influência de Baumgarten (1714-1762) opondo-se ao modo de conhecimento racional, enfoca a percepção através dos sentidos intelectualizados (SANTOS, 2008).

Com a modernidade, a expressão da arte não se ligava mais ao espírito e nem à ideia, transformara-se em conteúdo e forma. A reflexão estética da arte e as criações artísticas foram se desenvolvendo de acordo com as determinações de seu contexto e de padrões próprios do artista.

Com a modernidade,

À comercialização da arte e à expansão do mercado acrescenta-se o aparecimento de um público que ultrapassa o quadro dos amadores esclarecidos. Os museus, os concertos e os teatros abrem suas portas, enquanto os salões atraem, além de um público maior, críticos de arte profissionais que desempenham o papel de mediadores indispensáveis entre os amadores ocasionais e os entendidos (JIMENEZ, 1999, p. 106).

A partir do momento em que ocorre a comercialização da arte, sua obra passa a ser vista como objeto de crítica, no sentido de proporcionar entendimento sobre a arte

em questão. O seu público passa a se caracterizar pelos profissionais de arte, os críticos, e pelos expectadores que privilegiam o gosto.

A partir do século XIX, a estética passa a ser autônoma. Assim como a arte, não se submete a regras e a conceitos, mas obedece a critérios próprios. A imitação da natureza já não exerce tanta influência e o artista permanece livre para se expressar. A estética é compreendida, através da experiência sensorial da percepção, isto é, pela sensação, pelos sentidos. A importância de uma educação estética, consiste exatamente em restabelecer na sociedade cidadãos críticos, capazes de se reeducar e conseqüentemente transformar o seu meio, com o objetivo de superar a crise da percepção, isto é, dos sentidos.

O cinema, como aponta Benjamin (2012), seria o grande aliado para esta conquista. Nessa mesma perspectiva, Hansen (2012, p. 208) assevera que “[...] a reprodutibilidade técnica das obras de arte existentes e, mais ainda, seu papel constitutivo na estética da fotografia e do cinema criaram um padrão histórico que afetou o status da arte em seu âmago”. O cinema mudou a percepção visual do mundo, pela primeira vez uma arte foi capaz de mostrar a interferência da matéria sobre a vida dos seres humanos. Transformando a sua percepção e o seu modo de ver a realidade.

A realização de um filme, em particular de um filme falado, oferece um espetáculo que no passado seria inimaginável. Ela abarca um conjunto de atividades que não pode ser observado de um ângulo do qual o observador possa excluir todos os elementos estranhos à representação, como as máquinas de filmagem, os aparelhos de iluminação e o grupo de técnico [...] (BENJAMIN, 2012, p. 24).

Pode-se afirmar, portanto, que a realização de um filme comporta uma série de procedimentos que precisam ser levados em consideração ao se analisá-lo. Benjamin (2012) afirma que as possibilidades técnicas do cinema não só modificaram o mundo das imagens, mas a percepção que temos deste mundo. “[...] as técnicas cinematográficas, como o *close-up*, o intervalo temporal e a fotografia em câmera lenta, e acima de tudo a montagem, modificaram nossa percepção do mundo visual”. (BENJAMIN, 2012, apud HANSEN, 2012, p. 233).

Diferentemente do teatro, que se apresenta diretamente ao público, o cinema manifesta-se por meio de uma máquina. Dessa forma, conforme Benjamin, podemos dizer que a filmagem cinematográfica é caracterizada pela substituição do público pela máquina.

O ator de teatro, que representa no palco, se coloca em um determinado papel, algo que é frequentemente negado ao artista de cinema. A atuação deste último não é ininterrupta, e sim composta por sequencias isoladas.



Ao lado de várias condições, como o arrendamento de estúdios, a disponibilidade dos outros atores e de cenários, estão as exigências básicas da maquinaria, que fragmentam a representação do artista em uma série de episódios que devem ser combinados depois (BENJAMIN, 2012, p. 21).

Esse processo é conhecido como montagem. A imagem criada pelo cinegrafista “é composta por muitos pedaços, reunidos segundo uma nova lógica” (BENJAMIN, 2012, p. 25). Ao produzir um filme, necessariamente não é preciso que o autor atue consecutivamente, pois ao contrário do teatro, o filme é composto por sequências que são isoladas uma da outra. Por exemplo, a primeira cena do filme pode ser a última a ser gravada no estúdio.

Por meio de grandes planos, do foco em detalhes ocultos nos objetos familiares e da investigação de ambientes comuns graças à direção genial da câmera, o filme amplia a visão sobre as coerções que regem o nosso cotidiano e é capaz de nos assegurar um campo de ação enorme e insuspeitável! Bares e avenidas, escritórios e quartos mobiliados, estações de trem e fábricas pareciam nos aprisionar irremediavelmente. Então vem o cinema, com a dinamite dos seus décimos de segundos, e explode esse mundo prisional, permitindo que empreendamos viagens aventureiras no meio desses escombros. Com primeiros planos amplia-se o espaço; com a câmera lenta, o movimento (BENJAMIN, 2012, p. 27).

Percebe-se, portanto, que o cinema modificou a percepção do mundo e também do mundo acústico. Podendo ser analisado sob diversos pontos de vista, graças aos seus procedimentos técnicos. Em nota, Benjamin (2012) afirma que a reprodutibilidade técnica, no caso do cinema, não consiste de uma realidade externa, mas interna. O cinema é uma obra de arte que foi elaborada para ser reproduzida maciçamente, como afirma o autor.

Como assevera Aumont (2012), a estética do cinema, faz relação ao estudo do cinema como arte, isto é, o estudo dos filmes como mensagens artísticas. A estética do cinema, para este teórico, “subentende uma concepção do ‘belo’ e, portanto, do gosto e do prazer do espectador, assim como do teórico. Ela depende da estética geral, disciplina filosófica que diz respeito ao conjunto das artes” (AUMONT, 2012, p. 15). Assim, ao considerar o filme como mensagens artísticas, é preciso que se tenha algumas noções dos seus procedimentos técnicos. Visto que para se trabalhar cinema na escola, o professor precisa no mínimo conhecer um pouco da teoria e dos procedimentos cinematográficos que envolvem o filme.

## A educação estética da criança a partir do cinema

A educação estética, segundo Dias (1999), contribui para a formação da sensibilidade das crianças. No entanto, é preciso estimular, criar possibilidades para que as mesmas se expressem e enriqueçam suas experiências, aumentando suas oportunidades de interlocução com a realidade que as cerca.

Dessa forma, contribuir para essa formação, significa dar à criança outras possibilidades de olhar o mundo ao seu redor, uma vez que na sociedade moderna, assim como aponta Forquim (apud DIAS, 1999), a produção da feiura em massa enclausurou o belo:

Quando olhamos nossos alunos e os vemos com o mesmo modelo de tênis, usando mochilas da mesma marca e cantando uma única e mesma música, sendo tão diferentes, é preciso pensar em um maior compromisso da escola na formação da sensibilidade desses sujeitos (DIAS, 1999, p. 177).

O fato é que a sociedade moderna está pautada no processo de homogeneização, tendo como intuito a formação de indivíduos de massa, acríticos, passivos, sem sensibilidade e muito menos questionadores da realidade. Posto isto, vê-se a necessidade da diferenciação, da construção da autonomia, da tomada de decisão, de estilos. Portanto, uma possibilidade de se sobressair desse sistema é por meio da formação, da educação do gosto desse sujeito.

O reconhecimento da necessidade de uma educação estética surge com a própria ciência estética. Mas para que ela ocorra é preciso educar visando a transformação do olhar do sujeito perante essa realidade pragmática. “Ao reconhecer o homem como um ser inacabado por excelência, não se pretende com este tipo de educação formá-lo, mas, ao contrário, tomá-lo em sua fluidez para uma constante transformação” (SANTOS, 2008, p. 6).

Nessa lógica, vê-se a necessidade de reeducar o olhar desse sujeito-aluno, para que o mesmo consiga compreender o contexto em que vive de forma crítica e que amplie sua capacidade de julgamento estético. Porém, é preciso considerar que a arte constitui para a criança muito mais uma atividade, um fazer, do que um objeto estético.

No entanto, isto não significa dizer que não podemos proporcionar experiência estética à criança, pelo contrário, Duarte Jr. (1988) considera a experiência estética importante, mas para a criança é necessário tomar certo cuidado. Por exemplo: “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” (DUARTE, JR., 1988, p. 114).

Duarte Jr. (1988) aponta, que para a criança a arte não tem valor estético, não se pauta em regras que visam a produção de obras bem acabadas. Estas que são consti-

tuídas por padrões estéticos estabelecidos pela sociedade, que não tem nenhum sentido para criança. Entretanto, argumenta que é preciso educar a consciência estética dessas crianças.

A consciência estética faz parte do padrão de desenvolvimento total das crianças. 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 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. atuais (LOWENFIELD; BRITAIN apud DUARTE JR., 1988, p. 115).

Nessa abordagem, considera-se a arte como imprescindível para o desenvolvimento da criança, principalmente no que diz respeito à sua formação emocional, social e o seu desenvolvimento criador. Dessa forma, proporcionar a consciência estética à criança, significa criar possibilidades para que a mesma busque um sentido para sua vida, por meio da reflexão crítica do contexto cultural no qual está inserida (DUARTE JR., 1988).

Nessa mesma perspectiva, Hermann (2005 apud LAGO, 2014, p. 31-32) considera que “[...] a experiência da arte nos abre um mundo, um horizonte, uma ampliação de nossa auto compreensão, justamente porque revela o ser. [...] A estética modifica quem a vivencia e permite ver o mundo sob uma nova luz”.

Assim, percebe-se a importância de proporcionar o contato com a arte e da contribuição que a mesma oferece ao educando e ao indivíduo de modo geral. Com experiências enriquecedoras para o amadurecimento e sensações sensíveis acerca da realidade. Trabalhar a experiência estética com a criança é torná-la capaz de possuir bom gosto, de desfrutar de sua imaginação, pois, como aponta Lago (2014, p. 42), “[...] a imaginação é capaz de produzir imagens que não dizem respeito a nenhum objeto existente, porque o que produz um prazer genuinamente estético são os objetos da imaginação”. Ou seja, todo prazer e toda experiência estética é particular a cada indivíduo.

Então, para que possa realizar essa relação da experiência em sala de aula e contribuir no processo de ensino aprendizagem requer muito estudo e dedicação. O professor em seu planejamento deve contemplar em suas aulas metodologias diversificadas, através de aulas lúdicas, expositivas, audiovisuais, momentos de contato direto com obras de artes, passeios, entre outros. Tudo isso são experiências enriquecedoras que levam o aluno a poder sentir, tocar, imaginar, criticar, se sensibilizar e apreciar. Levando os mesmos a experimentarem a verdadeira experiência.

Conforme Fantim (2007, p. 121), “A experiência estética possui um importante papel na construção de significados que a obra propicia e os diferentes modos de assistir aos filmes fazem com que estes atuem diferentemente conforme o contexto”.

Dessa forma, o uso do cinema, tanto pela educação, como pela família pode oferecer diversas possibilidades para proporcionar a experiência estética para a criança, pois o mesmo possibilita o encontro com a “arte, o sonho, a poesia, as emoções, as percepções, as identificações, os conhecimentos, os consumos, as ideologias, a consciência da realidade, enfim, com as diferentes formas de apropriação nas fronteiras da experiência cinematográfica” (FANTIN, 2008, p. 121).

Assim, o cinema na escola “[...] permite à criança conhecer, imaginar, identificar, refletir, narrar, compartilhar e aprender sobre si, sobre o outro e sobre o mundo” (FANTIN, 2007, p. 127). Nessa perspectiva, observa-se, que seu uso na educação está vinculado à construção do conhecimento e a formação estética, visto que esta proporciona transformação do sujeito no meio circundante.

A experiência estética provocada por uma obra de arte, se diferenciará de indivíduo para indivíduo, pois como afirma Duarte Jr. (1988, p. 92): “[...] 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, independente dos objetivos”.

O “belo” vai se diferenciar de acordo com a visão de mundo que cada um tem, pois a arte é produto de uma cultura e se modifica com o contexto histórico de cada época. Dessa forma, cada indivíduo terá a sua experiência, visto que o mesmo tem as suas próprias vivências. Por exemplo:

Frente a um drama, no cinema, todos podem ‘entristecer-se’; porém, a qualidade dessa tristeza é única (e incomunicável) para cada espectador. Cada um a viverá segundo sua situação existencial, com os meandros e minúcias dos sentimentos que lhe são próprios. Neste sentido é que o espectador completa a obra: vivendo-a segundo as suas peculiaridades (DUARTE JR., 1988, p. 94).

Para Dufrenne (apud DUARTE JR., 1988, p. 94), “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”.

A intenção da educação estética, tendo como viés o cinema, consiste exatamente em proporcionar uma experiência com a obra assistida. Essa experiência, no entanto, será única para cada um, pois se modifica de acordo com as vivências culturais de cada espectador. Mas precisa instigar igualmente o posicionamento crítico perante essas obras, e a educação nesse processo terá um papel preponderante.

Considerando que é a escola o lugar em que o aluno desenvolve certas habilidades para o seu desenvolvimento intelectual, emocional e social, portanto, é preciso que neste ambiente haja formação, que possibilite esse aluno olhar a sua realidade de forma diferente.

No entanto, os profissionais da educação, precisam estar preparados. Pois

[...] o mais sério obstáculo no caminho para introduzir a educação cinematográfica na escola é o fato de que muitos professores [...] têm uma compreensão indevida do cinema. De fato as crianças de hoje provavelmente entendem melhor essa mídia do que muitos de seus professores (REDD apud RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 69).

Mesmo diante de tantos obstáculos, como a falta, de condições (estrutura), de incentivo por parte do poder público, de interesse do próprio professor, o mesmo precisa tomar como práxis essa formação do olhar das crianças e buscar formação nessa área. Segundo Loureiro (2008, p. 149):

Refletir sobre a formação estética na educação escolar envolve considerar a própria formação docente. Diante dos baixos salários, das precárias condições de trabalho e de uma formação acadêmica cada vez mais modulada por 'utopias pragmáticas' [...], faltam aos docentes o estímulo e as condições materiais para acessar um universo para além dos produtos da cultura industrializada. Como exigir que os docentes socializem o saber estético quando eles mesmos são privados desse conhecimento?

Conforme também aponta Rizzo Júnior (2011), as principais causas do não uso do audiovisual<sup>2</sup> na escola são atribuídas à desmotivação e ao despreparo dos profissionais que trabalham na educação. Vê-se, portanto, a necessidade de inserir nos cursos de formação de professores programas de formação que possibilitem ao educador formar-se esteticamente (ou, pelo menos, iniciar essa formação).

Bettoni (2011, p. 147) defende “a importância de estudar o cinema da mesma maneira que se estuda literatura, ou seja, como meio de expressão artística e estética, como modo de expressão verbal, como linguagem”. Subentende-se, portanto, a necessidade de ensinar os alunos/espectadores a aprenderem a ver as imagens, assim como esses alunos aprendem a ler. Desse modo, é preciso que a escola trabalhe filmes que garantam a formação da perspectiva crítica; “[...] tirar o véu que cobre as ‘ilusões’ e promover a ‘libertação’” (RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 64).

[...] é possível dizer que o cinema transformou o modo de criação artística e a forma como as pessoas percebem a arte e a realidade. Ao verem o seu semelhante projetado na tela, em corpo e voz, elas se identificam de uma maneira sem comparativos antes da imagem em movimento. Ao interagirem com o que se passa na tela, as pessoas constroem visões de mundo, esboçam as mais diversas sensações, adquirem valores e crenças e ainda reforçam ou revêem os preconceitos que têm. Dessa forma,

---

<sup>2</sup> Em sua tese, o autor trabalha com o conceito de audiovisual envolvendo cinema, televisão e vídeo.

o poder educativo do cinema como arte universal é proporcional ao seu poder de massificar e manipular como produto de uma indústria cultural. (BETTONI, 2011, p. 145).

Portanto, a necessidade de uma educação estética a partir do cinema é importante, pois permite a criança (aluno/espectador), uma formação crítica perante a própria realidade, modificando a sua percepção e sua maneira de agir no mundo. O cinema é a síntese do desenvolvimento histórico, no que diz respeito a tecnologia, a criação artística, os movimentos da arte moderna, a linguagem mais completa e complexa forma de comunicação e expressão dos sentimentos, dos valores e da poesia, nas imagens em movimento.

## Considerações finais

Este trabalho buscou compreender a importância da estética na formação do olhar da criança a partir do cinema, considerando que a educação estética permite formar na sociedade cidadãos críticos, capazes de transformar o seu meio, e que o cinema é visto como uma arte capaz de interferir e transformar a percepção dos seres humanos. Dessa forma, compreender os procedimentos técnicos e a história que envolvem o cinema, torna-se relevante para formação do profissional que deseja utilizar desse objeto cultural para mediar seus alunos e alunas no processo de formação humana.

O cinema se caracteriza como uma obra de arte com pouco mais de cem anos, considerada como patrimônio cultural da humanidade. Sua história marca um período muito importante para a sociedade, desde a Revolução Industrial, passando pela I e II Guerras Mundiais, sem dizer das intervenções de censura imposta pelos governos autoritários dos diversos países, fazendo do cinema instrumento de inculcação ideológica.

Um dos marcos essenciais para emergência do cinema como a sétima arte, foi a invenção de tecnologias de captura de imagens em movimento dos franceses, os irmãos Lumière e do americano Thomas Edison, como síntese de experiências históricas em curso. Tendo em Georges Méliès, um dos precursores do cinema de ficção. Muitos foram os teóricos que se dedicaram a estudá-lo com o objetivo de compreender seus efeitos na sociedade, tanto pelos aspectos positivos como os aspectos negativos. Entre eles, encontram-se Kant, Hegel, Benjamin, Adorno e outros.

A impressão de realidade pode ser considerada como a base do sucesso do cinema. Com a linguagem cinematográfica, o cinema foi criando formas e estabelecendo alguns critérios e regras para a produção cinematográfica. As vanguardas, movimentos artísticos, também contribuíram para os efeitos que hoje o cinema provoca.

O cinema hollywoodiano também contribuiu significativamente para o desenvolvimento do cinema mundial, principalmente no que se refere à linguagem, ao sistema de astros e estrelas e aos grandes estúdios de produção. Esses fatores, acrescidos

dos princípios comerciais de sua produção, favoreceram a reprodução de cópias e conseqüentemente o crescimento do interesse da população. O cinema passa a ser visto como uma mercadoria, característica da indústria cultural. Esse processo, por sua vez, repercutiu mudanças no formato estético cinematográfico.

No que se refere à relação cinema e educação, percebe-se a grande influência que o cinema tem na formação do sujeito. Visto que o mesmo permite o aluno e o espectador em geral compreender o mundo sob diversas maneiras, por meio do processo de identificação proporcionado pelo filme.

A educação, assim como a sociedade, se modificou e grande parte destas transformações se deram por meio do desenvolvimento da tecnologia.

Dessa forma, os espaços onde ocorrem o processo de ensino-aprendizagem se renovaram, deixando de ser restrita somente à escola. O cinema, com suas tecnologias e dispositivos simbólicos (literatura, culturas, linguagens, pinturas, sons, cores, luzes, etc.), é capaz de transmitir conteúdos, provocar ideias e inspirações, isto é, as informações adentram-se no ambiente educativo e se tornam dispositivos que permitem ao professor proporcionar aprendizados aos alunos e a si próprio.

No caso deste trabalho, o cinema é visto como uma arte capaz de proporcionar experiência estética ao aluno, de maneira que a criança reedifique o seu olhar, deslanchando-se de uma visão pragmática da sociedade, onde tudo gira em torno do lucro, do consumo. A educação escolar proporciona esse aprendizado ao criar possibilidades para que o aluno faça uma "leitura" crítica do filme e do seu processo de produção, promovendo a ampliação da sua compreensão de mundo e de vida.

A educação estética permite, portanto, reeducar o olhar de forma a restabelecer o sensível, modificando a maneira fragmentada e ideológica de perceber o mundo. No entanto, para que haja essa formação estética e ética é preciso que o professor busque formação continuada, que se aperfeiçoe nos conhecimentos específicos que envolvem o cinema, a fim de proporcionar experiência estética e conhecimento objetivo acerca do mesmo ao seu aluno.

Posto isto, o presente trabalho conclui propondo a educação estética por meio do cinema, tendo como objetivo, proporcionar experiências sensoriais e conhecimentos objetivos através da obra assistida. O cinema, dentre tantas outras possibilidades, permite por meio da educação a formação de cidadãos críticos, reflexivos, ativos, sensíveis, criadores e questionadores.

Certamente este trabalho configura-se como uma oportunidade que colabora na reflexão acerca da educação do olhar por meio do cinema, ou seja, da imagem em movimento, que contém em si a expressão das demais artes. À luz dos resultados alcançados, percebe-se a abrangência e a complexidade que envolve este tema. Dessa forma, o trabalho apresenta a importância da formação da criança a partir do cinema, acarretando a indispensabilidade de desenvolver novos estudos, análises sobre a

temática, e compreender o potencial integrativo, comunicativo e colaborativo do cinema, como objeto pedagógico na escola.

## Referências

- AUMONT, Jacques. *A estética do filme*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário teórico e crítico e de cinema*. Campinas: Papirus, 2003.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter et al. *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 9-40.
- BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.
- BETTONI, Rogério. Para além do uso do cinema na educação: relato de metodologia de trabalho interdisciplinar com alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 144-160, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro cinema. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas: Papirus, 2006. p. 17-54.
- DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia (Org.) et al. *Infância e educação infantil*. Campinas: Papirus, 1999. p. 175-202.
- DUARTE JR., João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6687/4000>>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- FANTIN, Monica. A experiência do cinema na escola: fruição, análise e produção com crianças na perspectiva da mídia-educação. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO, 5., 2007, Braga. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2008. Disponível em: <<http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/5sopcom/article/view/17/18>>. Acesso em: 12 jun. 2015.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a08.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.
- HANSEN, Mirian. Benjamin, cinema e experiência: a flor azul na terra da tecnologia. In: BENJAMIN, Walter et al. *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 205-255.
- HOLLEBEN, Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza. *Cinema & educação: Diálogo possível*. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.



- JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999. LAGO, Clenio. *Experiência estética e formação*: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- LEITE, Sidney Ferreira. *Cinema brasileiro: das origens à retomada*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.
- LOUREIRO, Robson. Educação, cinema e estética: elementos para uma reeducação do olhar. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 135-154, jan./jul. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6691/4004>>. Acesso em: 15 jul. 2014.
- MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas: Papyrus, 2006.
- RIZZO JÚNIOR, Sergio Alberto. *Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino médio no Brasil*. São Paulo: S.A. Rizzo Junior, 2011.
- SANTOS, Luciana Silva dos. A experiência estética na relação de crianças com filmes. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUC-RIO, 16., 2008, Rio de Janeiro. *Resumos CTCH-EDU*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. Disponível em: <[http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio\\_resumo2008/relatorios/ctch/edu/edu\\_lucianass.pdf](http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2008/relatorios/ctch/edu/edu_lucianass.pdf)>.

## Leituras de mundo: aproximações educacionais artístico-estéticas

*World views: educational artistic-aesthetic approaches*

Michele Pedroso do Amaral\*

**Resumo:** A prática de leitura de imagens de arte, em algumas instituições de ensino, tem se limitado à informação dos aspectos técnicos e das intencionalidades do artista ditas exclusivamente pelos professores. Pouco ou nenhum espaço há para que os estudantes possam refletir e formular seus próprios julgamentos sobre a imagem da obra, como direito à vivência da imaginação e experiência estética. Nesse norte, o presente artigo contextualiza sobre a possibilidade de educação estética, pela mediação de leitura de imagens de obra de arte na escola. Para guiar tal discussão, serão considerados fragmentos teórico-empíricos de dissertação de Mestrado.

**Palavras-chave:** Arte-educação. Educação estética. Mediação. Imagens de arte.

**Abstract:** The practice of art images reading in some teaching institutions has been accounted itself limited in the artist's willfulness and technical aspects information said exclusively by teachers. There is little or none opportunity so the students may reflect and formulate their own understandings about the work image as right to imagination existence and aesthetic experience. In view of this, this article contextualizes the possibility aesthetic education, by mediation of reading images of art in school. To guide this discussion, theoretical-empirical fragments from Masters theses will be considered.

**Keywords:** Art-education. Aesthetic education. Mediation. Art images.

### Constituição de si pelos modos plurais de existência

Quando nos dedicamos a versar sobre os processos de leitura, especificamente os de leitura de imagens de arte, é interessante levar em conta o fato de que o ato de ler não está dissociado da própria relação histórica construída juntamente com a de outros humanos e seres. Este argumento, no entanto, não expressa nenhuma novidade, já que, obviamente, só somos capazes de atribuir sentidos à nossa existência, porque somos educadas e educados a partir de matrizes de crenças e valores tecidos culturalmente.

Entretanto, apesar de partilharmos determinados contratos, e alguns serem necessários ao entendimento da vida social e bem comum, cada uma e um de nós significa de maneira particular sua relação no mundo. Destarte, somos um mundo em cada um que se é, constituídos por corpos sensíveis (MERLEAU-PONTY, 1999).

No contexto educacional, em alguns casos, as imagens de arte e as próprias possibilidades de criação musical, teatral e também com a linguagem da dança, são tratadas sob uma ótica utilitarista, que pode alcançar seu ápice em produções de trabalhos a

---

\* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: mip.larama@hotmail.com

serem expostos ou apresentados em datas comemorativas, predefinidas no calendário escolar; isto quando não estão em situação de submissão a exemplificação de conteúdos de outras áreas do conhecimento<sup>1</sup>. Entendemos que tais perspectivas descaracterizam a relevância desta área, já que, ao submeterem-se à produção de atividades com fins demarcados e pedagogizados, as sensibilidades são compreendidas como possíveis de serem padronizadas, e a este “padrão” infere-se avaliações aos sujeitos, categorizando-os. Tais acontecimentos se emaranham em um projeto modernista de educação vigente em nosso país, como se os atos humanos fossem determinados a desfechos unívocos, pois teriam sido gestados por sujeitos com identidades fixas. É preciso ressaltar que tais enfoques acabam por limitar a potência das artes, enquanto provocadora das sensibilidades, já que embrutece as relações diante do desconhecido. A experiência estética, por sua vez, é capaz de mobilizar a lógica do pensamento previsível, proporcionando abertura ao que é estranho, ao outro, numa perspectiva de alteridade<sup>2</sup>. Como argumenta Hermann (2010, p. 65-66),

[...] a arte, assim como a festa e o jogo, pelo que possuem de afinidade com o artístico, constituem um momento de liberdade do mundo moderno das funções que são desempenhadas socialmente. A experiência estética cria um estado singular, em que algo pode relacionar-se consigo mesmo, produzir um sentido que quebra a lógica habitual. Assim, a experiência estética produz uma oposição ao mundo cotidiano.

Sendo assim, propomo-nos a discutir, no presente texto, sobre a leitura<sup>3</sup> de imagens de obra de arte e suas aproximações e implicações à dimensão formativa das sensibilidades na educação formal. Para tal, nos fundamentamos em resultados de pesquisa

---

<sup>1</sup> No decorrer de minha atuação docente, enquanto professora de Séries Iniciais e Artes Visuais, não raras vezes me inquietei, questionei e propus novas perspectivas de atuação com as Artes, diante de situações em que presenciava o desenvolvimento de projetos pedagógicos, ditos interdisciplinares, cuja culminância ocorria com a produção final de alguma atividade manual, desenvolvida por esta área. Como exemplo, posso citar as pinturas de desenhos xerocados ou produções de dobraduras, com enfoque nas “formas geométricas”, vistas anteriormente na área de Matemática; ou a montagem de personagens com materiais recicláveis, a partir de discussões realizadas na área de Ciências sobre o “meio ambiente”, por exemplo. É preciso, no entanto, esclarecer a necessidade de problematizar e relativizar tais práticas pedagógicas, a partir de suas matrizes históricas de constituição, tomando o cuidado para não cairmos no reducionismo radical, que situa as professoras e os professores, enquanto culpadas ou culpados por tais acontecimentos. Por isso, faz-se necessário uma postura aberta para análises alargadas, sensíveis e rigorosas diante da genealogia de tais práticas contemporaneamente. Todavia, não a faremos aqui, mas sugerimos a leitura do item 1.2 *O desenvolvimento histórico da Disciplina Arte no Brasil*, da dissertação da autora, em que são mencionadas algumas provocações.

<sup>2</sup> Quanto às discussões entre *Ética, estética e alteridade*, sugerimos a leitura da Parte 3 desta obra de Hermann (2010).

<sup>3</sup> De acordo com Pillar (2003, p. 11-12), quanto à prática de leitura, suas definições pressupõem a existência de alguém que lê (leitora ou leitor), de um código (objeto/linguagem) e da autora ou autor.

empírica desenvolvida durante a realização de Mestrado em Educação (2014)<sup>4</sup>, bem como em excertos da própria dissertação, que reformulamos para esta ocasião. Ressaltamos que não esgotaremos tais assuntos e reconhecemos a necessidade de outras pesquisas na área. Não pretendemos com este texto identificar e prescrever caminhos a serem seguidos pelas professoras e professores, já que entendemos que não há verdades preexistentes e situadas em alguma instância, à espera para serem desveladas. Objetivamos propor, a partir de pressupostos teóricos e empíricos reflexões e questionamentos (dentre tantos outros possíveis).

Afinal, será que existem modos corretos e unívocos para ler imagens de arte? Que importância há neste tipo de prática ao enriquecimento das sensibilidades?

## **Seres humanos, arte e vida: dimensões bailantes**

Discutir sobre a importância da arte à educação e sua contribuição à formação dos indivíduos é algo que urge frente ao acelerado desenvolvimento global que, na maioria das vezes, prioriza resultados práticos e ignora o processo na construção do saber e a dimensão da experiência estética.

Que oportunidade temos na rotina do dia a dia, para que possamos vivenciar e experimentar a própria vida por vias abertas ao porvir? Nessa perspectiva, se entende que, na pluralidade das práticas sociais, os modos de constituição de si não estão ou são fixos, mas, como o processo artístico, estão deslocados de uma linearidade universal, pois são repletos de acontecimentos falíveis, bailantes.

Nossos corpos sensíveis estão entre as coisas do mundo em relação de criação, pois, ao passo que se percebe os objetos e seres, o corpo se envolve, deixando-se envolver, ou seja, o corpo percebe, ele se autopercebe, se reflexiona, é cognoscente, pois sua experiência ocorre pela sensibilidade, somos videntes porque visíveis (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 35). Sendo assim, como salienta Berger (2005), os olhos chegam antes das palavras, e pelo fato de as imagens estarem por todos os lados, disputando espaço e atenção, é interessante questionarmos-nos sobre como elas nos afetam e como nos subjetivamos a elas.

Desta forma, urge pensar em alternativas que possam contribuir para o desenvolvimento de seres humanos capazes de observar e pensar sobre o turbilhão de informações visuais que os cercam, para que se sensibilizem reflexivamente com o mundo

---

A autora ressalta, ainda, que, na leitura, entrelaçam-se informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas com o que cada um sabe sobre ele, assim como suas premissas e imaginação.

<sup>4</sup> A presente pesquisa foi realizada pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul, orientada pelo Prof. Dr. Jayme Paviani e foi desenvolvida numa escola pública, situada em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul, realizada com um grupo de cinco jovens mulheres pertencentes ao Curso Normal.

e com as relações que estabelecem e que a experiência estética possa “trazer elementos novos para a crítica e melhoria de nosso agir moral” (HERMANN, 2005, p. 70), numa perspectiva ética.

Os sujeitos que são desafiados a fruir arte na escola ou em outros espaços, como museus, galerias, por um viés contextualizado, que ultrapasse a mera reprodução de falas engessadas, podem assumir posturas de vida mais sensíveis e críticas, pois a arte “[...] capacita o ‘Eu’ a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser” (FISCHER, 1979, p. 19).

Relacionando tais considerações ao contexto educacional, é possível situar a contribuição dos estudos de Vigotsky aos processos de ensino aprendizagem. Lev Semionovich Vigotsky<sup>5</sup> foi quem desenvolveu a teoria histórico-cultural do desenvolvimento mental humano, tendo como principais aspectos a sociabilidade, interação social, os signos e instrumentos, a cultura, história e as funções mentais superiores. De acordo com este autor, a aprendizagem ocorre pela mediação e interação social, onde as palavras são usadas como forma de comunicação. A interação estabelecida com os outros sujeitos é fundamental para que os indivíduos possam impulsionar o desenvolvimento de seus próprios conhecimentos. Segundo Vigotsky e Cole (2010), a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), constituído por funções já apreendidas pelo sujeito em direção a outras possibilidades de aprendizagem, ou seja, de desenvolvimento potencial, que está em uma fase embrionária, não acabada. A ZDP pode ser entendida como a relação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

No contexto escolar, são as professoras e os professores os responsáveis por criarem estratégias, no intuito de que as alunas e alunos possam desencadear ações reflexivas. Dessa forma, na leitura de imagens de arte ou da própria obra<sup>6</sup>, é relevante que a mediadora ou o mediador<sup>7</sup> fundamente sua prática interagindo junto a Zona de Desenvolvimento Proximal.

---

<sup>5</sup> Vygotsky nasceu em Orsha, num pequeno povoado pertencente à Bielorrússia, no dia 17 de novembro de 1896. Realizou seus estudos universitários em Moscou, onde pesquisou Direito, Filosofia e História, e foi durante esse período (1912) que sofisticou suas aprendizagens em Língua e Linguística, Estética e Literatura, Filosofia e História.

<sup>6</sup> Ressalta-se que a interação direta com a obra de arte possui aspectos qualitativos diferenciados, ao passo que pode favorecer a visualização de detalhes relevantes, que não são perceptíveis em uma imagem.

<sup>7</sup> Quanto à relação docente mediadora, ou ao ato de mediar, de modo geral, entende-se que são estratégias pelas quais as e os professores/mediadores aproximam e problematizam situações para que as e os estudantes possam construir e sofisticar seus conhecimentos.

## Ler o mundo, ou ler-me nele?

Nas escolas nem sempre são colocadas em discussão temáticas relacionadas à educação do olhar entre professores e estudantes. Isso pode estar relacionado aos currículos que já estariam dados, ou que, antes ainda, se fundamentam na expectativa de manutenção de controle do *status quo*, sob a formação de uma determinada lógica identitária; ou, a pouca relevância atribuída a esta área do conhecimento e a este tipo de prática, entre outras razões. Entretanto, conforme Barbosa (2008, p. 81), desde a Educação Infantil faz-se necessário uma prática docente preocupada com modos de desenvolver a compreensão no mundo com a leitura de imagens.

Na construção do aprender a ver, Ferraz e Fusari (1991) destacam que ver e observar são processos que se complementam. A observação pode ser compreendida como o olhar de quem pesquisa, detalha, procura perceber diferenças, semelhanças; atentar para o que se vê relacionando suas características e atribuindo-lhe sentidos. Ainda conforme as autoras, ver é sinônimo de conhecer, perceber pela visão, alcançar com a vista. Isso ocorre em dois níveis principais, um deles refere-se ao que se vê (as vivências do sujeito e experiências) e o outro nível, conforme o que o ambiente proporciona. Por isso, “o ato de ver ao ser aprimorado permite-nos observar melhor o mundo, o ambiente, a natureza. Um bom observador, investigando detalhes, encontrará particularidades que poderão enriquecê-lo” (FERRAZ; FUSARI, 1991, p. 77), da mesma forma que o observar é necessário para o olhar e o ver, pois são dimensões entrelaçadas.

Por isso, as propostas de leitura de imagem na escola devem considerar a realidade e o desenvolvimento das alunas e alunos, suas aprendizagens, experiências, a imaginação e narrativas, não condicionando esses momentos ao certo/errado. Isto posto, a leitura de imagens na escola pode tornar-se um momento ímpar na construção e ampliação de sentidos, na qual as e os estudantes possam progredir de um olhar apurado e julgamentos limitados no gosto de senso comum, a uma maneira de ver mais sofisticada através da observação, análise, interpretação, compreensão, do questionamento, através da interação e debates com os demais envolvidos.

Cabe esclarecer que, normalmente, quando se fala de leitura logo vem em mente a ideia de algo associado ao texto escrito. Porém, é preciso ressaltar que se pode ler muito mais do que palavras. Constantemente estamos praticando atos de leitura, seja pelo modo como compreendemos, interpretamos, seja como damos sentido a nossa realidade. Sendo assim, ler<sup>8</sup> pode ser entendido como uma prática histórica de vida, pois, ao nos relacionarmos com o mundo e com os outros, lemos sensivelmente os gestos, as ações, o tempo, as expressões, significando-as.

---

<sup>8</sup> Ler é uma ação que vai além da simples decodificação de signos linguísticos. Maria Helena Martins (1983) salienta que as concepções de leitura podem ser resumidas em duas categorias: como uma decodificação mecânica, ou como um processo de compreensão abrangente.

No contexto da arte educação, ler uma imagem é estabelecer com o olhar uma relação com o objeto estético, ao passo que são desencadeados julgamentos subjetivos sobre a imagem. Quanto ao caráter metafórico da obra, Paviani (2010, p. 148) lembra que: “A arte não é indicação ou sinalização de algo externo. A arte não está em seus elementos (cores, sons, linhas, volumes, etc.), mas naquilo que se expressa através deles”, e conforme Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 44), “[...] a obra não traz uma resposta; mas provoca em nós uma profusão de perguntas que nos faz extrair dela novos, diferentes e mais profundos significados”.

Sendo assim, as considerações anteriores nos movimentam a pensar sobre as atividades que envolvem leitura de imagens de arte nas escolas, quando praticadas com fins exclusivamente conteudistas e de caráter meramente informativo. Não são raros os casos em que se oferece interpretações prontas a alunas e alunos, o que reduz as possibilidades da imaginação, da crítica e da criação, já que quando se informa simplesmente sobre o que se passou com determinados artistas, autoras e autores, onde nasceram, suas intencionalidades, enfim uma gama de informações que qualquer um pode informar-se ao ler uma enciclopédia, não há espaço para a sensibilização, pois o dever da situação já está definido.

## **Construir o olhar através de outros olhares: mediação de leitura de imagens de obra de arte**

Tendo como norte essas problematizações e algumas outras, tão presentes no contexto contemporâneo de educação no Brasil, foi desenvolvida a pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada *Educação estética pela mediação de leitura de imagens de obra de arte*, numa cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul, realizada com um grupo de cinco jovens mulheres pertencentes ao Curso Normal<sup>9</sup> de uma escola pública, cujo objetivo foi o de situar a mediação docente como propulsora do desenvolvimento da percepção estética. Para tal foram realizadas oficinas de leitura

---

<sup>9</sup> A escolha pelo local surgiu da possibilidade de desenvolver o estudo com alunos pertencentes ao Curso Normal (Magistério), e o de investigar como as juventudes, e especificamente nessa formação, compreendem e significam a arte e arte educação, tendo em vista que, posteriormente, essas alunas e alunos (possivelmente professores) possam vir a ministrar aulas de Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica (1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos). As estudantes foram motivadas para a participação das oficinas pela própria pesquisadora, que ressaltou aspectos sobre a relevância da formação do olhar ao desenvolvimento humano. Como a proposta foi a de realização de oficinas, foram limitadas dez vagas de participação, que de início foram preenchidas oito, permanecendo até o final apenas cinco participantes, os quais foram nomeados por sujeito 1 (doravante S.1), sujeito 2 (doravante S.2), sujeito 3 (doravante S.3), sujeito 4 (doravante S.4) e sujeito 5 (doravante S.5).

de imagens<sup>10</sup> de diferentes expressões artísticas, sendo uma instalação artística dos artistas Noble e Sue Webster<sup>11</sup>; a imagem de uma fotografia produzida pelo artista brasileiro Sebastião Salgado<sup>12</sup>; a imagem de um grafite do artista anônimo Banksy<sup>13</sup> e a imagem de uma pintura de Pablo Picasso<sup>14</sup>.

O critério de escolha, para desenvolver oficinas com as imagens das obras<sup>15</sup>, justificou-se em razão de ser uma alternativa de aproximação das estudantes com a representação de obras primas (tanto brasileira como estrangeiras), além de oportunizar a leitura de diferentes tipos de expressões de artes visuais.

Antes de prosseguirmos, e, para melhor entendimento acerca da pesquisa, gostaríamos de esclarecer que uma instalação artística é uma obra composta por elementos organizados em um determinado ambiente, podendo ser em um espaço institucional de arte, como galerias e museus, ou em espaços informais, como em praças públicas, ruas, etc. O termo instalação foi incorporado ao vocabulário das artes visuais, a partir da década de 60. Este tipo de obra de arte tem uma duração determinada, diferente da exposição de uma pintura, por exemplo, pois geralmente é construída no momento da exposição e, na maioria das vezes, é desmontada, após um período predefinido, por isso que os registros digitais são possíveis maneiras de revê-las. A instalação artística proporciona a configuração de um espaço diferenciado de arte, pois a

---

<sup>10</sup> Para o desenvolvimento das oficinas, as imagens foram expostas as estudantes por meio de um aparelho de *data-show*, que possibilitou, graças à qualidade técnica da imagem (*pixels*), a sua ampliação em cerca de 4x2 m. As imagens foram projetadas em uma sala ampla e arejada da escola, onde também havia cadeiras, para que as alunas pudessem sentar. As oficinas foram realizadas entre os meses de outubro a dezembro de 2013, com um encontro semanal (nas quintas-feiras) de aproximadamente uma hora e trinta minutos (das 19h00min às 20h30min).

<sup>11</sup> Tim Noble (1966) e Sue Webster (1967) são artistas contemporâneos nascidos na Inglaterra. Criam obras a partir de materiais inusitados, como o lixo.

<sup>12</sup> O fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado nasceu em Minas Gerais em 1944. É formado em economia, mas foi na arte da fotografia que passou a desenvolver significativos trabalhos na área do fotojornalismo, que propõe reflexões sobre temas ligados à vida humana e natureza, marcadas por grande sensibilidade e crítica.

<sup>13</sup> Banksy é o pseudônimo de um artista anônimo britânico, que não se sabe ao certo quem é. Em seus grafites é possível identificar características de humor, que satirizam temas ligados à vida social e política das pessoas e podem ser encontrados em cidades como Inglaterra e Nova Iorque.

<sup>14</sup> Picasso (1881-1973) foi um artista espanhol, que desenvolveu criações na área da pintura, escultura e gravação; é considerado um dos mais importantes artistas do século XX.

<sup>15</sup> Essa opção também pretende desmitificar a ideia que se criou sobre museus e galerias, por serem um espaço, que de certa forma fragmenta a obra-prima, ao separá-la da realidade na qual foi concebida, levando a um entendimento divinizado do artista e sua obra, conforme Merleau-Ponty (1991, p. 65). No entanto, acrescenta-se que não se intui aqui menosprezar ou repudiar esses espaços, pois são de extrema importância ao cuidado, a valorização, divulgação da produção cultural humana, como forma de preservar vivo o próprio ser humano; porém, o acesso a estes espaços precisa ser trabalhado na educação sob uma ótica de desenvolver o sentimento de pertencimento nos estudantes, contrapondo-se à elitização da arte como algo que, somente os mais abastados financeiramente teriam direito.



relação entre objetos e construções tem como diferencial a capacidade de proporcionar uma relação interativa com o público, através da provocação de diferentes sentidos sensoriais, lembranças, sentimentos, reações, as quais nem sempre vivenciamos no cotidiano da vida acelerada. Por isso explica-se que a leitura da imagem de uma instalação artística, apesar de não proporcionar a mesma vivência que haveria na relação direta dos expectadores com o objeto estético, objetivou desafiar os sujeitos para a leitura da imagem, como oportunidade de debater sobre como se sentiam durante aquela relação.

A fotografia como técnica pode ser entendida como o processo de fixar numa chapa sensível, por meio da luz, a imagem dos objetos colocados diante de uma câmara escura dotada de um dispositivo óptico. Existem diferenças entre uma fotografia de caráter casual, publicitário e artístico. Uma fotografia casual é aquela que pode ocorrer em qualquer momento e espaço, geralmente seguindo uma intenção pelo registro. Em alguns casos, não se preocupa com estratégias técnicas, tais como o foco, enquadramento, a iluminação em sua produção. Há como exemplo as fotos de família. Já a fotografia publicitária geralmente é composta por signos que desempenham a função de divulgar, propagandear, informar sobre produtos ou personalidades legitimadas; apesar de haver um estudo técnico para sua criação e características artísticas, ela possui um caráter utilitário, efêmero, comercial. Porém uma fotografia artística possui significados que vão além do ato de registrar algo, por registrar. Nesse campo a fotografia é entendida como um instrumento de criação estética, pelo qual as e os artistas capturam com intencionalidade, profissionalismo e sensibilidade um momento, objeto, seres, cenas, etc., capazes de dialogar conceitualmente com os expectadores.

No que diz respeito ao grafite, a palavra grafite (do italiano *grafite*, plural *grafito*) é o termo dado às inscrições feitas em paredes. Considera-se grafite a inscrição caligrafada ou um desenho pintado ou gravado. A arte do grafite é muito antiga, sendo que as pinturas rupestres, realizadas em paredes de cavernas, são consideradas as primeiras manifestações dessa expressão. No Egito antigo (1300 a.C.), temos a pintura mural, que retratava temas ligados especialmente à religião, a retratos de família, batalhas e paisagens. Já na Grécia (500 a.C.), a pintura mural era realizada com a intenção de retratar os deuses, cenas do cotidiano, atos heroicos e eventos históricos. No Império Romano (30 a.C.) a pintura mural retratava cenas do cotidiano, figuras mitológicas e conquistas militares.

Quanto à pintura, enquanto técnica, é o ato de aplicar pigmentos líquidos (ou em outro estado físico) em determinadas superfícies, no intuito de colori-la intencionalmente. Nas artes, sua definição ultrapassa a simples técnica pela técnica, pois é a materialização visual de ideias, conceitos, sentimentos, metáforas, opiniões, sensações, observações, etc., que perpassam da realidade do mundo social ao sentido que os artistas atribuem a isso, para o processo de inspiração, criação e fruição envolvido na produção da pintura, assim como o estilo envolvido é para cada artista: “[...] o sistema de equivalências que ele se constitui para essa obra de manifestação,

o índice universal da ‘deformação coerente’ pela qual concentra o sentido ainda esparsos em sua percepção e o faz existir expressamente” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 56). As oficinas foram planejadas sob o embasamento metodológico de mediação docente (VIGOTSKY; COLE, 2010), onde a professora ou o professor aproxima e problematiza situações que proporcionem o debate entre as e os estudantes. Isso foi efetivado através da problematização de perguntas (PAVIANI, 2010) elaboradas pela pesquisadora. Para a realização das oficinas, foi organizado um roteiro composto por perguntas que objetivavam problematizar as narrativas surgidas das alunas, com a intenção de que emergissem discussões durante a leitura das imagens. No entanto, durante este processo, como já era esperado, as perguntas não ocorreram de maneira linear, sendo que outras foram realizadas. Ressalta-se que, em momento algum, foram definidos erros ou acertos em relação às respostas dos sujeitos, por parte da pesquisadora/mediadora<sup>16</sup>. Outro fato a destacar é o de que, apesar de ter-se separado um roteiro dos momentos de leitura em inicial, intermediário e final, eles se correspondiam, ao passo que as perguntas propostas, em cada um deles, poderiam ser retomadas nos outros momentos, no intuito de mediar a leitura para outras possibilidades interpretativas. Algumas das perguntas que constituíram o repertório do momento inicial das oficinas de leitura de imagem, quanto à sua descrição geral, foram:

- O que vocês veem na imagem?
- Podem falar sobre?
- Que tipo de expressão artística é?
- Vocês sabem o que é uma instalação artística?<sup>17</sup>
- Quem já visitou uma?
- Quais elementos visuais vocês conseguem observar?

Perguntas que constituíram o momento intermediário, quanto ao modo de produção da obra:

- A partir da imagem, como será que a obra de arte foi produzida?
- Que materiais vocês identificam na imagem, que foram usados na produção da obra?
- Vocês já haviam visto alguma obra de arte, ou imagem de obra de arte realizada com esses tipos de materiais?

---

<sup>16</sup> Nomenclatura escolhida pela pesquisadora em razão de ser quem mediou as oficinas.

<sup>17</sup> Nesse momento, a pergunta era adaptada conforme a expressão artística da imagem que estava sendo usada em determinada oficina.

### Interpretação/compreensão:

- Vamos ver além? Com base no que observaram como ela foi feita, em seus elementos, pode existir relações entre eles?
- Que título você atribuiria a essa imagem?
- Será que os elementos da imagem podem nos dizer algo a mais?
- O que seria esse algo a mais?
- O que a imagem pode nos dizer como mensagens, ideias que não estejam de modo óbvio representado ali?
- Que mensagens, ideias, metáforas poderiam ser essas?
- É possível estabelecer alguma relação entre as mensagens, ideias, metáforas da imagem com nossas realidades? Quais?
- Que tema vocês dariam à imagem?
- Que reflexões podem ser construídas para a vida, sintetizando o que foi discutido hoje?

### Perguntas que constituíram o momento final:

- O que vocês podem dizer sobre sua leitura da imagem de obra de arte?
- O que foi interessante durante a oficina de hoje em relação às suas leituras?
- Já haviam realizado oficinas de leitura de imagem desta forma?
- O que poderia ter sido diferente?

Durante a realização das oficinas<sup>18</sup>, foram considerados durante o debate as interações, as inferências as interpretações diante da leitura de imagem, a capacidade de observação e criação de reflexões.

As perguntas problematizadoras referentes às imagens escolhidas para a realização das oficinas visaram não somente o reconhecimento de diferentes expressões artísticas como arte, mas tiveram a intencionalidade de provocar o estranhamento nos sujeitos, frente ao que seria óbvio na imagem (configuração dos elementos),

---

<sup>18</sup> As oficinas ocorreram de maneira prazerosa e espontânea. As questões lançadas para discussão foram todas realizadas oralmente e gravadas em áudio; além disso, a pesquisadora tomou o cuidado de realizar anotações que descreviam algumas das expressões fisionômicas dos sujeitos, assim como outros elementos que surgissem. Ressaltamos que todas as normas e cuidados éticos para a pesquisa com seres humanos foram considerados.

para que pudessem se sensibilizar, pensar e dialogar sobre o não visto da imagem, relacionando isso a situações cotidianas.

Cabe esclarecer que as problematizações, a abertura às dúvidas e às interrogações que a imagem de arte sugere são formas de suscitar aos estudantes a construção de um imaginário que possibilita a elaboração de reflexões, desde que desafiados a pensar sobre isso. Pelo imaginário é possível ressignificar as experiências cotidianas, pois é uma maneira de conhecer o mundo e, principalmente, de se autorreconhecer nesse lugar. Da mesma forma, as oficinas tiveram o discernimento de que não há verdades ou essências a serem descobertas, desveladas e alcançadas, em uma realidade platônica, em relação às imagens de arte. Mas o que interessa, tanto nas obras de arte quanto em suas imagens, são os modos como elas nos provocam inquietações e nos deslocam a pensar sobre nossas próprias vivências e experiências de vida em razão de nos causar aberturas ao desconhecido.

Para a realização da primeira oficina, a imagem da instalação artística de Tim Noble e Sue Webster (Fig. 1) foi selecionada sob o critério da ludicidade gerada pela riqueza de elementos que aparecem aparentemente dispostos ao acaso, mas que indicam algo a mais.

**Figura 1.** *Dirty White Trash (with Gulls)*, 1998, Tim Noble e Sue Webster.



Fonte: Site oficial dos artistas.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> NOBLE, Tim; WEBSTER, Sue. *Dirty White Trash (with Gulls)*. 1998. Disponível em: <[http://www.tim-nobleandsuewebster.com/dirty\\_white\\_trash\\_1998.html](http://www.tim-nobleandsuewebster.com/dirty_white_trash_1998.html)>. Acesso em: 12 jan. 2017. 1 instalação artística.

Na figura anterior<sup>20</sup>, pode-se observar que os artistas em questão constituíram a instalação artística a partir de elementos aparentemente comuns, tais como: embalagens descartáveis, garrafas pet, metais e dois animais taxidermizados. São possíveis de identificar três planos bem-definidos na imagem. No primeiro plano, há a imagem de duas aves empalhadas, aparentemente gaivotas. A da direita está com as asas abertas, como se estivesse posando no local; seu bico está entreaberto, sugerindo uma expressão de certa agressividade. A ave da esquerda está com o corpo virado para a direita, como se observando a outra ave. Tem-se a ideia de que ambas estão comendo restos de alguma comida, com cor amarelo escuro.

No segundo plano da imagem, é possível identificar uma pilha de objetos, entre eles embalagens plásticas, papéis, latas, garrafas. Esses objetos estão empilhados de modo que nos lembram uma pequena elevação, sendo que, no meio e na ponta, existem áreas mais arredondadas. No nível do chão, tanto do lado direito, como do lado esquerdo, há materiais espalhados, porém com certa precisão.

No terceiro plano da imagem, identifica-se a sombra, que parece ser de duas pessoas, que estão sentadas, escoradas, nas costas e na cabeça, uma na outra. Essa sombra é possibilitada pela projeção de luz que vem do lado oposto da imagem, e cria um pequeno arco em uma parede branca, sendo que o lado direito dessa projeção é menor do que a projeção do lado esquerdo. Não é possível identificar o sexo dessas pessoas. A sombra da pessoa do lado direito aparenta que está com uma das pernas esticada, não sendo possível ver toda sua perna, pois a luz da projeção é interrompida. A outra sombra da perna representa estar dobrada, com um dos braços sobre o joelho dessa perna, e o outro braço segura um objeto próximo ao rosto, que se inclina levemente para cima e que lembra uma taça. A sombra da pessoa do lado esquerdo está com as pernas dobradas aparentemente lado a lado, e não é possível ver seus braços, apenas uma das mãos, que segura um pequeno objeto fino e comprido.

Analisando a imagem dessa instalação artística, cujo título traduzido aproxima-se de: *O lixo inocente dos tolos (com gaivotas)*, pode-se ter a ideia inicial de se tratar de um amontoado de lixo, que, com o foco de luz, projetou a sombra de duas pessoas escoradas uma na outra. No entanto, essa imagem pode nos provocar algumas outras inquietações. Podemos começar pela crítica óbvia à sociedade de consumo, representada pelo lixo ali exposto, à poluição e destruição da natureza que desabriga e extingue animais, disseminando doenças e destruição (representado pelas aves). Ao fundo, há, como ponto de equilíbrio visual, a sombra de duas pessoas, que, pelo fato de estarem escoradas de costas uma para a outra, nos fazem pensar sobre o quanto as pessoas se acomodam em seu individualismo, e que, apesar de reconhecerem a

---

<sup>20</sup> Cabe destacar que as reflexões propostas aqui, sobre cada uma das imagens não foram ditas de nenhuma forma, em nenhum momento aos sujeitos participantes da pesquisa, pois são fruto de nossa própria interpretação.

importância do outro, na maioria das vezes, o reduzem a um escoro na obtenção de ganhos próprios; além disso, os vícios (representados pela taça e o que lembra um cigarro) de todos os gêneros, tais como: drogas lícitas e ilícitas, redes sociais e afins, fornecem um envoltório que disfarça e proporciona algum prazer às exigências produtivas da sociedade capitalista, que influencia para que nos fragmentemos cada vez mais no mundo em que vivemos (representado pelos pássaros), pelo que consumimos, desejamos; como constituímos nossa relação com este mundo (representado pelo lixo); pelo sentido da existência humana (representado na sombra das pessoas). A seguir, apresentamos reflexões que fazem parte da oficina de leitura da imagem da instalação artística, surgidas durante a mediação das perguntas, por parte da pesquisadora, e do debate das normalistas:

Quando perguntamos: “Será que os elementos que compõem a obra, vistos pela imagem, eles foram usados por alguma razão?” O S.4 respondeu: “Tá, ham... dois pontos que eu notei. Um é que na sombra faz o reflexo apenas, pois não demonstra o conteúdo do que a pessoa está bebendo, mas nota-se que é algo que não faz tão bem para aquela pessoa que está ali na imagem!” Então lhe foi questionado: “Onde você vê isso?” O S.4 respondeu:

Porque eu acho que é a forma como ela está! No jeito como ela está, porque uma pessoa acho que não estaria assim, acho que ela está pensando em alguma coisa... está querendo refletir algo! O outro que é o do lixo, que o lixo tem haver muito com o beber e o fumar que você acaba ingerindo lixo, de certa forma! É por isso.... Na verdade, são dois pontos que acabam se tornando um! Ela produz lixo, mas também não nota que ao mesmo tempo sem querer, acaba o ingerindo! (AMARAL, 2014, p. 102-103).

Pode-se dizer que o S.4 começa a estabelecer relações entre os elementos que observa na imagem (sombra, lixo) e que reflexões pôde criar naquilo que se expressou ali. Aproveitando essa fala, foi questionado aos sujeitos se o que o S.4 havia dito estaria escrito em algum lugar. Todos os sujeitos disseram que não. Com a intenção de problematizar mais e ajudá-los a pensar sobre o não visto da imagem, perguntou-se: “Então como a gente sabe disso?” Houve um instante de silêncio, depois do qual o S.5 respondeu: “Na verdade a gente não sabe, nós criamos isso!” Desafiado a dizer o que lhe seria esse criar, o S.5 argumentou: “Através do que a gente vê e vive, enfim quando a gente vê alguma coisa à gente automaticamente já... Como posso dizer... Não sei explicar!”

A fala do S.5 demonstra que se deu conta de algo muito importante, que suas experiências se fundamentam em vivências pelas quais aprendeu aquilo que percebeu na imagem e que, por isso, é capaz de criar uma reflexão sobre ela. Isso ocorre porque construímos nossas existências num corpo que sente pela consciência do sentido, por experiências perceptivas (MERLEAU-PONTY, 1999).

No final desta oficina, foi solicitado que os sujeitos relatassem o que foi interessante, o que não foi e o que poderia ser diferente. O S.5 respondeu: “Tudo foi interessante. A análise da obra me fez pensar em muita coisa que não havia percebido!”. O S.4 respondeu: “Achei interessante o ponto de vista das pessoas em relação à obra apresentada. O que não foi interessante, não sei... gostei dos pontos de vista que apareceram hoje!” O S.2 respondeu: “Achei tudo interessante, nada foi desinteressante, nada tem que mudar!” O S.1 disse: “Achei interessante o modo de como o lixo e a sua sombra trouxeram uma mensagem, um novo olhar. Nada precisa ser diferente, pois a obra em si teve um significado forte e reflexivo!”

Ao longo da primeira oficina, foi possível perceber o quanto os sujeitos sentiram-se desafiados a pensar na imagem de arte da instalação artística e em criar um julgamento reflexivo sob suas próprias percepções, inicialmente por talvez não se sentirem valorizados para isso, o que pode ter relação com situações com leitura de imagens em que lhes era dito informações técnicas da obra e da intencionalidade do artista em outras ocasiões, o que facilitava ou induzia a sua interpretação. Porém, conforme desafiadas, foram gradualmente conseguindo observar a imagem com uma postura de curiosidade, atentando aos elementos que compunham a obra e construindo significações para o que eles poderiam representar, relacionando isso à própria vida, em relação de alteridade com o que as demais também argumentavam, como podemos ver na seguinte afirmação do S.3:

Para mim a oficina foi boa em todos os sentidos, gostei de debater, achei interessante que cada pessoa tem um jeito de ver as coisas e partilhando suas ideias nos ajudamos a pensar e refletir muito mais sobre determinado assunto. Quero que continue assim! (AMARAL, 2014, p. 105).

A segunda oficina foi realizada a partir da imagem de uma fotografia do artista brasileiro Sebastião Salgado, conforme se pode ver na Figura 2.

**Figura 2.** *Os pobres trabalhadores da terra*, 1983, Sebastião Salgado.



Fonte: Site oficial do artista.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> SALGADO, Sebastião. Os pobres trabalhadores da terra. 1983. Disponível em: <<https://sebastiaosalgado.wordpress.com/2009/06/18/os-pobres-trabalhadores-da-terra/>>. Acesso em: 12 jan. 2017. 1 fotografia.

Na imagem em preto e branco da fotografia (Fig. 2) de Sebastião Salgado, temos a presença de dois planos visuais. No primeiro plano, vemos a imagem de um pé, e o que parece ser uma calçada de pedras. No segundo plano, observa-se a presença de dois pés, sendo que o da esquerda da imagem invade o primeiro e o segundo plano visual. Ambos os pés estão calçando chinelos. Não é possível ver as pernas por inteiro; no entanto, percebe-se que vestem calças com marcas de sujeira, aparentemente barro, sendo que a calça da perna da direita da imagem apresenta um pequeno furo. Não se tem claro na imagem se estes pés pertencem a três pessoas; porém, a perna da direita parece estar mais à frente do que a do meio, o que leva a supor que pertence à mesma pessoa, que teria posto a perna direita sobre a perna esquerda; as características da alça do par de chinelos, e das calças que parece ser de um tecido de *jeans* também confirmam esta suposição. O pé do lado esquerdo da imagem tem a alça do chinelo diferente daquela dos outros pés, assim como a calça que parece feita de um tecido mais maleável do que a outra, o que leva a supor que pertence a uma segunda pessoa. O pé à esquerda da imagem possui unhas muito curtas e aparentemente sujas. O pé do meio, assim como o pé da direita da imagem, não possui unhas tão curtas em relação ao pé da esquerda da imagem, mas da mesma forma estão sujas, sendo que os dedos apresentam pequenas texturas de pele mais escuras. No pé da direita, o dedo dois<sup>22</sup> apresenta uma mancha próxima à unha, que lembra uma ferida. Esse mesmo pé está suavemente acomodado à beirada do lado esquerdo do chinelo. Nessa belíssima imagem, há a possibilidade de realizarmos diversas interpretações. Apesar de inicialmente vermos pés, eles nos provocam diferentes sensações e lembranças. Propõem-nos um diálogo sobre a dignidade humana diante da exploração, das desigualdades econômicas e sociais, da fome, da dor... E isso nos é perceptível ao vermos o quanto os pés estão calejados, sofridos; o chinelo poderia representar a desproteção e angústia de uma existência toda. A terra que se instala embaixo das unhas nos inquieta diante das idas e vindas necessárias à construção da vida, do modo como nos constituímos pelos caminhos cotidianos. Ao mesmo tempo, essa imagem fala sobre a esperança de seguir em frente, nos provoca a sensação do toque da mão cheia de calos, do cheiro da comida, após um dia cansativo... Fala de um sentido para a existência maior do que aquele que nos prende às obrigações das pedras frias do proletariado.

A seguir, apresentamos reflexões que fazem parte da realização desta oficina de leitura da imagem, surgidas durante a mediação das perguntas, por parte da pesquisadora, e do debate das normalistas:

Com a intenção de ajudá-las a estabelecerem relações da imagem da foto com a própria vida, perguntou-se: “Será que vemos no dia a dia coisas que nos dão a mesma sensação que esta foto?” O S.1 pontuou: “Vemos, mas a gente não presta atenção!”

---

<sup>22</sup> Optou-se por contar o número dos dedos a partir do dedão.



O S.4 argumentou: “A realidade não chama tanto atenção quanto à imagem, porque os pés, se estivessem aqui, não chamariam atenção, porque se a gente está na rua, a gente passa de vez em quando, digamos geralmente por pessoas que têm pés assim e a gente não repara!” Então perguntou-se: “Mas por que será que não reparamos essas coisas?” O S.5 respondeu: “É que na verdade os pés que a gente vê pela rua... Eles não estão ali para a gente parar, reparar e pegar os detalhes!” Na sequência, questionou-se: “E o que vocês pensam dessa postura que temos, de não parar para observar os detalhes de algo na vida, na sociedade?” O S.2 falou: “Eu acho que no sentido de que a gente só enxerga o próprio umbigo, que a gente passa por um morador de rua e a gente não repara nele! Ou às vezes atravessa a rua para não passar por ele, por medo!” O S.1 respondeu: “Acho que a gente não para e vê, porque a pessoa vai se sentir constrangida!” O S.5 quis contrapor a ideia do S.1 e disse: “Não só por isso, porque eu não tenho motivo para parar e ficar olhando os pés de alguém na rua!” Percebe-se, ao longo das falas dos sujeitos, que foram capazes de transpor a situação da foto à sua vida de maneira bem concreta; o S.2 foi o único a conseguir abstrair a sua interpretação e afirmar que o fato de não observarmos isso poderia advir do egoísmo humano em não querer ajudar o próximo.

Por perceber isso, perguntou-se: “E se esses pés estivessem tratando de outra temática, não só a da situação de passarmos na rua e de vermos os pés dessas pessoas, o que poderia ser?” Após alguns instantes de silêncio, o S.4 foi o primeiro a responder e disse: “O caminho percorrido por eles... Ham, no início eu falei que eram pés de trabalhadores, mas a cena que me veio na cabeça foi deles vindo do trabalho. Eles podem ter parado ou o fotógrafo pode ter tirado a foto sem... Ham ter perguntado ou chamado atenção.” Foi desafiado a pensar pela seguinte pergunta: “Pelo ângulo, pela proximidade e posição da foto, você vê que foi tirada sem permissão?” O S.4 respondeu: “Do jeito como está a foto, os pés, a posição, dá a sensação que o fotógrafo, o responsável pela imagem convidou, perguntou e solicitou a ajuda deles!”

Então perguntou-se: “Existem cenas assim em nossa sociedade? Qual nossa postura diante disso?” O S.4 respondeu alterando a voz para mais aguda:

Descaso! A gente passa e a gente não vê, não dá bola, a imagem nos faz refletir e como a colega disse<sup>23</sup>, que são pés de trabalhadores, outros disseram que são pés de mendigo, mas a situação como tal, o pé... Que mostra que não tem uma higiene, que não tem um cuidado, então é uma situação que te alarma, pois tu não está acostumado a ver direto, seguido isso! Então chama atenção porque é como dissesse para a população geral ajudar, tomar providências! Ou também pode dizer sobre o que as pessoas estão fazendo, trabalhadores que... Não têm condições e infraestrutura de vida! (AMARAL, 2014, p. 115).

---

<sup>23</sup> Corresponde ao S.1.

A terceira oficina foi realizada a partir da imagem de grafite do artista anônimo Banksy (Fig. 3). A arte do grafite foi escolhida pelo fato de estar mais próxima da realidade das estudantes. No entanto, essa manifestação, ainda é entendida como algo menor, mas é considerada uma expressão artística nas artes visuais (*street art* ou arte urbana).

**Figura 3.** Sem título, Banksy.



Fonte: Site oficial do artista.<sup>24</sup>

Na imagem da Figura 3, pode-se observar que o artista escolheu uma parede em uma esquina para grafitar e utilizou apenas a cor de tinta preta. Temos a representação de uma menina de vestido, que segura um guarda-chuva com a mão esquerda, na altura do peito. Seu braço direito parece estar estendido para fora da área do desenho do guarda-chuva, com a palma da mão virada para cima. O guarda-chuva está à frente da imagem da menina, com o cabo que se estende para cima de sua cabeça. Observam-se algumas linhas verticais que saem do que seria a parte de trás do guarda-chuva, sendo que algumas delas, se estendem até o chão da parede onde está o grafite. As pernas da menina não são representadas totalmente, sendo que, na altura do que seriam os joelhos, a pintura foi interrompida. Percebe-se que, no rosto da menina, há cabelos que caem sobre sua testa, sugerindo ser uma franja, é possível vermos a parte de baixo da orelha do lado esquerdo. Seus olhos estão levemente movidos para cima, à esquerda, e seus lábios estão sutilmente entreabertos.

<sup>24</sup> BANKSY. [Sem título]. [20--?]. Disponível em: <<http://banksy.co.uk/out.asp>>. Acesso em: 12 jan. 2017. 1 graffiti.

A partir da leitura e apreciação dessa imagem, há a sensação de algo a nos inquietar; afinal, por que uma criança? Por que grafitada em uma esquina? Por que segura um guarda-chuva? Por que um de seus braços estende-se para fora? Por que essa expressão em seu rosto? Poderia-se dizer que, simplesmente, trata-se da representação de uma menina, que está verificando se a chuva parou ou não, mas se pode ir um pouco além. A imagem trata da transitoriedade das etapas da vida e de seus sentidos, da vida que construímos, mas não nos sentimos nesse processo e, por isso, passa como a chuva. Trata da ideia de infância que temos hoje, cada vez mais podada para a “adultização” do corpo, dos hábitos, valores (isso é perceptível pelas pernas não representadas totalmente). Podemos refletir, também, sobre a infância afogada, de crianças que mendigam pelas esquinas atrás do sustento de sua própria fome, vícios... e que, por tudo o que passam, têm seus sonhos e o olhar petrificados pelas paredes do mundo. A seguir, apresentamos reflexões que fazem parte da oficina de leitura da imagem, surgidas durante a mediação das perguntas, por parte da pesquisadora, e do debate das estudantes:

Após, no intuito de perceber se os sujeitos já conseguiam desvincular-se da necessidade de saber certas informações sobre a obra, como suporte único para conseguirem elaborar suas próprias reflexões, questionou-se se a interpretação que construíram da imagem teria que ser a mesma do artista. A resposta do S.4, “acho que não! Acho que aí que está o bom, porque não quer dizer que o motivo que ele fez, seja menos importante do motivo que eu vejo! Acho que os dois motivos juntos são mais importantes ainda!” demonstra que sente-se valorizado em poder falar de suas reflexões sobre a imagem, independentemente de conhecer ou não a intencionalidade do criador de uma obra.

Após, perguntou-se que reflexões (e se haveria) eram possíveis de se estabelecer entre a imagem e o meio social de cada um. O S.4 disse: “Que na sociedade que a gente vive há crianças assim... tem crianças no centro pedindo esmola, que batem em sua casa pedindo comida, roupa...”. O S.2 respondeu:

A relação que eu fiz com a imagem é que sou uma pessoa fechada, não gosto de falar de meus problemas para os outros e isso acaba caindo só sobre mim. Eu vejo dessa forma. Eu me colocando ali, eu vejo o braço dela como se fosse o meu, e que as outras pessoas não têm os mesmos problemas que eu! (AMARAL, 2014, p. 127).

Com a intenção de entender a metáfora que atribuiu ao braço da menina do grafite, solicitou-se que falasse um pouco mais sobre isso. Então respondeu:

O braço que está para fora, num pedaço tem a chuva, que dá a impressão de estar dentro do guarda-chuva e não fora. A visão que eu tenho, é que ela está colocando o braço para fora e está vendo outra realidade, outros problemas que não os dela. O resto do corpo está dentro do mundo dela,

entre aspas! Acho que chove só dentro, porque seria a tempestade dela!  
(AMARAL, 2014, p. 127-128).

Pela fala do S.2 é possível perceber aquilo que Merleau-Ponty (1999) define como experiência perceptiva que construímos na relação com/no mundo, e que não nos desvincilhamos do que somos, do que vivemos, do que sentimos ao apreciarmos uma obra ou imagem de arte, e isso não nos torna menores, pelo fato de estabelecermos essas relações a partir de nossas próprias vivências, mas nos ajudam a nos distanciarmos reflexivamente de nós mesmos (mas ainda em nós) e de criarmos meios de entender e dar sentido a nós mesmos, a nossa vida.

Já para o S.5, suas reflexões possibilitaram-no interpretar que, “todo mundo passa por problemas, né... e, eu particularmente, quando tenho problemas não gosto de falar, mas quando eles são de mais, eu peço ajuda, vejo os problemas que o mundo tem na imagem!” O S.3 disse: “Vejo essas coisas na rua, crianças pedindo ajuda, faz pensar sobre isso...” Fala que demonstra, que ao final da oficina foi capaz de relacionar os elementos da imagem, a um nível metafórico, a partir de suas experiências de vida.

A quarta oficina, foi realizada a partir da imagem (Fig. 4) da pintura: *Mulher que chora*, do artista Pablo Picasso. Essa imagem foi escolhida sob o critério de ser uma pintura cubista e que não segue os padrões da arte clássica (simetria, equilíbrio, por exemplo.).

**Figura 4.** *Mulher que chora*, 1937, Pablo Picasso.



Fonte: Site oficial Tate Modern.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> PICASSO, Pablo. *Weeping Woman*. 1937. Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/art/artists/pablo-picasso-1767>>. Acesso em: 12 jan. 2017. 1 pintura a óleo.

Nessa imagem, pode-se observar a figura planificada de uma mulher, que leva as duas mãos à altura da boca, onde aparecem os dentes quase cerrados. O formato dos olhos é arredondado e não é possível identificar ao certo que imagens são retratadas em seu interior. Do canto do olho direito, é possível identificar a presença de uma linha, que faz uma curva e desce até o final da orelha, terminando em um pequeno ponto, parecendo ser uma lágrima. Os cílios são grandes, sendo que fazem quase totalmente o contorno dos olhos. A sobrancelha do lado direito do rosto é larga e inclina-se verticalmente para a direita, já a sobrancelha do lado esquerdo é mais fina, porém também se inclina na vertical para a esquerda do rosto. No lado direito do rosto da mulher, aparecem linhas que saem da parte de cima da cabeça e sinuosamente descem até pouco abaixo do pescoço, representando fios de cabelo. Nesse mesmo lado, há a representação de uma orelha, dividida em duas partes por um ponto no meio. Sobre a cabeça da figura da mulher, há o que parece ser um chapéu. As cores utilizadas variam, sendo que, no fundo da figura da mulher, há tons que vão do laranja avermelhado ao amarelo-claro. No rosto da mulher aparecem as cores amarelo, tons de roxo e verde. A parte quase central da imagem, onde aparece parte da mão direita, do queixo, da boca e do nariz da mulher, se sobressai por ser de outra cor e estar delineada como se fosse à parte, de uma outra pintura, nessa mesma parte é possível ver pontos que lembram lágrimas.

Essa imagem nos proporciona, no primeiro momento, certo estranhamento quanto a sua configuração, justo por pertencer ao estilo cubista, que subverte a perspectiva da representação do mundo natural. Esse estranhamento proporciona sensações ligadas à angústia e desespero. Somos inicialmente levados a olhar para a parte quase central da imagem, que se sobressai pela cor e forma; ali vemos uma boca que expressa certo desespero, mais acima vemos lágrimas que escorrem dos olhos arregalados e intensamente expressivos que choram. Em sua totalidade, pode-se dizer que a imagem desperta em nosso íntimo sensações e reflexões ligadas aos desgostos da vida, da morte, das guerras; nos faz lembrar da finitude humana e do quanto estamos propícios ao fim.

A seguir, apresentamos considerações feitas no debate, que faz parte da realização desta oficina (a última):

Para a próxima pergunta, resolveu-se indagar se conseguiam identificar o que estava representado na imagem, pois até então os sujeitos só haviam comentado sobre suas sensações e fragmentos da imagem. No entanto, foi necessário repetir a pergunta, pois ninguém havia respondido. A resposta do S.3: “Para mim parece ser uma mulher, mas só pelo cabelo comprido!”, demonstra que teve dificuldades em identificar totalmente o desenho, enquanto tentou captar algo que pudesse comprovar a hipótese de ser uma mulher (cabelo) da mesma forma que o S.4: “É uma mulher pelo chapéu, não sei se é chapéu, mas parece! O brinco na orelha.”

Na continuidade foi perguntado se aquela imagem lhes provocava, ou não, alguma lembrança. Passaram-se alguns instantes até que o S.1 falou com um semblante de espanto: “Nossa! Lembrei do *Grito*<sup>26</sup>, pela expressão de pavor e por ele ser tudo torto!” Nota-se pela fala do S.1 que nesse momento foi capaz de relacionar a temática e o fato de a figura humana não corresponder ao real (deformação) de outra obra (imagem) de arte, com a que estava vendo. Isso demonstra que a provocação da pesquisadora/mediadora o ajudou a revisitar a memória de ter visto determinada obra, e que, na ocasião, também teve as mesmas sensações que estava tendo na leitura da presente imagem, ou seja, conseguiu relacionar arte com arte.

Após este momento, com a intenção de novamente provocar os sujeitos, repetiu-se a pergunta a respeito de se consideravam a imagem boa ou ruim. Passados alguns momentos de silêncio o S.4 respondeu:

É uma mistura de sensações! Parece que foi colocado tudo no liquidificador e foi misturado! Parece que foi misturado, porque não quer dizer que seja inteiramente ruim ou inteiramente boa, ela tem um pouco dos dois! Ruim porque transmite medo, e boa porque está transmitindo isso! (AMARAL, 2014, p. 133).

O S.3 falou: “Ruim porque a expressão que ela passa é de tristeza, medo!” O S.2 disse: “Para mim é ruim também. O que mais me chama atenção nela é o olhar!” Nesse momento, foi desafiado o S.3 a falar um pouco mais, então disse: “O brilho no olhar parece, tipo de tristeza, de medo...”

Passou cerca de um minuto de silêncio até que o S.4 perguntou: “A Frida Kahlo<sup>27</sup> era uma artista cubista?” Respondeu-se que não e foi incentivado a falar sobre por que havia perguntado isso. Em resposta disse: “Essa imagem me fez lembrar, de toda a história dela, do que passou!” Percebe-se pela fala do sujeito que a leitura que fazia da imagem foi capaz de lhe trazer em mente a história de vida de uma artista e, da mesma forma que o S.1, conseguiu relacionar arte com arte.

Logo após o S.4 terminar de falar, o S.1 comentou: “O olhar da mulher me traz sofrimento, angústia, dor! Estou acostumada com pessoas que têm esse olhar, faz parte do meu dia a dia, faz pensar nas dores que a vida traz!” Fala que demonstra que foi capaz de pensar a leitura que fez da imagem, em relação às suas próprias vivências e relacioná-las com outros tipos de dores, que podem ocorrer no mundo como algo metafórico.

---

<sup>26</sup> O S.1 refere-se à obra de arte *O Grito* do artista norueguês Edvard Munch (1863-1944).

<sup>27</sup> Frida Kahlo (1907-1954) foi uma pintora mexicana que procurou em sua arte afirmar a identidade nacional mexicana. Teve uma vida marcada por tragédias que lhe ocorreram.

## **Considerações finais**

A arte é necessidade humana, caminho de autorreflexão, de fruição e fazer crítico, de metamorfoseante expressividade e significação à realidade que construímos e, ainda, produção cultural que se manifesta por diferentes experiências individuais, mas, por estar situada em determinados contextos, torna-se coletiva e histórica.

Quanto à experiencição das oficinas de leitura de imagens, observa-se que a mediação realizada através do questionamento perguntas/problematizadoras, foi crucial para que as estudantes se sentissem desafiadas e estimuladas a observar mais atentamente as imagens, sem que se perdesse o prazer pela leitura. Também foi motivador, para que pudessem perceber as temáticas humanas presentes nas imagens por suas metáforas e por seus conceitos, e desenvolvessem argumentos sobre elas coletivamente, a partir de suas próprias vivências cotidianas. As normalistas também relataram estar mais observadoras às suas realidades, o que também indica o aprimoramento de suas percepções estéticas promovido pela capacidade de se projetarem na imagem, de ver-se lá, de confundirem-se na significação de seus elementos, já que a relação com a própria imagem: “[...] me ajuda a ver as coisas de outra forma e transmite significados que nos ajudam a solucionar problemas, nos encontrar em nós mesmos!” (AMARAL, 2014, p. 144), como relatou o sujeito 5, quando questionado sobre o sentido que fez as oficinas para si.

No decorrer deste artigo, tivemos a intenção de problematizar questões que consideramos importantes de serem discutidas nas instituições de ensino, especialmente na educação básica, pois, o ser humano desenvolve-se em determinados meios sociais, situados num tempo histórico, do qual ele é personagem, que constrói sua realidade, a partir das relações que estabelece com os outros, e é por isso que vivências que proporcionem debates e interações e que inquietam problematizações, e que não tenham a ingênua intencionalidade de findar em consensos universalizadores, são possibilidades de movimentar o desenvolvimento estético.

Entendemos que a educação em Arte precisa privilegiar e criar estratégias que possibilitem o debate entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em vias de relações pedagógicas atentas a questionar-se de novo, e novamente pelos modos como chegamos a ser o que somos.

## Referências

- AMARAL, Michele Pedroso do. *Educação estética pela mediação de leitura de imagens de obra de arte*. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/925/Dissertacao%20Michele%20Pedroso%20do%20Amaral.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 3 jan. 2017.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria Filisminda. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- HERMANN, Nadja Mara A. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- \_\_\_\_\_. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. In: \_\_\_\_\_. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 59-74.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O olho e o espírito*. Rio de Janeiro: Grifo, 1969.
- \_\_\_\_\_. *O homem e a comunicação: a prosa do mundo*. Rio de Janeiro: Bloch, 1991.
- PAVIANI, Jayme. *Problemas de Filosofia da Educação*. Caxias do Sul: Educus, 2010.
- PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich; COLE, Michael. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2010.



# Juventudes e estetização na escola: por melodias indefinidas

*Youths and aestheticization at school: for indefinite melodies*

Michele Pedroso do Amaral\*

**Resumo:** Os escritos que corporificam este ensaio buscam provocar algumas reflexões acerca dos conceitos de juventudes e estetização, pensadas, a partir do contexto escolar. Tais temáticas têm nos inquietado, tanto por sua emergência e relevância a serem ruminadas no âmbito acadêmico quanto pela necessidade de serem discutidas contemporaneamente, em outras esferas. Para o desenvolvimento da discussão, serão considerados estudos de autoras e autores vinculados à educação, juventudes, filosofia e filosofia da educação. Porém, mais do que orquestrar “andamentos”, pretendemos contribuir para que outras “melodias” sejam possíveis.

**Palavras-chave:** Educação. Estetização. Escola. Juventudes.

**Abstract:** The writings that are part of this essay seek to provoke some thoughts about the concepts of youths and aesthetisation designed, from the school context. Such themes have haunted us both by its emergence and relevance to be ruminated in the academic sphere and the need to be discussed at the same time, in other scopes. To the development of discussion, will be considered studies from authors linked to education, youths, philosophy, and philosophy of education. However, more than orchestrate “movements”, we want to contribute to that other “melodies” are possible.

**Keywords:** Education. Aestheticization. School. Youths.

## Primeiro momento: pulsações sensíveis

Por vias das sensibilidades, significamos e tecemos nossas ações no mundo, pois o corpo que sente e a consciência do sentido são momentos entrelaçados (MERLEAU-PONTY, 1969). Enquanto sujeitos inacabados e singulares, nas pluralidades de como podemos ser, construímos a realidade social e inauguramos os próprios acontecimentos no(s) agora(s) do(s) tempo(s). Não há verdades *a priori* diante dos modos como podemos ser; há, porém, consensos sobre.

As instituições de ensino não são influenciadas somente por professoras e professores, alunas e alunos e funcionárias e funcionários, e, considerar tais sujeitos enquanto aquelas e aqueles que dão sustentação exclusiva às instituições, pode ser um equívoco, pois há toda uma sinfonia de instâncias que se emaranham umas as (e nas) outras. Tendo em vista que não somos constituídos por uma identidade fixa, essencial, permanente ou biologicamente determinada (HALL, 2005, p. 12-13), mas por contradições, direções incertas e deslocamentos infindáveis, entendemos a educação como

---

\* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: mip.larama@hotmail.com

processo que provoca efeitos formativos à totalidade<sup>1</sup> de cada uma e um. Por não ser neutra, a escola, em seus diversos dispositivos pedagógicos estetiza, na medida em que as relações sensíveis tecidas, nesse caso pelos estudantes e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, estruturam a consciência que possuem sobre si mesmas e mesmos, dos outros e de sua realidade; a estetização emerge das vivências e experiências (PEREIRA, 2012) dos sujeitos.

Nesta perspectiva, nossas juventudes, em seus trânsitos pela escola, pela família, pelos afetos, pelo trabalho, pela religião e pelas culturas juvenis, elaborados na pressão do cotidiano (STECANELA, 2010), precisam ser consideradas pelo que são, já que não estão em “fase” de vir a ser “um alguém” num futuro próximo.

## **Segundo momento, dinâmicas melódicas: juventudes, estetização e escola**

Somente dizer que entendemos a educação enquanto processo constitutivo de si, não quer dizer que reconheçamos aquilo que a torna tão conhecida assim, já que a escola, enquanto espaço legitimado a oferecer a educação regular aos sujeitos, não é neutra aos acontecimentos além de seus portões, mas pertence a uma complexa rede de conexões sociais numa realidade global. Por mais que se venha a reforçar em seus currículos (entendido aqui tudo o que ocorre na escola) a sua cultura local, por exemplo, não há como negar que sua existência se dá em relação às outras culturas, que a diferenciam, aproximam, deslocam a pensar sobre si mesma. Sendo assim, a escola é arena de disputas, forças, expectativas, jogos de poder, e suas relações se fortalecem na heterogeneidade que o(s) outro(s) provocam, ultrapassando a ideia de educação, como um processo linear e unívoco, e, como argumenta Traversini (2012), os ditos “desencaixes” da escola contemporânea são perspectivas de seus modos de “encaixe”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A totalidade a que nos referimos não diz respeito a algo em si, ou a uma identidade posta em uma instância para além do que se é, mas preocupa-se em considerar as singularidades de cada sujeito, como indicativo de que somos plurais em cada aspecto do que somos.

<sup>2</sup> Traversini (2012) problematiza se estaria a escola contemporânea “desencaixada”. A partir das noções de encaixe e desencaixe abordadas pelo sociólogo Anthony Giddens na obra *As consequências da modernidade* (em que discute sobre o dinamismo de tempo e espaço existente na modernidade e como operam para as condições de compreensão do tempo e espaço). A autora argumenta, a partir do entendimento de que a linguagem é constitutiva das realidades, que o “encaixe” seria apenas uma metanarrativa disso como algo real, e na desconfiança de tal abordagem e com base nos conceitos de governamentalidade, neologismo inventado por Michel Foucault, propõe que o dito “desencaixe” da escola seria sua forma de estar “encaixada” na atualidade. Em tempos de liquidez, a escola estaria, então, tornando-se mais “flexível” e abarcando responsabilidades que não eram atribuídas para si em outros tempos, tais como na tentativa de amenizar e proteger diante das condições de pobreza e violência; com a ampliação da jornada escolar

Sendo assim, e sem pretender esgotar tal conceito, destacamos que entendemos por educação um processo de extrema complexidade. Nele, as pessoas, em suas variadas relações nas práticas sociais (tanto consigo mesmas, com outros e outras em seus percursos de vida) experienciam e vivenciam modificações subjetivas, impulsionadas, a partir de crenças, princípios, convicções e valores a percorrer por outros modos de se pensar e agir, sem que haja momentos definidos e estanques. Estes também não se esgotam em um sentido objetivado sobre o pensar e agir, mas se processa dinamicamente na matriz constituída por princípios, convicções, crenças e valores do próprio sujeito (PEREIRA, 2016, p. 1), e ocorre em quaisquer momentos e lugares na vida.

Ao considerarmos que, no processo de ensino, o que movimenta a aprendizagem dos indivíduos não é o conteúdo em si nem somente a ação professoral, mas o(s) como(s) as e os estudantes constroem significados aos conceitos abordados, a partir das relações que estabelecem juntamente com outros (colegas, familiares, amigos, etc.), caberia aos professores compreender como as e os estudantes aprendem, para então criarem certas condições para que este processo seja potente. No intuito de não cairmos em discursos acerca de quem seriam as “culpadas” e os “culpados” dos fracassos e sucessos da educação brasileira vale lembrar, como já havia ressaltado Charlot (2006)<sup>3</sup>, que a relação entre educadores e educandos ocorre em um cenário institucional (família, escola, comunidade política, entre outras), que define condições materiais, financeiras, burocráticas, valorativas aos modos de ser. Sendo assim, a instituição não produz conhecimento na e no estudante, mas pode mobilizar esse “eu epistêmico”.

A escola, por ser uma invenção moderna, é criadora e reprodutora de certas crenças, princípios, convicções e valores. Logo, o que é ensinado, são saberes socialmente legitimados. Ou seja, são conhecimentos que partem de discursos universalizadores, expressos em currículos e atentos à expectativa pela formação de determinada lógica identitária. Por isso, a suposta atenção benevolente, destinada à elaboração de referenciais curriculares, nos quais tantos setores, empresas e áreas se articulam e se autorizam a tratar sobre, explica-se pelo desejo de poder e legitimação de certas verdades, pois, ao considerar o que será válido, necessário, exclusivo, revisto na estruturação curricular, podem ser movimentados os modos de pensar e agir.

---

o que demanda a criação de projetos que vão além de suas responsabilidades; sendo alvo de programas governamentais que visam à formação de certos “perfis” de sujeitos, para atingir seus próprios objetivos. No decorrer da discussão a autora também, e sobretudo, relaciona tais aspectos com a Educação Inclusiva.

<sup>3</sup> Neste artigo o autor discorre sobre a necessidade de se pensar/criar pesquisas no campo educacional, veiculadas de fato a específicas cidades dessa área do saber, quando, no Brasil, e, ora na França, as pesquisas partem de diferentes campos epistemológicos. Os mais recorrentes estão vinculados à psicologia, biologia, que pesquisam sobre educação, mas partindo de sua área de conhecimento. Destaca, ainda, a importância de ser realizado um acervo do resgate da memória sobre pesquisas realizadas no campo educacional brasileiro, como alternativa diante da repetitividade dos temas, os quais, geralmente, são da ordem do que o autor denomina de sociomidiáticos.

Podemos nos questionar quem são os ditos *experts* autorizados (e por quem o são, a partir do que?) a tratar do assunto educação no Brasil, por exemplo, e que tipo de expectativas estruturam seus discursos (BUJES, 2012), pois como argumenta Apple (2009, p. 59-60, grifo do autor):

O que *conta* como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma *política* do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros.

Sendo assim, a escola, através de suas opções pelo que é válido de ser ensinado ou não, doutrina para certa forma de saber, de aprender, de ser. Neste cenário, diversos dispositivos pedagógicos, tais como “[...] discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições científicas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2015, p. 364-365), estão envolvidos nessas articulações e, por serem processos de significação, são condições para a produção, reprodução e transformação cultural.

De acordo com Hermann (2010, p. 33), a educação, e mais especificamente a prática pedagógica, opera de certa forma apoiada pela separação do racional e do sensível, ranços de uma epistemologia moderna, e que reduz o entendimento de que para a formação humana somente o cognitivo interessa, desconsiderando sua dimensão ética,

E a ideia de cidadania, presente nas normas e diretrizes curriculares para dar sustentação à questão ética, adquire um caráter quase residual, ou mecânico, restrita a um abstracionismo em que tanto professores quanto alunos têm dificuldade de se articular com o sentido da vida humana. Perdida a sensibilidade, a imaginação e os recursos de uma rica criação de si, a formação ética se desfigurou. De forma caricatural, se materializa nos currículos como um código (HERMANN, 2010, p. 33).

Porém, por reconhecermos o entrelaçamento estético e ético (HERMANN, 2005) próprios da condição humana, entende-se que as relações na escola (e para além dela) estetizam, pois operam e até induzem, juntamente com outras instâncias sociais, à formação sensível ao prescrever e direcionar modos de ser, já que a estetização “[...] diz respeito aos rastros que a experiência deixa no sujeito, de modo que ele se constitua em resposta afirmativa (no sentido de reiterar, aderir ou postular) ou negativa (no sentido de interditar, rejeitar, descartar) a esses critérios, princípios e valores” (PEREIRA, 2012, p. 3).

Ora, em nossa sociedade ocidental de ranços cartesianos, percebe-se que, desde cedo, os sujeitos podem ser considerados como “meios/fins” de produção de determinadas lógicas gregárias. Acredita-se que são múltiplas as práticas que procuram “finalidades” nos sujeitos.

As possíveis finalidades não dizem, necessariamente, respeito aos modos de ser de conotação negativa, mas ocorrem também por relações de poder que, como alertou Foucault (2015, p. 44-45), induz ao prazer. Acompanhe uma exemplificação, na qual situa-se como uma das possíveis “práticas de finalidades”, a questão da profissionalização: durante a infância, não raras vezes, apresentam-se, provocam-se e incitam-se discussões, em torno da pergunta: O que você vai “ser” quando crescer?, cujo tom parece procurar uma(s) finalidade(s), à qual aquele sujeito deveria “ter/ser” resguardado em alguma essência, que estaria situada num tempo futuro e desconexo dele ou dela mesma, em estado potencialmente predestinado. Já na juventude, especialmente no final do Ensino Fundamental (ou antes), e com a entrada no Ensino Médio, quando o mercado de trabalho se torna uma ansiedade e, em alguns casos, uma necessidade mais próxima às condições das trajetórias juvenis, o tom da pergunta realizada na infância não desaparece, mas o “ter/ser” da questão, agora, procura situar e “afirmar a finalidade” que o sujeito já deveria “ser/ter amadurecido” no período anterior e, assim, ter alcançado certo estado de aptidão para a efetivação de sua “utilidade social”. Porém, tal aptidão não seria autossuficiente por si só, mas validada socialmente, através da decisão e pelo dever de sua efetivação. Perguntas, como: Já decidiu o que vai ser?; Tu tens que ser... tal coisa, para ser alguém na vida!; Já está no momento de se decidir profissionalmente!; Já está na hora de achar o que fazer para ajudar em casa!, ou, Tem que ser tal coisa para ter sucesso na vida!, podem permear essa época. Entretanto, o tom da discussão que antes na infância aparecia, caricaturado por uma pseudo possibilidade ludiciada, na juventude apresenta-se por um cutucão ao faça! Na dita vida adulta, aquelas questões, da ordem da “finalidade” (infância) e da finalidade a ser “afirmada” (juventude), são colocadas em jogo por uma lógica que procura uma “determinância” do sujeito, que pode vir a ser julgado e valorado socialmente por sua função profissional. Dessa forma, questões como: Que emprego têm? Que profissão alcançou?, Qual sua profissão?, por exemplo, procuram determinar a afirmação da finalidade que estaria com o sujeito desde sua infância, como se a resposta ao O que vai ser quando crescer tivesse (ou não tivesse, ou ainda não estivesse) sido desvelada e alcançada.

Por isso, emerge levar em conta o fato de que não vivemos dia após dia na expectativa de chegarmos a ser algo, sem já o estarmos sendo no agora dos acontecimentos. O que nos faz pensar nas diferentes interpretações diante do entendimento do que seria “ser jovem”<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Podemos questionar, por exemplo, os critérios que caracterizam um “bom” estudante. O que é ser um bom estudante? Tal valoração pode associar-se: ao comportamento dócil, à busca pelas notas altas, à

É importante ressaltar que a palavra juventudes<sup>5</sup>, colocada no plural, advém do entendimento de que existem múltiplas possibilidades de ser jovem, ou seja, as juventudes em seus percursos de vida não estão condicionadas a um modo unívoco, ou a uma identidade fixa que as traduza em suas particularidades, apesar das transições juvenis corresponderem a determinados marcadores biológicos, e de suas condições poderem ocorrer em espaços e instituições sociais parecidas quanto ao seu funcionamento.

Sendo assim, entendemos que categorizá-las em gerações a ou b, por exemplo, é uma maneira rasa de entendê-las, pois negam as especificidades individuais de cada jovem, como se os sujeitos fossem manifestações em instâncias desconexas de sua própria vida e, por isso, suscetíveis de serem padronizados. Quanto a esta perspectiva de “englobar gerações”, Pais (1990, p. 140) relembra a impossibilidade de reunir, num mesmo grupo, indivíduos que mesmo coetâneos, constituem seus trânsitos de modos diferentes. Todavia, percebe-se que tal discurso também pode advir de matrizes mercadológicas, já que a padronização identitária juvenil representa um solo fértil e situado, mais atrativo e facilitado, para anunciar sobre o que tais “gerações” desejam consumir. Logo serve de suposta inspiração para o que se deve desejar e consumir, visando-as (as juventudes) como um real e potencial (BAUMAN, 2013, p. 52) público útil à manutenção da maquinaria capitalista.

Pais (1990), ao discutir sobre o conceito de juventudes<sup>6</sup>, a partir de uma perspectiva sociológica, argumenta que algumas tendências interpretativas, nesse campo, têm colaborado para alguns tipos de análise, expressas em duas vertentes: a primeira, denominada geracional, situa as juventudes como um conjunto social caracterizado por sujeitos que pertencem a uma mesma fase da vida, interessando-se por reconhecer os aspectos mais uniformes e homogêneos, definidores de uma cultura juvenil em termos etários. Já a outra tendência, denominada classista, discute as

---

participação entre os pares de maneira comedida, à realização de tarefas, e, o que está muito em alta hoje, à facilidade de relacionamento, os bem-informados e atualizados, os militantes dos projetos regurgitados pelos discursos das mídias do “politicamente correto”, entre outros tantos mecanismos normalizadores, que não podemos esquecer, estabelecem uma relação direta com os padrões de qualidade ou não dessas escolas. Então, parece ser muito sincero e longe de ser “vadiagem”, o grito por socorro de nossos jovens estudantes, de que “não querem estudar”, pois para quê? Há um “quê” de coerência nos discursos: “Mas vou usar isso onde?” É preciso repensar o sentido de alguns jovens afirmarem tantas vezes: “Estudar para quê? Estou aqui por obrigação!”, e elaborar estratégias para entender de que modo estes discursos se instituem.

<sup>5</sup> A Lei 12.852/2013 institui no Brasil o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve). Em seu artigo e parágrafo 1.º esclarece que se considera jovem aqueles e aquelas compreendidos pelo corte de idade entre os 15 e 29 anos (BRASIL, 2013).

<sup>6</sup> Ressalvamos que, durante o texto, José Machado Pais (1990, p. 149-151, p. 164) se refere, na maioria das vezes à juventude no singular, porém isso não significa que o autor não entenda as pluralidades das juventudes, já que destaca a importância de pensá-las a partir de suas diversidades, logo nas múltiplas possibilidades de juventudes.

juventudes como um conjunto social diversificado, composto por culturas juvenis pertencentes a diferentes classes, situações econômicas, parcelas de poder, interesses e oportunidades profissionais.

Dessa forma, conforme o autor, os conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que as juventudes partilham em comum podem ser parecidos nessa “fase da vida”, mas também se veicula aos modos de ser derivados ou assimilados das gerações precedentes. Reside aí a necessidade de entender que o conceito de juventudes é um constructo social, assim como as ditas fases da vida (PAIS, 1990, p. 144, p. 146). Nessa perspectiva, Pais (1990, p. 156-157) esclarece que para ambas as vertentes<sup>7</sup>, as culturas juvenis são situadas a partir de uma cultura dominante, e que, para a concepção geracional, as juventudes expressariam oposição em relação às gerações mais velhas; e, na corrente classista, seriam situadas como forma de resistência diante da cultura dominante.

Portanto, ao considerar as fases da vida invenções, que surgem diante de problemas sociais, Pais (1990, p. 148) argumenta que a noção de juventude adquiriu consistência no âmbito social, a partir da segunda metade do século XIX, quando houve o reconhecimento de problemas identificados entre o período da infância e o da idade-adulta, especialmente com a identificação de certa cultura própria compartilhadas. Destacamos que, nesse sentido, o termo cultura pode ser definido como “[...] um conjunto de significados compartilhados; um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido” (PAIS, 1990, p. 164). Destarte, para Pais (1990, p. 149), apesar das juventudes pertencerem a certa “fase da vida”, o que caracterizaria certa unidade é que ela deve ser entendida como diversidade, pois diferentes atributos sociais perpassam os sujeitos.

Pais argumenta que histórica e socialmente as juventudes têm sido vistas como uma etapa da vida marcada por instabilidades, que, se não forem superadas – conforme as normas e os valores legitimados –, logo as jovens e os jovens correm o risco de serem apelidados de irresponsáveis ou desinteressados, vistos como problemas sociais. Ocorre que, para tal perspectiva, alguém é responsável se corresponder a determinadas demandas de ordem ocupacional, conjugal ou familiar, ou habitacional, passando a ser considerados adultos, os sujeitos que dão conta de tais aspectos (PAIS, 1990, p. 141).

---

<sup>7</sup> De acordo com Pais (1990), para a tendência geracional, as juventudes interiorizam e reproduzem, em seu dia a dia, crenças, normas, valores e símbolos próprios dos adultos; porém, como a interiorização não é algo que ocorre de maneira passiva e indiscriminada, surgiriam fracionamentos de valores entre as gerações. Muitas são as críticas a esta corrente, entre as quais a que situa as juventudes como uma entidade homogênea. Já a corrente classista entende as juventudes em termos da reprodução de classes sociais, nas quais as jovens e os jovens teriam sua vida pautada por mecanismos de reprodução classistas, expressos tanto na divisão sexual do trabalho, quanto em outros aspectos de reprodução.

No entanto, percebe-se, a partir das considerações de Pais (1990), que as juventudes podem ser rotuladas como geradoras de problemas, justamente por serem julgadas sob os aspectos que questionam sobre terem ou não atingido tais demandas (ocupacional, conjugal ou familiar, habitacional, etc.) valoradas socialmente, entendimento que visa aos fins aos quais as juventudes deveriam se padronizar.

Nesta direção, é necessário pensar também sobre os modos como as condições juvenis se constituem e são entendidas socialmente. De acordo com Merchán e García (2014, p. 5), entende-se por condição as posições, categorias, classes, situações, práticas, prescrições, proibições correspondentes às demandas econômicas e culturais, ditas como próprias desta “época da vida” e que são assumidas pela ordem social vigente, de maneira naturalizada. Sendo assim, esses autores concordam com Pais (1990) ao destacarem que a condição juvenil não pode ser restrita à definição de uma categoria etária, pois tal interpretação fragmenta os sujeitos de suas particularidades, de seus contextos e das relações que constituem.

Valenzuela Arce (2005) argumenta que as condições juvenis precisam ser pensadas, a partir do contexto histórico e sociocultural em que se encontram. Por isso, as instituições escolares desempenham um papel indissociável, na formação das culturas juvenis, no sentido de influenciar e até definir sentidos e significados legitimados à vida, que não está para além dos limites geográficos das escolas. Portanto, para pensar a condição juvenil, deve-se levar em conta movimentos, dinâmicas, transitoriedades, fragmentos, flexibilidades e contradições, considerando suas multiplicidades.

Convém destacar, conforme Merchán e García (2014, p. 1-3), que apesar de não haver consenso entre as pesquisadoras e os pesquisadores acerca do conceito de juventudes, algumas teorias disputam pela legitimação que suas disciplinas atribuem sobre o que é ser jovem. Entre as quais destacam-se as classificações sob diferentes enfoques: biológicos, influenciados pela psicologia do desenvolvimento, psicanálise e por estudos sociológicos funcionalistas, manifestados por uma concepção psicobiológica, sob o enfoque do que seriam os movimentos progressivos psicológicos, psíquicos e biológicos, totalizadores das características dos sujeitos, apontando para seus aspectos “normais e anormais”.

Quanto ao demográfico, concepção que emerge a partir da segunda metade do século XX, época em que se passou a considerar, para fins de estudos e análise, grupos populacionais sob o critério de idade, para controle populacional e inserção profissional, entendidos como um bloco homogêneo, desconsiderando as condições e especificidades juvenis.

As juventudes, como moratória social, associadas ao entendimento de que as(os) jovens estariam passando por um período de permissividade, por uma etapa da vida de experimentações e sem responsabilidades, elitizando, excluindo e diferenciando-se dos que podem ou não vivenciar uma juventude assim.

Juventudes concebidas sob as políticas sociais, como agentes e objetos dos movimentos e problemas deste setor. Conforme Eugenia, Merchán e García (2014) esta



concepção possui duas vertentes: uma que, sob influência do materialismo histórico, em que situam as juventudes sob visão idealista (concebendo-as como revolucionárias e atoras das mudanças necessárias à realidade); e a segunda, que se relaciona a uma população vulnerável aos problemas do desenvolvimento social e propensa ao desemprego, ao consumo de drogas ilícitas, à gravidez precoce, sendo que sua integração é vista como necessária para o desenvolvimento sociopolítico.

Também há o enfoque das juventudes, como construção sociocultural. Considerada uma visão mais recente, que inclui diversas perspectivas de análise das juventudes, dentre as quais a autora e os autores destacam a perspectiva antropológica proposta por Mead (1901-1978)<sup>8</sup>, cujos estudos apontam para as inter-relações ocorridas entre as novas e antigas gerações, denominados por: pós-figurativa a coletividade criada a partir do que os(as) mais jovens aprendem com os adultos; a configurativa, que tanto crianças quanto adultos aprendem com seus semelhantes; e a pré-figurativa, em que os adultos aprendem com seus filhos.

Ainda para este campo de análise, citam estudos desenvolvidos por algumas pesquisadoras e pesquisadores, entre as(os) quais situam-se os trabalhos de Ruth Benedict (1887-1948)<sup>9</sup> sobre a presença das especificidades em cada cultura e suas relações de papéis desempenhados pelos sujeitos; Frederic Thrasher (1892-1970)<sup>10</sup> da Escola de Chicago, e o primeiro a investigar sobre quadrilhas juvenis, chegando à conclusão de que, nesses contextos, as *gangs* são vistas pelos jovens como seio de proteção, acompanhamento e solidariedade, não encontrados em outros âmbitos sociais; William Foote Whyte (1943-2005),<sup>11</sup> que estudou sobre as juventudes de esquinas e suas trajetórias entre diferentes relações sociais e profissionais.

Considerando o desenvolvimento dos estudos das juventudes na sociologia Merchán e García (2014, p. 3-4) também destacam as pesquisas de José Ortega e Gasset (1883-1955)<sup>12</sup>, que dizia que os indivíduos que partilham os mesmos espaços ao mesmo tempo, com a mesma idade e com alguma relação vital, pertencem a uma geração, sendo que os períodos característicos de cada geração pertenceriam a duas categorias principais: primeiro, por épocas cumulativas (as quais as aprendizagens das juventudes ocorreriam por inspiração dos mais velhos); segundo, por épocas controversas em que as juventudes seriam a gestora de sua própria vida.

---

<sup>8</sup> Foi uma antropóloga americana que estudou sobre o desenvolvimento da personalidade infantil em suas relações com o contexto cultural.

<sup>9</sup> Nova-iorquina, formada em Literatura Inglesa e no campo das Ciências Sociais, pesquisou sobre relações entre cultura e personalidade.

<sup>10</sup> Sociólogo e criminologista americano.

<sup>11</sup> Foi economista e doutorou-se em Sociologia/Antropologia; pioneiro no método da observação participante.

<sup>12</sup> Foi um filósofo espanhol.

Merchán e García (2014) citam também as influências dos trabalhos de Karl Mannheim (1893-1947)<sup>13</sup>, quem destacou que as pessoas, em sua coletividade, vivenciam pensamentos característicos de um processo histórico; por isso as conexões geracionais ocorreriam por adesão entre os indivíduos que partilhassem de conteúdos sociais e espirituais pertencentes à mesma posição.

Quanto ao enfoque funcionalista, destacam-se autores como Talcott Parsons (1902-1979)<sup>14</sup> (que argumentou ser necessário considerar que cada pessoa, nos sistemas e na interação em que vive, possui uma série de papéis que caracterizam suas funções e constituem uma integração do todo social), James Coleman (1926-1995)<sup>15</sup> e Shmel Eisenstadt (1923-2010)<sup>16</sup> (MERCHÁN; GARCÍA, 2014, p. 4).

No contexto dos anos 70 e 80, a autora e os autores ressaltam os trabalhos dos ingleses do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS), da Universidade de *Birmingham*, que revelam em suas investigações os conflitos das subculturas juvenis pertencentes à classe média, ocorridos em razão das mudanças estruturais geradas na Inglaterra do pós-guerra, concentrando atenção na luta (expressas pelos simbolismos, estilos, pelas modas e formas de ser) das juventudes e no reconhecimento de suas subculturas, como uma nova modernidade, omitida pelas classes dominantes da época (MERCHÁN; GARCÍA, 2014, p. 4). Em tal vertente, citam autores como Stuart Hall (1932-2014)<sup>17</sup>, quem procurou analisar os subgrupos juvenis, sob a ótica de resistência simbólica.

### **Terceiro momento: por melodias indefinidas**

Como podemos ver anteriormente, diversos são os interesses e as tentativas que se propõe discutir, em linhas gerais, o que caracterizariam as juventudes. Apesar de haver marcadores biológicos presentes, entendemos que a vida é uma totalidade complexa constituída por acontecimentos mutáveis e vivenciados de maneira particular, no universo de possibilidades de significação que cada um e uma constrói em si, em relação à sua cultura, juntamente com os outros seres e humanos com os quais interage.

Nessa perspectiva, os jovens posicionam-se enquanto potentes às possibilidades de questionamentos e subversão de valores e crenças “cristalizadas” no contexto social, e isso não por serem pessoas que nesse período, estariam tocados pela representação divina da rebeldia e indiferença, como as mídias constantemente regozijam, mas por

---

<sup>13</sup> Foi um sociólogo judeu.

<sup>14</sup> Foi um sociólogo norte-americano.

<sup>15</sup> Foi um sociólogo norte-americano.

<sup>16</sup> Foi um sociólogo israelense.

<sup>17</sup> Foi um sociólogo e teórico cultural jamaicano.

talvez pensarem pelo lado de “fora” do rebanho, ao qual constantemente podemos ser absorvidas e absorvidos em nossos cotidianos. Destaco ainda, que as manifestações midiáticas (jornais, novelas, revistas, programas de rádio, etc.) tem estabelecido um papel perverso para com as juventudes. Percebe-se que há a propagação de certos julgamentos, que considera os jovens enquanto aqueles que são indecisos, narcisistas, de corpos e transições sensualizadas, preguiçosos, vagabundos e vagabundas, rebeldes, propensos a drogadição, vícios, entre outros discursos, que favorecem para que nossas juventudes sejam entendidas, e também se entendam culpadas por seus próprios êxitos e fracassos. Perversamente são diabolizadas (LACERDA, 2010, p. 2). Buscamos discutir no decorrer deste ensaio, que as instituições de ensino, suas regulamentações, seus conteúdos, currículos fundamentam-se em práticas que podem operar com efeitos estetizantes das juventudes. Então, considerá-las nesses contextos formativos, emergem por relações de formação aberta ao debate, à discussão, a alteridade pautadas pelo respeito à dignidade humana.

Enveredar-se em termos de ousar entender as juventudes – a partir delas e com elas mesmas – e enroscar-se com suas subversividades e resistências e “levar a sério” o que elas têm a nos dizer soa potente para que outras canções possam ser compostas em relação a vida em sociedade.

## Referências

- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-91.
- BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL. *Estatuto da Juventude*: atos internacionais e normas correlatas. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 jun. 2016.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Cultura da performatividade, expertise e os desencaixes da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de (Org.). *Estudos culturais e educação: desafios contemporâneos*. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p. 157-171.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2015.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2015.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HERMANN, Nadja Mara A. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Autocriação e horizonte comum: ensaio sobre a educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Diabolização das juventudes: mídia, subjetividade e educação. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE SALUD MENTAL Y DERECHOS HUMANOS, 9., 2010, Buenos Aires. *Arquivos*. Buenos Aires: Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, 2010. Disponível em: <[http://jornalnasaladeaula.com.br/\\_common/dados/arquivosbiblio/miriam\\_lacerda.pdf](http://jornalnasaladeaula.com.br/_common/dados/arquivosbiblio/miriam_lacerda.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Rio de Janeiro: Grifo, 1969.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude—alguns contributos. *Análise Social*, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação de qualidade: perspectivas e desafios. In: MENTGES, Manuir; BONHEMBERGER, Marcelo (Org.). *Educação marista: perspectivas e desafios*. v. 1. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016. p. 117-133.

\_\_\_\_\_. Escola e estetização: possíveis aproximações. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. Disponível em: <<http://philpapers.org/archive/ESCAPP.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

MERCHÁN, María Eugenia Pico; GARCÍA, José Hoover Vanegas. Condición juvenil contemporánea: reflexiones frente a las realidades del actual contexto sociohistorico y laboral. *Polis: Revista Latinoamericana*, Santiago, v. 13, n. 39, p. 393-415, 2014.

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de (Org.). *Estudos culturais e educação: desafios contemporâneos*. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p. 173-186.

VALENZUELA ARCE, José Manuel. Introducción: Diálogo para repensar las certezas. In: \_\_\_\_\_. *El futuro ya fue: Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, 2005. p. 19-51.

## Na calada da noite? Silêncio.

*In the dead of night? Silence.*

Priscila Loureiro Reis\*

**Resumo:** A procura pelo sentido do ser é inerente ao humano e se dá na unidade entre ser e pensar, onde o homem consuma sua plenitude de ser o humano que é, o modo como lhe foi dado participar do real. Ao longo da trajetória da Cultura Ocidental, marcada principalmente pela funcionalidade técnica, a ausência de sentido impera. O presente artigo discute a essência da música em sua unidade com o ser e o silêncio, apontando para uma musicalidade que desvela o ser e em tal desvelamento faz desencadear realidade, estabelecer sentido e constituir memória.

**Palavras-chave:** Música. Silêncio. Ser. Sentido. Memória.

**Abstract:** The pursuit for the sense of being is inherent to the human and occurs in the unity between being and thinking, where man consumes his fullness of being the human that he is, the way that was given to him to participate of the real. Along the Western Culture trajectory, marked mainly by technical functionality, the absence of meaning prevails. This article discusses the essence of the music in its unity with being and silence, pointing to a musicality that unveils being and in such unveiling causes reality, establish meaning and constitute memory.

**Keywords:** Music. Silence. Being. Meaning. Memory.

Esperar o inesperado. Ver o invisível. Escutar o inaudível. Dizer o inefável.

Não se trata de um jogo de palavras opositivas que apenas fazem brilhar a força dos contrários. Tal qual um labirinto em que a saída se mascara em tantas e quantas possibilidades, assim parece ser a vida do humano. O humano, na sua condição de ser uma doação do real e o próprio real se dando, é inteiramente possibilidades e para possibilidades. Nasce com sua essência de ser quem e o que somente ele pode ser e trava na vida a sua maior batalha: acessar sua essência, conhecer a si próprio, isto é, descobrir-se e desencobrir-se. Mas o que estaria encoberto no humano? Será que tal encobrimento se dá também na pedra, na árvore, na lagartixa ou numa begônia? É o que nos parece. Encobrimento e desencobrimento se dão em toda a realização de todo real que se realiza. Entretanto, o modo de desencobrimento que se dá no humano é diferente do modo de desencobrimento que se dá na pedra que é diferente do modo de desencobrimento que se dá na árvore e na lagartixa e numa begônia e por aí fora. A diferença aqui tão enfatizada aponta para a possibilidade do humano saber ser possibilidade de desencobrimento. Entretanto, este saber não deve ser atribuído ao que comumente chamamos de capacidades e/ou habilidades exclusivas do homem por ser este um animal racional. A classificação do homem como um

---

\* Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: priscilalou@gmail.com

animal racional é uma das traduções de uma sentença aristotélica – ζῷον λόγον ἔχον<sup>1</sup> – sentença esta que tenta aproximar a experiência histórica dos gregos com o modo de ser próprio do homem. De acordo com Leão (2010), a sentença grega enfatiza a experiência do viver em sua significação originária, um viver que acolhe a vigência do mistério da realidade em seus diversos modos de surgimento. Heidegger (2014, p. 228) entende que a “interpretação posterior dessa caracterização do homem, no sentido de *animal rationale*, ‘animal racional’, não é, com efeito, ‘falsa’, mas encobre o solo fenomenal que deu origem a essa definição da presença.” É que classificar o humano enquanto ser dotado de racionalidade supõe todo um modo de se acessar o conhecimento baseado em proposições representacionais que reduzem o mistério extraordinário do real à lógica da razão e do cálculo. A representação tenta assumir um lugar que não lhe pertence, um lugar que só pode ser ocupado por aquilo que se apresenta, se descobre. O modo de desencobrimento que se dá no humano lhe possibilita saber ser desencobrimento não necessariamente pela sua capacidade racional de formular conceitos, mas sobretudo, pela possibilidade de acolher a vigência do mistério extraordinário do real escutando e atendendo ao apelo das questões que o interpelam: Quem sou? O que sou? Por que sou? Para quê sou? E a questão das questões, se realmente sou. É a indagação que o poeta manifesta em seus versos:

O vento sopra sem saber.  
A planta vive sem saber.  
Eu também vivo sem saber, mas sei que vivo.  
Mas saberei que vivo, ou só saberei que o sei?  
Nasço, vivo, morro por um destino em que não mando,  
Sinto, penso, movo-me por uma força exterior a mim.  
Então quem sou eu? (PESSOA, 2005, p. 155).

Imbuídos pelas questões, adentramos o caminho do pensamento e da reflexão numa procura pelo sentido de ser não somente isto que o humano é, mas pelo sentido do ser, isto é, o que possibilita todo e qualquer sentido.

Se fôssemos embarcar na via científica<sup>2</sup>, dissecaríamos nas menores partes possíveis toda argamassa que compõe o humano. Concordaríamos que é uma composição bastante complexa para muito além do corpo, isto é, tecidos, órgãos, células, ossos, músculos, sentidos, entre outros. José Saramago (1995) resumiu numa palavra aquilo que lhe pareceu ser o humano: inominável. Ser o inominável é ser o sem nome,

<sup>1</sup> A sentença recebeu pelo menos duas traduções: *animal rationale* (o homem é um ser racional) e ser vivo, que tem língua e discurso: o homem é um ser que fala. Vale ressaltar que, a nosso ver, ambas as traduções fazem perder o vigor originário da experiência dos gregos.

<sup>2</sup> Um trabalho desta natureza tem aparentemente um recorte científico. Neste caso, o termo científico não é tratado genericamente e sim enquanto fundamentação.

o indefinível. Mas é certo que a ciência jamais aceitaria como definição a indefinição. Significa dizer que não é próprio da ciência admitir como possibilidade de acesso ao saber um conceito que não pode ser medido, calculado, representado, ou seja, um conceito que não pode ser conceituado. Mas por intuirmos que justamente aí reside algo de misterioso e sagrado é que preferimos percorrer outra via que não a científica para pensar a procura que se dá no humano pelo sentido de ser e pelo sentido do ser. Um olhar desatento talvez não perceba tanta diferença entre pensar o sentido de ser o que o humano é e pensar o sentido do ser, mas algo nos pede um pouco de cautela e faz com que tenhamos o cuidado de perceber que aí se instala uma diferença primordial para o caminho de pensamento que estamos a tomar. É que estamos por demais habituados a pensar o ser enquanto verbo de ligação, mas restrito a esta classificação nos parece que o ser perde seu caráter originário de potência e vigência.

O entendimento gramatical a que está reduzido o verbo ser como uma mera ligação implica o esquecimento ontológico, isto é, o esquecimento da questão fundamental que se impõe para toda e qualquer coisa – o esquecimento não acidental acerca da questão – o que é o *é*? (JARDIM, 2005, p. 166, grifo do autor).

Jardim (2005) esclarece que o pensamento baseado nas proposições representacionais, muito características na e da Cultura Ocidental, impõe a adequação de ideias como fundamento para constituição de conceitos. Na verificabilidade de uma afirmação, como por exemplo, o quadro é branco, pergunta-se o que é quadro, pergunta-se o que é branco, verifica-se se há adequação entre estes dois termos e a partir daí constata-se se a frase é correta ou não. Entretanto, não se pergunta o que é o *é*! Este passa totalmente despercebido, mas se procuramos pelo sentido do ser, urge tirá-lo da gaveta do esquecimento e trazê-lo para o pensamento.

Antes de qualquer tentativa de pensarmos a questão do ser, é preciso esclarecer de antemão a completa impossibilidade de defini-lo. O ser não cabe em conceitos, em proposições, em formulações. Se nossos maiores esforços se concentrarem na tentativa de esgotar o ser em definições, reconhecemos que estaremos sempre fadados ao fracasso. Contudo, não é por isto que não possamos perguntar pelo ser e adentrar o caminho da reflexão. É verdade que por vezes, ao longo deste trabalho, recorreremos a conceituações, mas são apenas aproximações que encontramos para estabelecer um diálogo com as questões que estamos tratando. É verdade também que não conseguiríamos fazer de outro modo. Vale ressaltar que nossa pretensão não é responder às questões, mas colocá-las tal qual elas já se apresentaram a nós. Colocamos a questão do ser por ele próprio já ter se anunciado, de alguma maneira. Uma vez escutado seu apelo, já não é mais possível ignorá-lo. Só nos resta escutar, cada vez mais atentamente, pois pensar o ser é o que se apresenta a nós como o mais digno de ser pensado. No âmbito deste trabalho, nossa tentativa é pensar o ser em sua relação primordial com o silêncio e a música.

Inicialmente, podemos nos aproximar do modo como Heidegger coloca a questão do ser. Para o pensador, o ser pode ser pensado como “a ‘força silenciosa’ do poder que quer, isto é, do possível” (HEIDEGGER, 2009, p. 30). Se outrora afirmamos que o humano enquanto doação do real é inteiramente possibilidades e para possibilidades, como força silenciosa do possível o ser é A possibilidade das possibilidades, isto é, o que faz com que, de algum modo, tudo o que vigora ou não possa vir a vigorar, o que faz com que tudo o que se apresenta ou não possa vir a se apresentar, o que faz com que tudo o que está encoberto possa vir a se desencobrir.

A relação entre silêncio e música no pensamento do ser tem sido, para nós, cada vez mais emblemática pela proximidade destas três vigências. Ao admitirmos o ser como a força silenciosa do possível enquanto A possibilidade das possibilidades, podemos nos aproximar do silêncio como uma de suas facetas (do ser). Significa: silêncio enquanto condição de e para possibilidades de um dizer, sendo ele próprio um dizer. Pensar o silêncio como condição de e para possibilidades de um dizer, sendo ele próprio um dizer, implica sair da esfera dicotômica que antagoniza silêncio e som como se o silêncio fosse ausência de som e vice-versa. Somente escapando desta relação binário-opositiva é possível pensar música e silêncio como uma unidade que diz o ser, música como voz do silêncio, música enquanto possibilidade do dizer propriamente dito. O fato de o discurso musical dizer o inaudito<sup>3</sup> aproxima música e silêncio numa unidade que desvela o ser em tudo o que desencadeia realidade. O discurso do ser é o discurso dos discursos e requisita toda nossa atenção nos convidando a uma disponibilidade de sincronia, diacronia, sintonia, aguardo, espera, escuta, entrega. Antes de prosseguirmos cabe abrir um parêntese para esclarecer que nas questões que referimos anteriormente a cerca do modo de desencobrimento que se dá no humano, a importância não está tanto no quem sou ou no o que sou ou no por que sou ou no para quê sou. Se há alguma importância em atender o apelo de tais questões, e nós cremos que é importantíssimo, pensamos que é muito mais pela localidade para a qual elas, as questões, nos enviam. E que lugar é este?

A palavra ‘lugar’ significa originariamente ponta de lança. Na ponta de lança, tudo converge. No modo mais digno e extremo, o lugar é o que reúne e recolhe para si. O recolhimento percorre tudo e em tudo prevalece. Reunindo e recolhendo, o lugar desenvolve e preserva o que envolve, não como uma cápsula isolada mas atravessando com seu brilho e sua luz tudo o que recolhe de maneira a somente assim entregá-lo à sua essência (HEIDEGGER, 2012a, p. 27).

O lugar para o qual somos enviados pelas questões é o lugar onde somos entregues à nossa própria essência: lugar de habitação em que o homem habita e conomi-

---

<sup>3</sup> Na contramão do senso comum, pensamos o inaudito aqui como uma comunhão do dito e não dito.



tantemente é habitado, “morada do homem: o extraordinário” (HERÁCLITO, 1980, p. 133); lugar de reunião que faz convergir pensamento, mistério, espanto, encanto, saber e necessariamente não saber; lugar de procura em que se busca o sentido de ser o humano que somos e não somos; lugar de cura (cuidado) que salvaguarda, ainda que apenas em parte, o ser, este sim, um agir inaugural que não cessa de acontecer – condição para todo e qualquer sentido; lugar de vibração que faz soar e ouvir na calada da noite o canto das musas, a música primeva onde se dá “o mais alto grau de realização de qualquer real” (LEÃO, 2010, p. 38); lugar de recolhimento onde vigoram silêncio, escuta e fala; lugar de solidão em que se conjuga a mais íntima convivência; lugar de convivência em que se conjuga a mais íntima solidão; lugar de quietude que faz consonância com linguagem; lugar de angústia perante a compreensão de poder-ser, a cada instante, tantas e quantas possibilidades. É neste lugar que é possível romper limites e transcender fronteiras espaço-temporais para esperar o inesperado, ver o invisível, escutar o inaudível e dizer o inefável.

## **Para além da funcionalidade de tudo e todos**

O despertador toca. Programado pelo homem para programar o despertar do homem, o despertador pronuncia o som do tempo medido, anunciando *Krónos*. Acostumado com o tempo medido, o homem atual pula da cama e inicia sua série de fazeres. E são tantos! No ritmo acelerado da vida moderna, o irromper do dia traz consigo o ímpeto para a pressa, impulso para uma produção cada vez mais exagerada embora insuficiente. Fascinado pela ciência e pela técnica, o homem moderno ou pós-moderno, tendo acolhido a vigência destas, tenta dominar, controlar, prever, determinar, comandar e conduzir aquilo que não pode ser dominado, controlado, previsto, determinado, comandado e conduzido: o real.

Parece que era outro o tempo em que os recursos tecnológicos ainda não exerciam tanta influência sobre o homem. Paira momentaneamente em nós a dúvida se este é um mero saudosismo em relação ao passado ou se de fato as transformações tecnológicas trouxeram consigo um modo distinto de se apreender e constituir mundo. Pensando mais profundamente esta questão a dúvida se dissipa e percebemos que o contrário é que é verdadeiro. Significa que foi um modo distinto de se apreender e constituir mundo, mais especificamente o modo da Cultura Ocidental, que fez com que a técnica e seu desenvolvimento trouxessem consigo as transformações tecnológicas que na época atual tanto influenciam o humano.

Na calada da noite? Angústia. Sim, uma profunda angústia em relação ao ofuscamento de saber, informação, tecnologia e fazeres vigentes na contemporaneidade da Cultura Ocidental, época de superficialidades, efemeridades, banalizações. Tamanha angústia não se dá apenas pelos excessos já mencionados, mas principalmente porque estes excessos tentam sufocar, por assim dizer, o pensamento que pensa o sentido do ser.

É verdade que pensar a dimensão originária do ser é inerente ao humano, independente da época e cultura em que está inserido. Entretanto, o alarido técnico-científico ocupou de tal forma a existência do homem que este, em geral, não se abre para as possibilidades do que não seja previsível, calculável e funcional. Seu contentamento com o ter é sempre insuficiente, pois o ter só pode abarcar plenamente o ser quando o homem se apropria deste, tomando posse do que se é. Mas, quando se esquece de pensar o sentido do ser, cada vez mais se faz presente o vazio que se dá na ausência do sentido. Por isto, “urge o pensamento do sentido” (HEIDEGGER, 2012b, p. 59).

Mas afinal o que estamos chamando de sentido? O que estamos chamando de ser? E o que estamos chamando de sentido do ser? Numa primeira aproximação apresentamos o ser como A condição de possibilidade das possibilidades de todo e qualquer sentido, mas esta colocação ainda não esclarece muito as coisas. A grande dificuldade que encontramos para responder estas questões é a impossibilidade de esgotar o ser e o sentido numa definição, como já explicitamos anteriormente. Mas esta é a expectativa, na qual já estamos inseridos pela tradição técnico-metafísica, de respondê-las objetivamente através do discurso. Na referida tradição, o pensamento metafísico é o eixo norteador em que se passou a buscar o fundamento da totalidade dos entes por meio de toda uma operação intelectual, lógica e racional para estabelecê-lo como conceito. Nestas bases, o homem deixou de apreender o real desde o próprio real, isto é, desde como o próprio real se diz, se mostra, se apresenta, para adequá-lo e correspondê-lo a um conjunto de parâmetros pré-estabelecidos. Entretanto, a pergunta pelo ser não pode ser respondida pelo discurso, isto é, pelas definições e adequações, onde se tenta representar algo por um outro algo logicamente comprovado.

É que o ser não somente não pode ser definido, como também nunca se deixa determinar em seu sentido por outra coisa nem como outra coisa. O ser só pode ser determinado a partir de seu sentido como ele mesmo. Também não pode ser comparado com algo que tivesse condições de determiná-lo positivamente em seu sentido. O ser é algo derradeiro e último que subsiste por seu sentido, é algo autônomo e independente que se dá em seu sentido (LEÃO, 2010, p. 204).

Mas, poderá argumentar o leitor, se o ser não pode ser definido, de que adianta perguntar por ele? Se não pode ser conceituado, a pergunta pelo ser não serve pra nada? Não tem utilidade alguma? Ora, contra-argumentamos, desde quando as questões que nos tomam tem que ter alguma utilidade, tem que servir para alguma coisa? Aliás, desde quando tudo tem que ter alguma utilidade e serventia? Respondemos: desde quando a técnica moderna passou a vigorar como principal matriz pulsante. Na vigência da técnica como dimensão tudo é pensado no âmbito da funcionalidade causal, onde só tem valor o que é útil para os sistemas de produção e consumo. Disto resultou a correlação de sujeito e objeto.

É esta a distorção fundamental que se arraiga em nosso modo de ser moderno: a realidade se esgota na correlação de objetividade-subjetividade. Em todo espectro de relações da modernidade, a alternativa de sujeito e objeto exerce uma decisão de essência: a decisão de que na funcionalidade de tudo e de todos reside o sentido de ser e realizar-se, mora o vigor originário do valor e da verdade (LEÃO, 2010, p. 159).

A funcionalidade de tudo e de todos nos impede de ver o real tal qual ele se mostra. A funcionalidade de tudo e de todos nos impede de escutar o real tal qual ele se diz. A funcionalidade de tudo e de todos nos impede de perceber o real tal qual ele se apresenta. Ver, escutar e perceber querem dizer uma unidade de apreensão do real, isto é, de tudo o que se mostra, de tudo o que se diz e de tudo o que se apresenta. É que na funcionalidade, o homem tenta decidir como, quando, em que medida e a causa pela qual o real se manifesta. O que nos parece tão difícil aceitar ou compreender é que o real independe do humano! No relacionamento do homem com o real, o homem não é nem sujeito nem tampouco objeto, mas é ele também doação do real (sem deixar de ser o próprio real em sua dinâmica). O real se dá, se mostra, se diz e se apresenta no humano, mas não apenas no humano, não é exclusivo ao humano e muito menos pode ser determinado ou controlado pelo humano. Na tentativa de manipular o real para obter algum controle ou segurança, o homem reduziu tudo e todos ao nível da funcionalidade correndo o risco dele próprio se tornar apenas mais um recurso técnico. É o que nos alerta Castro (2015, p. 25):

O conhecimento dito técnico-científico nunca é neutro, embora nele o valor determinante seja a eficiência do funcional. Mas eficiência para quê? O perigo está em aliciar e tornar o ser humano apenas mais um instrumento funcional num mundo funcional, fazendo do ser humano apenas 'recurso técnico' e um consumidor.

Mas vamos com calma. Falávamos do ser e agora falamos do real. O que é isto a que estamos chamando de real? O real é doação do ser em seu movimento de aparição, eclosão, presentificação. Neste sentido, as questões referentes ao ser e ao sentido do ser ou mesmo quaisquer outras questões que nos interpelam são doação do real. As questões, em si mesmas, não tem uma função, não cumprem um papel. As questões simplesmente nos tomam ou não. São as questões que nos dão um aceno, nos fazem um apelo. A nós, cabe tão somente escutar este apelo e o modo como nós, humanos, podemos fazê-lo é pensando.

Assim, pensar o ser e o sentido do ser não é questão de utilidade ou funcionalidade. Aliás, na perspectiva do mundo funcional consolidado na relação causa-efeito pensar o ser é mesmo inútil, uma vez que não gera lucro, não contribui para o desenvolvimento econômico e, portanto, não tem valor, mas sobretudo porque não é causa-efeito. Justamente desta relação causal queremos nos desviar para retornar ao lugar das questões que fazem um apelo ao homem sobre o ser e o sentido.

No pensar, o ser se torna linguagem. [...] no pensar, o *sentido* do ser se torna *linguagem* do ser. E é na sua escuta que o homem pode apreendê-la. [...] Humanizar-se é aprender a pensar, porque nele se dá o sentido de ser e do ser. E nele e por ele, o humano encontra o seu lugar no todo da realidade, porque pelo pensar realiza o sentido do que é em suas possibilidades (CASTRO, 2014, p. 188, grifo do autor).

Na unidade entre ser e pensar, o homem consuma sua plenitude de ser o humano que é, o modo como lhe foi dado participar do real. De todos os entes o homem é o único capaz de pensar sobre si e sobre a essência do que é ser não apenas o humano que é, mas o ser que faz acontecer realidades e estabelecer sentido. “Sentido, enfim, é compreender-se sendo o que já desde sempre se é” (CASTRO, 2015, p. 33). Somente na unidade entre ser e pensar, para além da funcionalidade de tudo e de todos, é que o homem ainda pode não se deixar automatizar e resistir à vigência técnico-científica moderna como se esta fosse o único modo de apreensão do real. Somente na unidade entre ser e pensar, para além da funcionalidade de tudo e de todos, é que o homem ainda pode se encantar com o mistério do real se desvelando e admitir sua pequenez e finitude perante o mistério da vida e da morte, da terra que germina flores, frutos, brotos e raízes, dos oceanos grandiosos, das incontáveis espécies de insetos e animais, aos quais o próprio homem nomeou por lhe ser entregue o mistério da linguagem. Somente na unidade entre ser e pensar, para além da funcionalidade de tudo e de todos, é que o homem pode reconhecer que não possui absolutamente nenhum controle sobre o mistério do real e que “nada mais é do que a ponta do fio de cabelo no flanco de um cavalo” (CHUANG TSU apud MERTON, 2003, p. 133).

Na calada da noite? Música. Ao refletir sobre a falta de sentido que o pensamento no Ocidente percorreu desde o imperialismo técnico-científico, optamos por deixar de lado o utilitarismo à que também a música se inseriu para pensar a música enquanto realização e realizadora do real, música que manifesta o ser. Ao assumirmos este caminho não significa que não consideramos os diversos papéis que a música cumpre em nossa sociedade, embora de fato não consideremos. Mas, nos parece um grave problema reduzir a música ao cumprimento de determinados papéis e funções. Afinal, tudo o que é útil acaba no inútil em algum momento, “o que é útil terminará por determinar sua própria inutilidade” (JARDIM, 2013, p. 51). Para esta reflexão propomos uma hipótese: imaginemos que a música não contribui no raciocínio lógico, não desenvolve a coordenação motora, não estimula a memória, não interfere na capacidade de concentração, e por aí afora. Se a música não colaborasse nestes aspectos citados ou noutros, então ela não serviria para nada? Não teria utilidade? Deixaríamos de escutar ou fazer música pelo fato de que ela não contribui para alguma coisa neste sentido a que estamos pensando? Qual foi a última vez que escutamos uma música e tivemos a sensação de que o tempo parou? Qual foi a última vez que paralisamos diante uma música e rimos, ou choramos, ou sentimos alguma coisa que palavra nenhuma seria capaz de exprimir? Qual foi a última vez

que fomos tocados, encantados, desarrumados internamente, mexidos e remexidos, pelo impacto de uma música?

Colocado dessa maneira, parece que vamos gradativamente caindo numa armadilha. É que nos parece que neste sentido, a música continua reduzida a alguma funcionalidade, mais especificamente a de provocar e/ou produzir emoções, sentimentos. Mas nesta afirmação percebemos ainda que a essência da música continua a nos escapar, pois em sua essência, a música não se reduz nem à funcionalidade de provocar e/ou produzir emoções.

Na calada da noite? Silêncio. É que pensar a música como manifestação do ser requer de nós a disponibilidade para uma escuta que só é possível se nos recolhermos da balbúrdia, da agitação, do cotidiano, do impessoal onde se tenta padronizar tudo e todos para as finalidades pretendidas. Tal recolhimento possibilita não uma paralisia, como muitos tendem a pensar, mas uma certa movimentação. Não estamos pré-ocupados, entretanto, com a medida em que se dá este movimento, mas sim com o fato de que há necessariamente algum movimento. E que movimento é este? A questão que se põe no sentido manifestante da música nos movimenta de um lugar desconhecido, inabitado, do ainda não sabido, para as possibilidades de uma experiência. Se não fosse assim, a questão não seria questão! Mas o que quer dizer experiência?

Toda procura advém sempre enquanto experiência. Todo conceito advém sempre enquanto experiência [...] Das experiências surge um aprendizado, passível de ser ensinado, porque é um saber baseado em conceitos, por exemplo, um carpinteiro que ensina o aprendiz a fazer móveis. Das experiências surge uma aprendizagem, algo absolutamente pessoal e impossível de ser ensinado, porque não é redutível aos conceitos. A aprendizagem é experiência das questões (CASTRO, 2011b, p. 215).

Justamente por não ser redutível aos conceitos, não nos é possível prever que tipo de saber pode resultar de tal experiência com a música. E nem é nossa intenção. Aliás, a maior presunção do intelectualismo calculável-metafísico tem sido a de querer pré-ver e pré-fabricar saberes e significados enquadrando tudo, inclusive a música, em algo servil e utilitário. O desvio deste pensamento é necessário, pois a música é literalmente imprevisível, principalmente se considerarmos o caráter de invisibilidade das duas dimensões que a compõem: o som e o silêncio. O que nos é possível é tão somente experienciar a música colocando-nos inteiramente à escuta, experienciar a música a partir do apelo originário do ser, experienciar a música como o desvelamento do ser. Na dimensão originária da música, o desvelamento se dá numa dinâmica essencial de desencobrimento onde o silêncio é condição de possibilidades e para possibilidades de um dizer que se mostra e de um mostrar que se diz, isto é, linguagem, isto é, sentido, conforme nos aponta Jardim (2013). Ora, o som acontece a partir do silêncio, condição de possibilidades, sua voz, sua fala. Pensar a

música como a fala do silêncio implica necessariamente ouvir a música escutando o silêncio. Escutar o silêncio é necessariamente uma escuta do real, de tudo o que é, de tudo o que se apresenta e se mostra. Somente no pensamento calculável e calculista o silêncio poderia ser ausência, mas, originariamente pensando, silêncio é um modo de pronúncia do real, é um modo como o real se apresenta, é, portanto, presença.

A reflexão acerca do silêncio em seu relacionamento com o dizer inaudito da música é uma meditação acerca da espera necessária em tudo e por tudo o que se diz, se mostra, se faz presente, surge, nasce, aparece – eclosão do real, desencadeamento de realidade, acontecer de realizações. A música, sendo um dizer que irrompe no e do silêncio, nos convida a uma atitude de sintonia, diacronia, sincronia, aguardo, escuta, entrega, espera. Tal espera se contrapõe com a atitude apressada do homem atual, uma pressa que o coloca num fazer permanente e automático, numa ânsia por resultados rápidos e objetivos. Intercambiar a falta de sentido no pensamento acelerado que calcula com a escuta do sentido no pensamento sereno que espera, tomando a música e o silêncio como caminhos de reflexão é um convite que beira uma provocação. Tal provocação nos instiga a nos despirmos, ainda que não inteiramente, mas em alguma instância, da relação causal a qual o pensamento ocidental nos inseriu para percorrermos a via da escuta. A escuta de que? Do silêncio. E por que consideramos tão importante ouvir o silêncio? Porque “é na musicalidade do silêncio acontecendo que o ser se dá” (CASTRO, 2011a, p. 103).

## **O que na música é musa, sentido e memória**

Escutar o silêncio, colocar a música como sua fala e pensar este dizer musical como uma possibilidade de desencadeamento de realidade pode parecer estranho aos nossos ouvidos modernos. Para uns pode sugerir uma experiência mística; para outros um jogo de palavras redundantes; para outros ainda um emaranhado de termos abstratos. Mas não se trata nem de misticismo nem de redundância nem de abstração. Trata-se de pensar o movimento da música no dizer desvelante do real, cuja linguagem se dá no silêncio. Este dizer não nos parece místico mas mítico; não redundante mas circundante; não abstrato mas concreto. Vimos que um dos problemas da modernidade se concentra em reduzir tudo, inclusive a música, à causas e efeitos para cumprimento de finalidades. Não é à toa que temos música para festejar, música para dançar, música para apreciar, música para interpretar, música para analisar, música para vender, música para comprar, música para... Mas será que é possível vislumbrar alguma instância em que a música não seja para? No âmbito da funcionalidade, a música perdeu o vigor de ser o que originariamente é. Precisamos perguntar pela essência da música para penetrarmos com mais profundidade em seu dizer mítico, circundante e concreto.

Perguntar pela essência de alguma coisa é perguntar aquilo que ela é. O que é o é da música? A cada vez que perguntamos pela essência de algo nos afastamos necessariamente das proposições representacionais promovidas pela funcionalidade causal. Então nos é possível estabelecer outras relações com as coisas que não a das funções. O caminho implica escutarmos o que as palavras dizem originariamente, isto é, palavras que dizem não porque se tornaram símbolo das coisas, mas porque nomeiam as coisas pelo que elas originariamente são. O que diz a palavra música em seu sentido originário? O que a palavra música nomeia?

Não é possível nos aproximar do sentido originário de música sem recorrermos à cultura arcaica grega, lá onde se deu os primeiros passos do que chamamos hoje de Ocidente. É importante, entretanto, considerar que o termo originário revela muito mais do que habitualmente entendemos. Não se trata de um momento cronológico que marca o início de uma era. Resgatar o sentido originário de música é uma tentativa de captar o que não cessa de se doar enquanto música, a despeito das transformações que possam ter ocorrido ao longo da Cultura Ocidental. Mas é verdade que para resgatar seu sentido originário precisamos fazer uma retrospectiva para o contexto em que o termo música se deu. Vejamos:

A palavra música se diz em grego ἡ μουσική, e significa a arte das musas. A palavra é claramente aparentada com musa, não apenas com respeito à semântica, mas também sob o ponto de vista fonético. A palavra musa aparece quase por inteiro na palavra música, e é incontestável que possuem o mesmo radical (JARDIM, 2005, p. 144).

Para os gregos, o termo ἡ μουσική (*mousikè*) tinha um sentido muito mais amplo do que habitualmente consideramos. Era uma forma adjetivada de musa, no contexto mítico, qualquer das nove deusas filhas de Mnemosyne e Zeus. De acordo com o mito, Zeus convoca Mnemosyne, deusa da memória, para partilhar o leito com o intuito de gerar divindades que pudessem lembrar a sua vitória sobre os deuses do Olimpo. As musas foram geradas no intuito de fazerem memorar os feitos de Zeus, isto é, conservar seus feitos na memória, não deixá-los cair no esquecimento. É da essência das musas, portanto, a capacidade de constituir memória e o modo como elas (as musas) o faziam era cantando. É assim que nos chegou o entendimento de musa como palavra cantada. A partir desta primeira colocação temos a aproximação entre música, musa e memória. Esta aproximação é determinante para o sentido originário de música, pois no sentido mais radical (em sua raiz) que possa ter, música é a palavra cantada que constitui memória.

Um segundo aspecto importante a ser observado na cultura arcaica grega se instala na oralidade, dado que o modo de apreensão da realidade nesta tradição era essencialmente auditivo. Numa era em que a escrita ainda não tinha sido inventada, o saber só podia ser constituído pelo que não podia ser esquecido, isto é, pelo que

podia ser conservado na e pela memória. A palavra memória dita numa época em que a escrita ainda não havia sido desenvolvida traz um sentido muito distinto da memória dita numa época em que o acesso ao conhecimento só é legitimado pelos suportes da escrita. É até difícil para nós imaginar este cenário totalmente isento de livros, jornais e recursos promovidos pelo desenvolvimento cada vez mais acentuado da tecnologia como câmeras televisoras, computadores, celulares e talvez o ápice de todos os recursos, a internet, capaz de aproximar distâncias num grau jamais visto. O excesso de informação a que estamos expostos hoje a todo instante nos inebria de tal maneira que não é possível dar conta de tanta informação, de tanto conhecimento, de tanto saber. Muito menos possível é conservar tanta informação, tanto conhecimento e tanto saber na memória.

Mas nem sempre foi assim, nem sempre o conhecimento, que permitiu o desenvolvimento das culturas e suas manifestações, esteve reduzido às páginas de um livro, às folhas de um jornal ou mesmo às gravações operadas pelas câmeras de cinema ou tevês, meios fonomecânicos etc. Conservar a memória já foi muito mais árduo do que possa nos parecer. No processo de conservação da memória, e com ela da identidade e da unidade cultural, a música, ou melhor dizendo, o-que-na-música-é-música, a musicalidade, foi o mais alto grau de possibilidade tecnológica possível. Só o musical merecia ser memorável. Isto é, só o que pudesse integrar a musicalidade era passível de ser memorável. Claro está isto, numa época histórica em que o homem era o suporte de sua própria memória. A partir da instauração da dicotomia entre o homem e sua memória, dicotomia vigente hoje, evidentemente fica muito difícil se compreender a música em sua relação com o que, para o homem, seja e possa vir a ser necessariamente memorável (JARDIM, 2005, p. 180).

Quem era este homem que não acessava o conhecimento por meio de suportes tecnológicos, mas que trazia consigo o suporte supremo de sua própria memória? Quem era este que não recebia o conhecimento por meios de comunicação, mas era ele detentor do máximo poder da tecnologia de comunicação da época? Este era o *aedo*, o poeta-cantor. Na cultura oral grega, o poeta não era rechaçado, muito menos era um moleque de recados<sup>4</sup>. Pelo contrário, era quem estava mais próximo do saber, acima muitas vezes até mesmo dos reis. Ele ouvia o canto das musas, guardava seu canto na memória e assim passava a obter o poder de cantar, e com seu canto o poder de instaurar realidades, transpassar fronteiras, fundar conhecimento. O sábio era o poeta, aquele que não somente conservava na memória o que não podia ser esquecido como transmitia isto que não podia ser esquecido pela palavra cantada. As musas cantavam para o poeta que cantava para os homens comuns. A relação do

---

<sup>4</sup> Moleque de recado é uma expressão irônica usada por Gilvan Fogel (2007, p. 43) para enfatizar a funcionalidade atribuída ao poeta na modernidade.



poeta com as musas e com a memória é fundamental para compreendermos o sentido originário de música, pois com o poeta o sentido do canto se instaura. Vejamos como Torrano (1992, p. 16, grifo do autor) contextualiza o poeta na cultura arcaica grega:

Nesta comunidade agrícola e pastoril anterior à constituição da *pólis* e à adoção do alfabeto, o aedo (i.e., o poeta-cantor) representa o máximo poder da tecnologia de comunicação. Toda a visão de mundo e consciência de sua própria história (sagrada e/ou exemplar) é, para este grupo social, conservada e transmitida pelo canto do poeta. É através da audição deste canto que o homem comum podia romper os restritos limites de suas possibilidades físicas de movimento e visão, transcender fronteiras geográficas e temporais, que de outro modo permaneceriam infranqueáveis, e entrar em contato e contemplar figuras, fatos e mundos que pelo poder do canto se tornam audíveis, visíveis e presentes. O poeta, portanto, tem na palavra cantada o poder de ultrapassar e superar todos os bloqueios e distâncias espaciais e temporais, um poder que só lhe é conferido pela Memória (*Mnemosyne*) através das palavras cantadas (Musas).

O dizer cantante do poeta numa cultura oral tinha mesmo o poder de constituir uma espaço-temporalidade tão própria que modificava as experiências dos homens e assim era pela possibilidade que seu canto possuía de constituir mundo e mundos, pela possibilidade de seu canto instaurar sentido. O saber do poeta era “um saber produzido não pela habilidade gerada pela representação, mas para se efetuar como o que, em se realizando, se apresenta” (JARDIM, 2005, p. 186). Jardim nos indica a ligação íntima que os gregos mantinham com a dimensão poética, esta capaz de desencadear realidade e conduzir do desconhecido ao conhecido, do encoberto ao descoberto. Inteiramente distinta da dimensão poética é a dimensão técnica (assimilada pela modernidade ocidental), justamente a que viria se tornar o principal modo de apreensão do saber na cultura marcada pela escrita, pela representação. Mas há um dado curioso: ambas as palavras, técnica e poética, dizem de um produzir, mas não qualquer produzir, dizem de um fazer, mas não qualquer fazer. O que faz com que o produzir da técnica seja diferente do produzir da poética? Será que sempre foi assim? Por que a cultura oral grega é marcada essencialmente pela dimensão poética enquanto a cultura gerada pelo desenvolvimento da escrita, talvez a maior de todas as tecnologias, é marcada essencialmente pela dimensão técnica? Compreender a diferença entre a dimensão técnica e a dimensão poética nos aparece assim como um terceiro aspecto relevante no encaminhamento para a essência da música como palavra cantada que estabelece sentido e constitui memória.

Heidegger (2012b) nos conduz ao entendimento de que a palavra técnica (no grego *τέχνη*, *tékhnē*), em sua essência, se dá como um modo de descobrimento e isto tanto nas habilidades artesanais, quanto nas habilidades artísticas referentes às belas-artes, como ainda na assimilação ou produção de conhecimento. Técnica, pensado desta maneira, é possibilidade de fazer ser algo que não era; é possibilidade de fazer aparecer algo que não estava presente; é possibilidade de descobrir algo que

estava encoberto. No entanto, “o decisivo da τέχνη não reside pois, no fazer e manusear, nem na aplicação de meios, mas no desencobrimento mencionado. É neste desencobrimento e não na elaboração que a τέχνη se constitui e cumpre em uma produção” (HEIDEGGER, 2012b, p. 18). A palavra produção não é pensada aqui como fabricação ou rendimento. Em seu sentido etimológico a palavra produção “é constituída pelo prefixo *pro* (*hervor*) – para frente, para diante – e do verbo *ducere* (*bringen*) – conduzir, levar. Produção como fazer sair, aparecer, trazer à luz, apresentar” (MICHELAZZO, 1999, p. 159). Produzir, em sentido grego, é ação da poética. A palavra poética se diz no grego antigo *ποίησις* (*poiésis*) e aponta para um “deixar-viger o que passa e procede do não vidente para a vigência” (PLATÃO apud HEIDEGGER, 2012b, p. 16). Temos assim que poética se refere a um produzir, a um fazer ser algo que não era, a um fazer aparecer algo que não estava presente e a um descobrir algo que estava encoberto. Por pertencer à produção, técnica essencialmente pertence à poética, é algo poético. A diferença decisiva entre técnica e poética se dá na trajetória da Cultura Ocidental, onde a técnica foi perdendo seu sentido originário de um produzir marcado pelo desencobrimento para se converter num produzir marcado pela exploração. Esta a principal diferença entre ambas as dimensões, pois ao receber um caráter de exploração, a técnica dá ao movimento de desencobrimento um sentido de utilidade, de funcionalidade.

O modo de exploração vigente na técnica moderna transformou o relacionamento do homem com a natureza, do homem com a terra e por que não dizer do homem com o homem. Explorando a natureza, explorando a terra e explorando a si mesmo o homem parece ter perdido o interesse em tudo o que não lhe pareça útil, que não tenha alguma finalidade, que não sirva para alguma coisa. Mas alguém pode contra-argumentar dizendo que a técnica também possibilita assombro, espanto e encanto. E não deixa de estar correto, afinal é mesmo impactante cada nova descoberta que a técnica produz. Haja visto pelos meios de transporte, só para citar um exemplo, que de pernas passou a cavalos e carruagens e bicicletas e carros e navios e trens e aviões e helicópteros e submarinos (não necessariamente nesta ordem). Distâncias que puderam ser encurtadas graças à técnica, muito útil para oferecer conforto e facilidades no viver. Entretanto, o encantamento com o desencobrimento baseado na utilidade tem duração, está fadado a terminar logo que qualquer outra coisa substitua sua função. Na vigência da técnica como dimensão o sentido se ausenta.

O modo de desencobrimento da dimensão poética é inteiramente outro. O dizer poético “designa aquela linguagem que mais se aproxima do ser” (MICHELAZZO, 1999, p. 141). Nada tem a ver com exploração nem com utilidade ou inutilidade, mas com uma abertura a tudo o que foge do lugar-comum, do cotidiano, do óbvio e do previsível abrindo possibilidades para a singularidade e a novidade com que o real a cada vez se apresenta. A dimensão poética é a unidade de ser e pensar, referida anteriormente; é a possibilidade de perceber o mistério articulado com o encanto frente ao revelado, desvelado, desencoberto:

Por isso mesmo é que a musicalidade é sempre poética, pois nela se dá e acontece a *poiesis*. Essa é a unidade vigorante e irradiante que funda todo o acontecer do nada em tudo. [...] Sempre se faz presente a unidade como o a-ser-pensado, pois é não-causalidade. Só o nada, o silêncio, o vazio está dado (CASTRO, 2011, p. 116).

O que na música é música é o que na poética é poética, o fundar do acontecer do nada em tudo, o desencadeamento de realidade, o desencobrimento do real.

A unidade de música e poética traz a experienciação do acontecimento de *alétheia*, palavra que chegou a nós como verdade, mas que carrega um sentido bastante diferente do que habitualmente conhecemos. O termo grego *alétheia* para verdade em seu sentido originário não tem a ver com correção ou adequação de conceitos. Esta é a tradução que nos chegou na modernidade. Em seu sentido grego originário, *alétheia* aponta para um desvelamento, passagem do encoberto ao desencoberto, do velado ao desvelado. A palavra *alétheia* traz em sua origem a negação de *Léthe*, palavra grega para esquecimento. O alfa privativo é a negação do esquecimento. A palavra *alétheia*, deste modo, aponta para um não esquecimento. Ora, o esquecido é o que permanece oculto. O não esquecido é o que permanece não ocultado. *Alétheia* é, assim, a não ocultação do que não pode ser esquecido, um processo dinâmico de aparição, de desencobrimento. O que não pode ser esquecido é o que deve ser lembrado e o que deve ser lembrado se articula diretamente com o memorável. *Alétheia*, verdade, é, portanto, acionamento de memória. O dizer mítico, circundante e concreto da música é o dizer poético que possibilita sair de um espaço-tempo linear-cronológico para adentrar um espaço-tempo incomum, não usual, imprevisível, onde ainda é possível se encantar e/ou se assombrar com *alétheia*, movimento de velamento e desvelamento do real. A essência poética configura uma unidade com a essência da música como experienciação de *alétheia*, numa musicalidade desvelante que estabelece sentido e constitui memória.

## Na musicalidade do silêncio

Desde o início deste trabalho colocamos a questão do ser e do sentido em sua articulação com a música e o silêncio. Percorremos a trajetória da Cultura Ocidental em que tudo, inclusive a música, foi reduzido a uma funcionalidade apontando que em seu sentido originário música não se reduz ao cumprimento de uma função pré-determinada. No dizer mítico, circundante e concreto da música nos aproximamos de sua essência enquanto musicalidade capaz de desencadear realidade, estabelecer sentido e constituir memória. A partir destas colocações podemos fazer algumas provocações: onde podemos inserir a música instrumental, se tomamos a palavra cantada como ponto de partida para a essência da música? Tudo o que tem musica-

lidade é música? O que chamamos de música na atualidade da Cultura Ocidental conserva o sentido originário de música que desenvolvemos ao longo deste trabalho? É preciso esclarecer que não há cisão entre música instrumental e música vocal. Esta separação é mais uma das categorias propostas no percurso da Cultura Ocidental cujo saber é baseado no método científico. Qual é o mecanismo da ciência senão isolar o objeto de seu contexto e conceituá-lo segundo seus atributos? Ora, dizer que uma música é instrumental porque não possui uma letra sendo cantada é anular a essência da música e criar uma dicotomia que não existia em seu sentido originário. E isto porque toda palavra é instrumental! Não instrumental no sentido técnico, como meio para um fim, mas no sentido de instrumento musical propriamente dito. É que toda palavra possui um ritmo próprio e uma entonação própria, de acordo com quem diz e como diz. Toda palavra carrega consigo uma musicalidade própria. A palavra é instrumento não pelo significado que comporta, mas pela sua musicalidade. É a musicalidade da palavra que possibilita estabelecer sentido e não seu significado. Música não se restringe assim à música vocal por ser esta a única que canta. E isto porque todo instrumento (musical) é palavra! É que todo instrumento possui um ritmo próprio e uma entonação própria, de acordo com quem toca e como toca. Todo instrumento carrega consigo uma musicalidade própria. O instrumento é palavra na medida em que o instrumento canta com sua musicalidade, do modo como somente ele pode cantar. É a musicalidade do instrumento que possibilita estabelecer sentido e não seu significado. Música não se restringe assim à música vocal ou música instrumental. Então toda palavra é música? É se for capaz de estabelecer sentido e constituir memória. Não é se não for capaz de estabelecer sentido e constituir memória. Toda música instrumental é música? É se for capaz de estabelecer sentido e constituir memória. Não é se não for capaz de estabelecer sentido e constituir memória. Toda música é música? É se for capaz de estabelecer sentido e constituir memória. Não é se não for capaz de estabelecer sentido e constituir memória. Vivemos numa era em que jamais se produziu tanta música e vivemos numa era onde jamais se viu tanta escassez de música. Não nos cabe aqui apontar exemplos para diferenciar o que é música ou o que não é música, pois isto pareceria arrogância e até mesmo arbitrário de nossa parte. Nossa intenção foi apontar um princípio que possibilite a discussão: é música tudo o que com sua musicalidade estabelece sentido e constitui memória. Mas o que tem a ver o silêncio com tudo isto que foi posto? Como pode haver musicalidade no silêncio? “Toda realização musical é ontológica, porque, originando-se no *logos* do ser, são a voz/canto do silêncio, luz irradiante. Ser é Silêncio. Este não é o fim do processo, do acontecer incessante, é seu princípio, o originário” (CASTRO, 2011a, p. 121).

A unidade de música e silêncio se apresenta como um movimento dinâmico gerador de sentido e memória. Silêncio vela o ser sendo condição para seu desvelar. Música desvela o ser sendo condição para seu velar. Ser é a unidade de silêncio e música na

medida em que guarda em si esta tensão de velamento e desvelamento. A musicalidade do silêncio é a musicalidade do ser em tudo o que vela e desvela. Na musicalidade do silêncio o ser se diz.

## Referências

- CASTRO, Manuel Antônio de. Musicalidade: o penhor de aprender e ensinar. *Terceira margem*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, Rio de Janeiro, ano 15, n. 25, p. 93-125, jul./dez. 2011a.
- \_\_\_\_\_. *Arte: o humano e o destino*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011b.
- \_\_\_\_\_. *Leitura: Questões*. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2015.
- CASTRO, Manuel Antônio de et al. (Org.). *Pensar: Convite ao pensar*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.
- FOGEL, Gilvan. O desaprendizado do símbolo (a poética do ver imediato). *Revista TB*, Rio de Janeiro, v. 171, p. 39-51, out./dez. 2007.
- HEIDEGGER, Martin. *Sobre o humanismo*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.
- \_\_\_\_\_. *A caminho da linguagem*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- \_\_\_\_\_. *Ensaio e conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012b.
- \_\_\_\_\_. *Ser e tempo*. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2014.
- JARDIM, Antonio. *Música: vigência do pensar poético*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.
- \_\_\_\_\_. Poética: o modo essencial de pronúncia do real. In: TAVARES, Remata; GREIN, Everton (Org.). *O sagrado, a arte e a filosofia*. v. 2. São Paulo: LiberArs, 2013. p. 45-67.
- HERÁCLITO. *Fragmentos: Origem do pensamento*. Tradução, introdução e notas: Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Diagrama. Heráclito. Fragmentos. Origem do pensamento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Aprendendo a pensar II*. 3. ed. Teresópolis: Daimon, 2010.
- MERTON, Thomas. *A via de Chuang Tzu*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MICHELAZZO, José Carlos. *Do um como princípio ao dois como unidade: Heidegger e a reconstrução ontológica do real*. São Paulo: FAPESP; Annablume, 1999.
- PESSOA, Fernando. *Poesia completa de Alberto Caeiro/Fernando Pessoa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- TORRANO, Jaa. *Teogonia: a origem dos deuses*. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 1992.

# Tradição e crítica da metodologia de ensino de Filosofia: filosofar com *Role-Playing Game* (RPG)

*Tradition and critique to the teaching method of Philosophy:  
philosophizing with Role-Playing Game (RPG)*

Leonardo Marques Kussler\*

**Resumo:** Depois de décadas sem a Filosofia nos currículos da educação básica, em 2008, a disciplina retorna aos parâmetros curriculares nacionais. Entretanto, desde sua reintrodução nos bancos escolares, sua metodologia tem sido restringida à abordagem histórico-temática, o que contribui para um ensino dogmático e, por vezes, antifilosófico. Partindo desse pressuposto, o presente artigo procura: a) repensar a metodologia do ensino de Filosofia no Brasil; b) propor uma nova abordagem do ensino de Filosofia além de seu fator de história da Filosofia; c) analisar o sistema educacional imersivo aplicado na Finlândia; d) apresentar alguns núcleos de pesquisa acadêmica sobre jogos narrativos (RPGs) e a aplicação pedagógica finlandesa; e) explicitar a relevância de ensinar Filosofia por intermédio de jogos narrativos. Com isso, ao final, esperamos contribuir para uma reflexão acerca da necessidade de um ensino mais interativo e construtivo, em que os educandos tenham mais voz ativa no processo de compreensão e instauração de sentido no próprio aprendizado.

**Palavras-chave:** Educação Brasileira. Ensino de Filosofia. Formação Filosófica. *Role-Playing Game*. Jogo.

**Abstract:** After decades without Philosophy in the curriculum of basic education, in 2008, the discipline returns to national curriculum guidelines. However, since its reintroduction in schools, its methodology has been restricted to historical and thematic approach, which contributes to a dogmatic and perhaps antiphilosophic teaching. From this perspective, this article aims to: a) rethink the methodology of philosophy teaching in Brazil; b) propose a new approach of philosophy teaching beyond the feature of history of philosophy; c) analyze the immersive educational system applied in Finland; d) present few research cores on academic research about narrative games (RPGs) and the Finnish pedagogical application; e) explicit the relevance of teaching philosophy via narrative games. Thus, at the end, we hope to contribute to a reflection on the need for a more interactive and constructive education, in which the students have more active voice in the process of understanding and instauration of meaning in their own learning.

**Keywords:** Brazilian Education. Philosophy Teaching. Philosophical Formation. *Role-Playing Game*. Game.

## Introdução

Após a supressão do ensino de Filosofia, a partir da década de 60, no Brasil, o ensino de Filosofia contemporâneo e formalmente reconhecido já conta com oito anos de história. Nesse ínterim, organizaram-se diversos eventos e material didático para apoio e orientação dos profissionais da área. Entretanto, parece-nos que a maior parte das iniciativas para o ensino filosófico na educação básica sugere uma composição ainda tecnicista e exclusivamente focada na história da Filosofia. Assim, o presente artigo expõe: a) a releitura do mapeamento do ensino de Filosofia contemporâneo;

---

\* Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: leonardo.kussler@gmail.com

b) a proposta de uma nova metodologia de ensino filosófico ainda não aplicada no Brasil, não baseada exclusivamente na história da Filosofia; c) o exemplo da reforma educacional realizada na Finlândia, que descentralizou as disciplinas e adequou seu ensino em uma lógica mais transdisciplinar; d) a pesquisa acadêmica sobre jogos narrativos (RPGs) e sua utilização na educação na Finlândia; e) o ensino com jogos narrativos, a descrição e a exemplificação da utilização em aulas de Filosofia.

Na primeira seção, abordaremos a situação atual da formação e educação filosófica brasileira, destacando algumas metodologias tradicionais e suas limitações, o apoio legal que contribui para a presente situação, os parâmetros curriculares de Filosofia no Ensino Médio e as sugestões do Ministério da Educação no que tange ao ensino filosófico a ser proposto nas escolas. Nosso objetivo, aqui, é destacar por que o ensino de uma disciplina que se propõe, em seu preâmbulo, a ser fomentadora e propositora de [auto]crítica e instigadora de pensamentos livres e não convencionais acabou se conformando com um ensino deveras dogmático, histórico e pouco convidativo. Sublinharemos características já exploradas por pesquisadores acadêmicos que já se ocupam da pesquisa sobre o ensino de Filosofia no Brasil, reforçando que o anseio por uma reforma educacional, especialmente quanto ao método de ensino, é antiga, porém, anda a passos lentos. Destacaremos, pois, que o principal problema é que a Filosofia não está sendo disposta como um espaço em que imperam o livre pensamento e a criticidade aberta ao sistema educacional brasileiro — como era de se esperar —, mas, antes, como um ambiente que reproduz modelos de discursos filosóficos.

Na segunda seção, exporemos a possibilidade de uma resposta ao problema suscitado na seção anterior, a saber, a utilização de uma metodologia de ensino filosófica inovadora, que segue parâmetros da educação desenvolvida na Finlândia, país que, atualmente, figura como um dos primeiros colocados na avaliação do PISA. A meta dessa seção é explicitar o que é o *Role-Playing Game* (RPG) e como ele pode ser aplicado como ferramenta de ensino filosófico, sem interferir drasticamente no conteúdo tradicionalmente aceito, mas tornando a filosofia mais convidativa e interessante do ponto de vista pedagógico. A ideia é expor que o RPG é um jogo de interpretação de personagens que cria um ambiente de discussões mais livre, permitindo que alunos interpretem determinados personagens e, nesse jogo representativo, sintam-se mais à vontade para expor seus pensamentos e argumentar sobre temas filosóficos. Adicionalmente, mostraremos a proposta de núcleos de pesquisas acadêmicas sobre o RPG em universidades finlandesas, bem como abordaremos propostas e resultados advindos desses projetos de pesquisa, com vistas a enfatizar a relevância de um método educacional que protagonize a opinião justificada, a participação ativa e a prática da oratória e da argumentação filosófica.

Como proposta de solução à problemática metodológica do ensino de Filosofia, propomos a criação de ambientes discursivos livres nas salas de aula, que são propiciados pelo jogo de interpretação de personagens (RPG), que permite que alunos

interpretem papéis de personagens criados por eles mesmos e que, nesse simulacro representacional, discutam questões e temas relacionados aos seus problemas existenciais, sociais, políticos, éticos etc. Explicitaremos, ao final, alguns resultados de aplicações em sala de aula realizados pelo autor deste artigo e algumas exemplificações de como conduzir uma narrativa filosófica que faça sentido aos jovens e os cative para o processo de um filosofar mais crítico e autêntico.

## **A educação filosófica brasileira contemporânea**

### ***Metodologias de ensino convencionais e os limites da formação docente***

A educação contemporânea em países emergentes clama por mudança e inovação. Na realidade brasileira, definida dentro de uma perspectiva de país latino-americano em desenvolvimento, não é diferente. Especialmente a partir da década de 60, em plena ditadura militar, planos de alfabetização populares, que utilizavam o sistema Paulo Freire, por exemplo, foram cortados em benefício a bolsas de estudos destinadas a escolas particulares e formação técnico-científica para formação de recursos humanos e mão de obra qualificada no país (GATTI JÚNIOR, 2010). Embora alguns indicadores atuais do INEP e do Ministério da Educação mostrem alguns avanços nos índices de evasão escolar, analfabetismo e distorções regionais na educação brasileira, ainda há muitos elementos basilares de nosso sistema educacional que deixam a desejar (BRASIL, 2013).

Um dos elementos mais importantes, mas que não é considerado nessas pesquisas, é o da metodologia de ensino, tanto na formação de professores quanto na formação destes com seus alunos. Desde a reinstituição legal da disciplina de Filosofia nos currículos nacionais brasileiros, em 2008, não se discutiram mudanças acerca da metodologia tradicional aplicada nesta. Seria natural que, por se tratar de uma área de conhecimento que prima pela proposição do pensamento livre, da criticidade e do diálogo, fosse tácita a concordância de que o ensino de Filosofia deveria ser diametralmente oposto ao ensino de outras disciplinas que exigem uma perspectiva mais *conteudista*, por assim dizer. Entretanto, infelizmente, esse não é o caso, visto que o que origina a proposta do presente estudo é, justamente, a constatação de que a Filosofia, desde sua obrigatoriedade no ensino médio, via de regra, tem seguido a mesma lógica das demais disciplinas, regida, também, por um caráter de reprodução de conhecimento e *apassivamento* do educando.

Podemos atestar que parte da *culpabilidade* está na própria formação dos docentes, nas universidades. Na década de 90, o Prof. Oswaldo Porchat Pereira (2010), em seu célebre discurso aos estudantes e pesquisadores de Filosofia, afirmara, em uma espécie de *mea culpa*, que o que estavam fazendo, no Brasil — e continuam a fazer,



mormente, até hoje — é boa *história da Filosofia*, mas não *Filosofia*. É natural, pois, que professores formados com tais elementos reproduzam tal mote para seus alunos em suas respectivas escolas. Isso porque seus impulsos filosóficos, tão presentes no início do curso, enquanto o futuro professor ainda é um jovem sonhador e abstrativo, tornam-se quase que totalmente ausentes ao término da formação docente e profissional do professor de Filosofia. De acordo com Schopenhauer (2001), isso se mostra na diferenciação entre o *professor universitário* e o *filósofo*, pois enquanto o primeiro segue uma doutrina pré-estabelecida e reproduz um sistema um tanto dogmático, o segundo propõe um pensamento livre, crítico, original, implicado ao seu modo de ser. Obviamente, isso se reproduz, na mesma escala, com a mesma intensidade — ou, por vezes, até mais — na pós-graduação, em que pesquisadores de mestrado e doutorado desenvolvem suas pesquisas sob os auspícios da melhor tradição estruturalista, de interpretação e apreensão de tradições filosóficas ou um tema específico de um autor dentro de determinada tradição.

Seguindo o mote kantiano, aprendemos de fato a *filosofar* ou a *filosofia*? (KANT, 1999). Aliás, sendo bem honestos conosco mesmos: estamos aprendemos a filosofar? Aprendemos o procedimento de pensar criticamente e desenvolver uma *tese filosófica* acerca de um tema específico escolhido e desenvolvido ao nossos bel-prazer? Pode-se considerar um pensamento como crítico e livre quando repetem-se e memorizam-se jargões filosóficos e teses e posições filosóficas consagradas de autores renomados? A ideia de *filosofar*, do verbo que expressa uma *busca amorosa e desinteressada pelo saber* está sendo realmente aplicada? Por que não fomentar os impulsos filosóficos e originais dos estudantes de Filosofia em seus cursos de graduação e, posteriormente, manter esse cuidado e essa orientação aos adolescentes, alunos de escolas de ensino médio? De acordo com Gallo (2008), a filosofia consiste de um *exercício conceitual*, que compreende âmbitos como o da oralidade, da escrita e da representação organizada e proposicional. Contudo, isso é completamente diferente e extremamente complexo quando se trata de educação básica, com educandos que não dispõem de uma tradição filosófica e são inseridos em um *modus philosophandi* extremamente restritivo, com base em conceitos de grandes pensadores e seus sistemas filosóficos. Há uma perspectiva muito voltada à *reprodução* e ao *treinamento* para que se pense *de acordo com* determinado autor, o que é, no mínimo, *antifilosófico*. Como afirma Gallo (2008, p. 73), “[...] uma tal metodologia do ensino da filosofia não investe na vivência de experiências de pensamento”, isto é, não propõe o que Kant concebera como *uso da razão autônoma*, uma vez que não promove um exercício, uma prática, uma meditação sobre as próprias articulações do pensamento individual.

O problema, parece-nos, está no incentivo a um *ensinar a pensar*, que promoveria maior autonomia, desenvolvimento e alteridade com relação aos diferentes discursos, às formas de pensar heterodoxas e heterogêneas. Precisamos de uma proposta de ensino de Filosofia que vise o desenvolvimento de conceitos idiossincráticos, de opi-

niões justificadas, de argumentos propostos em um ambiente propício e acolhedor dos mais variados discursos filosóficos. Enquanto que o projeto filosófico deveria propor maiores *problematizações*, somos levados a crer que nossa proposta educacional filosófica promove *simplificações*, o que tolhe amargamente experiências propriamente filosóficas. Obviamente, reconhecemos o valor da tradição e da necessidade de se abordar a história da Filosofia, que, por sua vez, é um compêndio conceitual, mas apenas se seguimos adiante *a partir* disso, não nos encerrando e reprimindo a criatividade e a liberdade discursiva de cada estudante. A proposta deve ser algo como *ouvir vozes antigas para produzir novas vozes*, isto é, compreender conceitos para problematizar, com ele, novos conceitos, compor novos problemas filosóficos.

A tarefa mais essencial do professor deve se basear no intuito primordial da maiêutica socrática, em que este se torna um *facilitador*, um *parteiro de ideias*, auxiliando novas ideias a virem à tona. Para que isso ocorra, acreditamos que seja necessário repensar a metodologia de ensino do ponto de vista pedagógico e legal, analisando o que está sendo produzido com o presente método estruturalista historiográfico e o que se sugere com a legislação contemporânea de diretrizes e bases educacionais brasileiras. Na próxima seção, abordaremos o aparato legal e os parâmetros curriculares indicados pelo Ministério da Educação do Brasil, de modo a compreender melhor as exigências e refletir sobre a aplicabilidade e a busca de resultados por formação e educação filosóficas mais adequadas. Também refletiremos sobre o uso de livros didáticos e a restrição da metodologia filosófica, que se atém em temáticas e autores específicos da história da Filosofia, mesmo que a ênfase seja com relação à promoção da cidadania e da criticidade dos jovens.

### ***Sugestões dos parâmetros curriculares e da legislação específica***

Desde a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394/96, em seu art. 36, já se falava em necessidade de *domínio dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia para o exercício da cidadania* (BRASIL, 1996). Entretanto, até alguns anos atrás, por ocasião da Lei 11.684/08, a Filosofia e a Sociologia não eram disciplinas de caráter *obrigatório* nas escolas, o que permitia que outras disciplinas tivessem o dever de abordar, transdisciplinarmente, aspectos da próprios dessas áreas – o que, na prática, resultava em conduções simplistas que careciam de uma abordagem mais pormenorizada e adequada às duas áreas do conhecimento. Contudo, oito anos após a validação da referida lei, o quadro modificou-se pouco em todo o Brasil, pois: a) há professores de outras áreas de formação lecionando Filosofia; b) há um apego aos livros didáticos de Filosofia, que são organizados por *temas* ou *cronologicamente*, por autores ou períodos da história da Filosofia; c) as aulas, em grande parte, seguem a lógica tradicional de leitura de textos e exegese, com raras discussões e adequação à realidade dos educandos. Como bem se sabe, a introdução da Filosofia e da Sociologia nos currículos nacionais foi e ainda está sendo problemática, pois, inicialmente, foi vetada, em 2001, pela supo-

sição falaciosa de que afetaria o orçamento da Educação, além da crítica – esta, de fato, bem fundada – de que, à época, não havia professores formados na área à disposição das secretarias estaduais de educação e das redes privadas de educação (FÁVERO et al., 2004). É óbvio que não somos hipócritas a ponto de desconstruir todo o trabalho já realizado para que as duas áreas fossem contempladas e incluídas, mesmo que parcialmente, nos bancos escolares, o que possibilitou, de alguma forma, que ambas fossem abordadas não apenas *transversalmente*, mas *especificamente*, supostamente com professores qualificados e formados nas respectivas áreas de conhecimento.

Ironicamente, mesmo não havendo obrigatoriedade em ensinar apenas história da Filosofia, enquanto os livros didáticos sugerem e apontam para um ensino focado na história da Filosofia, isto é, uma metodologia reprodutiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) objetivam a criticidade e a promoção da cidadania (BRASIL, 2000). Indiretamente, temas como ética, cidadania e pensamento crítico são cotejados como parte essencial da proposta filosófica no ensino médio brasileiro, no entanto, “Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação” (BRASIL, 2006, p. 28). Ora, por meio desse trecho é possível afirmar que o foco principal não se encontra necessariamente na história da Filosofia, tampouco na reprodução de discursos filosóficos e seus respectivos autores consagrados. Em outro documento orientador, afirma-se que o objetivo principal de difusão e a finalidade filosófica definem-se em aspectos *estéticos*, *éticos* e *políticos*, de modo que a perspectiva da cidadania, do exercício e da participação no meio político, da sensibilidade, da solidariedade, do respeito às diferenças, dos direitos humanos e da participação democrática (BRASIL, 2000).

Não há restrições quanto à metodologia aplicada no ensino, visto que o que é solicitado é que se abordem, eventualmente, *textos filosóficos* e se faça *leitura filosófica* de textos não especificamente filosóficos. Além disso, espera-se que a Filosofia lide com outras disciplinas, com outras formas de conhecimento e promova a tessitura de diferentes articulações entre as mais variadas formas de expressão cultural e de conhecimento, funcionando muito mais como uma *propedêutica formativa*, que dá base e sustentação a outras áreas, do que, propriamente, como uma disciplina que exige sabatinas de conhecimentos específicos de bacharéis em Filosofia, que, supostamente, devem ter maior domínio da história da Filosofia, dos modos argumentativos, de como articularem-se em seus discursos, defender teses etc. Outro fator importante a ser destacado é a função filosófica de promover a *contextualização dos conhecimentos* à esfera existencial, pessoal, social, econômico, histórico, social etc. Desse modo, mais uma vez, a Filosofia é mais um *medium*, um ponto de apoio que constrói pontes entre aspectos normalmente tratados de forma desconexa. Outras das funções presentes no PCN em que a Filosofia se encontra é o da *escrita significativa e reflexiva* e o do *debate argumentativo* (BRASIL, 2000).

É claro que para contribuir para a formação de um jovem cidadão, além de leituras e discussões em sala de aula, a filosofia deve promover uma maior participação e um engajamento nos discursos políticos-democráticos — o que não deve ser compreendido como doutrinação ideológico-partidária. A referência, aqui, se dirige muito mais à capacidade de promoção filosófica para que estudantes acedam ao discurso filosófico, para que, como promove Gadamer (1999), consigam apropriar-se do conhecimento de forma mais singular e significativa, instaurando sentido, historicamente conscientes de si mesmos, da própria subjetividade e dos pré-juízos formadores de sua ipseidade e de seu *ser-no-mundo*. Novamente, sujeitos de ação política e cidadãos são formados *agindo politicamente e exercendo sua cidadania*, e isso se promove na participação da resolução de conflitos na vida pública e na tentativa de melhoria da vida em comunidade por cada um dos indivíduos.

A Filosofia desconectada do ser humano, do estudante que experiencia sua vida diariamente, tem anseios, com a subjetividade em formação, não pode ser bem-sucedida, uma vez que “A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar” (BRASIL, 2006, p. 35). É nesse sentido, por exemplo, que Tomazetti (2012) defende que a Filosofia não poderia, desde o início de sua obrigatoriedade nos currículos do ensino médio brasileiro, ser ensinada pelos bacharéis em Filosofia, que não teriam condições, à época, de lecionar e ensinar uma Filosofia facilmente reconhecida e respeitada pelos educandos. A dificuldade encontra-se especialmente na incapacidade de alguém formado de forma restritiva aos parâmetros da história da Filosofia, visto que isso dificulta o exercício filosófico como forma de pensar sobre si, sobre o mundo circundante, sobre a realidade histórica em que se vive, pois a ênfase estaria exclusivamente na análise conceitual de outrem.

Aliás, podemos afirmar que a ideia de formar professores de Filosofia nunca foi *prioridade real* em nenhum curso de Filosofia Brasil afora. Prova disso é que, até hoje, os cursos de Filosofia brasileiros não objetivam formar bons professores, mas encaminhá-los para a pós-graduação, já pressupondo que o trabalho de professor secundarista seja algo de *segunda classe* ou, ao menos, de *menor valia*. Apesar de transparecerem preocuparem-se com o ensino de Filosofia, promover inúmeros congressos ao longo das últimas duas décadas, a preocupação efetiva com a formação do professor e do aspecto educacional e pedagógico do docente em Filosofia é praticamente nula. Isso se mostra pelo perfil da formação de licenciados em Filosofia, que, na maior parte dos casos, é de um bacharel com algumas disciplinas pedagógicas em geral, que não se ocupam de discutir questões teóricas e práticas concernentes ao ensino de Filosofia.

De modo geral, se analisarmos os principais objetivos e propostas do ensino filosófico nos últimos anos da educação básica, constataremos que a principal preocupação diz respeito à formação de cidadãos e de sujeitos ético-políticos. Entretanto,

como fazer isso? Que tipo de metodologia deveria ser adotada para que se transparecesse essa demanda? Como propor um espaço de liberdade discursiva, de participação do grande grupo e de representação de discursos individuais em sala de aula? É para responder a essas questões que, na próxima seção, desenvolveremos uma alternativa teórico-prática, que, usada em sala de aula, surtiu efeitos positivos, que corroboram a tese de que é possível ensinar Filosofia com base em uma perspectiva mais prática, menos restrita ao seu caráter histórico-conceitual sem, com isso, ferir as sugestões e indicações dos PCN e das diretrizes educacionais nacionais.

## **O RPG como forma de romper o paradigma do ensino tecnicista na filosofia**

### **O que é o RPG?**

Em primeiro lugar, vale explicitar objetivamente o que é o RPG. A sigla surgiu no início da década de 70, nos EUA, quando dois amigos e parceiros de negócios, Gary Gygax e Dave Arneson criaram o primeiro modelo de *Role-Playing Game*, o *Dungeons and Dragons* (GYGAX; ARNESON, 1974). *Role-Playing Game* (RPG) significa *jogo de interpretação [de personagens]*, pois a ideia principal é que se *interprete papéis*, como se fosse um teatro, mas em uma perspectiva narrativa. Portanto, o RPG é um jogo que promove o desenvolvimento de uma história, que é *criada e narrada* por um dos jogadores – que é chamado de *mestre* ou *narrador* –, que é responsável por desenvolver a trama e colocar os demais jogadores para participarem dela. Assim, o objetivo principal do jogo é criar situações em que cada um dos personagens, interpretados por seus jogadores, possa participar, propor soluções para resolver problemas, ajudarem-se mutuamente etc. Apesar de já há algum tempo existirem RPGs de computadores e videogames, aqui, referimo-nos apenas ao *Tabletop RPG*, isto é, o *jogo de interpretação de lápis e borracha*, em que se cria a história escrita e se narra presencialmente, com jogadores que se encontram em um mesmo ambiente – normalmente em redor a uma mesa – e desenvolvem a trama conjuntamente.

Inicialmente, a narrativa dos RPGs correspondia a um apelo por criar histórias de fantasia medieval, mas, atualmente, pode ser baseada em livros em geral, filmes, história factual. Isso decorre do fato de que, do primeiro sistema de RPG surgiram diversos outros, com uma roupagem mais contemporânea, com ambientações futuristas, de ficção científica, entre outros. Houve, inclusive, produção com temas nacionais e folclóricos, como no caso de *O desafio dos bandeirantes – aventuras na Terra de Santa Cruz*, que propõe uma aventura no período Brasil Colonial, em meados do séc. XVII, com figuras de lendas e do folclore brasileiro, como o Curupira, Boitatá, Iara etc. (KLIMICK; RICON; ANDRADE, 1992).

Além disso, o RPG já foi utilizado pela Psicologia para desenvolver terapia de *psicodrama*, em que se criam personagens e uma história para que pacientes, de forma teatral, recriem superem ou simplesmente elaborem fobias, traumas e/ou dificuldades em suas vidas. Assim, no psicodrama, conforme os pacientes participam da história, que é um simulacro representacional da vida fática, sentem-se mais livres e abertos para falar de determinados assuntos, pois, pelo fato de estarem imersos em um ambiente lúdico e de ilusão, participam de forma mais ativa e sem ressaibos da recepção de outrem com relação ao seus pontos de vista (RODRIGUES; YUKIMITSU, 2014).

Há, também, as *Teorias de RPG*, em que se estudam as interações sociais e artísticas com o fim de compreender melhor tais fenômenos podem estar implicados a ações que ocorrem *em jogo*, isto é, enquanto se interpretam personagens no ambiente fantasioso e lúdico. Além disso, há inúmeras pesquisas que enfatizam o impacto dramático, de simulação ou narração que os jogos de RPG têm nos indivíduos que o jogam. Desenvolvedores de jogos e economistas também utilizam-se dessas teorias para prever comportamentos de jogadores/consumidores, pois, dadas determinadas variáveis, há um número um pouco restrito de alternativas mais favoráveis, que serão escolhidas de acordo com mais ou menos estímulos dramáticos, de simulação etc.

Outra questão bem forte e presente nos RPGs é o número de temáticas possivelmente abordadas nas aventuras narrativas desenvolvidas. É possível, por exemplo, abordar problemas socioeconômicos e políticos, como, por exemplo, a divisão de riquezas em determinada comunidade, classes sociais, sistemas políticos e de governo, questões de diferenças étnicas, culturais, de gênero etc. Portanto, jogos de RPG também funcionam como uma ferramenta de discussão e de colocar em xeque determinados conhecimentos prévios, determinados pré-conceitos que cada jogador assume antes do jogo e que, durante a situação de *includere*, isto é, de *estar em jogo*, estar *na ilusão*, que não é o mesmo que estar simplesmente *iludido*.

Assim, o RPG pode ser utilizado como ferramenta de aprendizagem e ensino, pois abre espaço para discussão de diversos temas sob diferentes perspectivas, em um ambiente que reúne o lúdico, a frivolidade, mas, também, a seriedade na participação desse jogo envolvente. A seguir, explicitaremos como o RPG pode ser utilizado especificamente no ensino e como essa experiência está sendo abordada em outros países, com resultados absolutamente positivos, como no caso da Finlândia, que, como veremos, encontra-se entre os países com melhores avaliações de rendimento educacional no teste do PISA (*Programme for International Student Assessment/ Programa Internacional de Avaliação de Alunos*).

## RPG e educação na Finlândia

### ***A potência do ensino alternativo: o exemplo finlandês***

Após apresentar brevemente alguns aspectos da prática educacional brasileira no âmbito filosófico – tanto nas universidades quanto em seu reflexo na educação básica –, mostramos como tal situação contemporânea é sintomática e emblemática, do ponto de vista formativo, pois acaba formando profissionais pedagogicamente desarticulados e educandos frustrados pela atenção extremamente restrita à história da Filosofia. Nesta seção, pretendemos abordar um pouco da dimensão da educação da Finlândia, que, já há alguns anos, aborda a educação de uma forma muito alternativa e diferente dos demais países, incluindo, inclusive, práticas educacionais com RPG, contando, inclusive, com núcleos de pesquisas acadêmicas sobre o tema.

No teste do PISA, a Finlândia tem figurado como um dos melhores colocados, colocando-se em 5.º, 6.º e 12.º, respectivamente, em Ciências, Leitura e Matemática (BRASIL, 2012). Apesar de países asiáticos, como China, Cingapura, Coreia e Japão terem ascendido abruptamente na última avaliação, o país nórdico continua equilibrado e segue instigando inúmeros pesquisadores da Educação do mundo inteiro, inclusive no Brasil. Não se trata apenas dos resultados obtidos no PISA, mas no que diz respeito à reforma educacional realizada no início da década de 90 e que, agora, rede frutos inestimáveis àquela nação. Além disso, os bons resultados e as experiências positivas na Educação não dizem respeito apenas ao investimento e ao mito das *turmas pequenas*, mas a uma cultura que valoriza o próprio sistema educacional, o professorado, a adoção da transdisciplinaridade em todas as escolas etc. O que se apresenta no país nórdico é uma combinação harmoniosa de equidade educacional, universalização da educação, boa remuneração e prestígio dos professores, cultura de alunos que se sentem à vontade e querem estar na escola, projetos de transdisciplinaridade envolventes e que estimulam os alunos a serem mais autônomos e buscar soluções colaborativas (BRITTO, 2013).

O foco da educação finlandesa aposta sobremaneira na valorização do professor, de modo que se trata de uma profissão prestigiada e bem remunerada. Obviamente, para escolher professores às escolas públicas e privadas, os profissionais fazem curso de preparação, teórico e prático – que conta com pesquisa, abordagem didático-pedagógica, diagnóstico de alunos com dificuldade e diversos estágios –, para que, por fim, possam assumir alunos e desenvolver trabalhos em sala de aula. Quanto à formação destes, basta dizer que o professorado necessita de, ao menos, mestrado para lecionar em qualquer escola, o que qualifica e determina a formação dos educandos. Sobre a atuação desses profissionais, vale ressaltar que possuem total autonomia para desenvolver suas atividades, além de trabalharem apenas 180 minutos diários, o que corresponde a *meio turno*, recebendo pelo turno integral, pois contabiliza-se o tempo de pesquisa, avaliação e preparação de aulas no contraturno como parte do trabalho (BRITTO, 2013).

Com relação ao sistema de avaliação, é importante registrar que não é comum utilizar um modo avaliativo único e verticalizado, como ocorre no Brasil, por exemplo, em que todas as escolas são alocadas sob um mesmo âmbito e avaliadas igualmente. Os gastos com avaliação são muito menores do que os empregados em outros países, e a ideia de não enfatizar a avaliação nacional faz com que os alunos não sejam estimulados a apenas estudar para os exames, mas para prepararem-se realmente para a vida. Jovens estudantes que percebem que a educação é parte da formação de seu modo de ser percebem, também, que sua formação tem relação direta com seu caráter, com seu papel em sua comunidade e o alcance de sua participação sociopolítica. Uma das ênfases do sistema educacional finlandês concentra-se no aspecto *social* e na *equidade educacional*, isto é, a demanda social é muito importante e abordada nas escolas, assim como a resposta por essas demandas, com base em projetos a serem desenvolvidos nessa seara. Com base na orientação de projetos colaborativos e cooperativos, a Finlândia destoa do sistema educacional que é comparativo, competitivo e desestimulante, como na maioria dos países. Aliás, o foco na *resolução de problemas* tem muito a ver com o processo de utilização de metodologias alternativas no sistema educacional, como o próprio RPG, que, como veremos a seguir, desenvolve justamente esse tipo de habilidade.

### ***Pesquisas acadêmicas sobre o RPG na Finlândia***

Especificamente sobre as pesquisas de RPG, podemos destacar os centros de pesquisa em Turku, Tampere e Helsinki, todos polos de pesquisa localizados na Finlândia. A *University of Tampere* possui cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, além de contar com o *Game Research Lab*, que conduz a maior parte das pesquisas sobre RPG, jogos digitais, jogos sociais e mídia, interação e comunicação social, cultura de jogos, ambientes de aprendizagem etc. A *University of Turku* também possui um centro de pesquisas sobre jogos, o *Turku Game Lab*, que desenvolve pesquisas especialmente relacionadas ao desenvolvimento de jogos tipo *puzzle*, em que o jogador deve resolver problemas, com uma perspectiva mais educacional. Já na *University of Helsinki*, o responsável pelas pesquisas sobre estudo, criação e desenvolvimento de jogos é o *Media Lab Helsinki*, que elenca pesquisas sobre evolução midiática e tecnologia, práticas colaborativas em jogos, ambientes educacionais com jogos, narrativa em novas mídias etc.

Especificamente sobre o RPG, podemos destacar o grupo dos professores Markus Montola e Jaakko Stenros (2004, 2008), da Universidade de Tampere, que publicou coletâneas sobre o RPG e sua relação com a semiótica, o teatro, a educação, o desenvolvimento de jogos, linguagem e teoria da interpretação, entre outros. Além deles, há um grupo dinamarquês, que publica e organiza eventos com apoio dos grupos finlandeses, liderado pelos professores Thorbiörn Fritzon e Tobias Wrigstad (2006), que teorizam e desenvolvem pesquisas focadas na utilização do RPG como forma de



educação aplicada na Dinamarca – além de eventos itinerantes sobre RPG que passam também pela Finlândia, Suécia e Noruega, na chamada *convenção nórdica anual de jogos de interpretação*. Fica claro, pois, que há apoio institucional não apenas das universidades, que apoiam as pesquisas desse tema, mas também do Estado, representado pelo Ministério da Educação da Finlândia, e da iniciativa privada, de empresas que investem em pesquisas sobre jogos e suas inter-relações. Há um envolvimento por parte da universidade em desenvolver projetos que digam respeito à realidade do país, dando resposta às demandas sociais, políticas e econômicas.

Uma vez que o ensino finlandês se baseia na *imersão* e na *resolução de problemas*, é natural que se enxergue uma grande possibilidade de usar jogos narrativos, que têm como objetivo principal a resolução de problemas, a interação discursiva e o desenvolvimento de tramas narradas. Como afirma Heliö (2004), nos RPGs não há preocupação com as *condições para vitória*, pois o objetivo principal do jogo não é sair vitorioso, mas o processo, a experiência de jogo que envolve diferentes jogadores que interpretam diversos personagens, como em um teatro, em que atores interpretam inúmeros papéis. A imersão nas histórias de RPG são grandes, podendo provocar experiências emocionais que extrapolam o jogo – por isso a relação com a formação de um jogador e/ou como terapia de um paciente, como no caso supracitado do psicodrama. O ponto é que, após o término do ambiente e do tempo de jogo, do momento de ilusão espontânea e autoimplicada, o jogador continua assimilando todo o conteúdo elaborado e processador durante a experiência de jogo.

Ainda no âmbito da educação, o RPG pode ser utilizado como forma de simulação de situações da vida cotidiana dos educandos – como será mostrado especificamente, no caso da Filosofia, na próxima seção. Como destaca Larsson (2004), a *simulação* propiciada pelo RPG auxilia os estudantes a propor questionamentos relevantes e buscar informações para melhor desempenhar seu papel interpretativo. Consequentemente, quem busca interpretar melhor seu personagem acaba adquirindo diferentes tipos de conhecimento, que, indiretamente, fazem parte de sua formação, mas de forma lúdica e autônoma. Além disso, como parte da educação, hoje, deve enfatizar e desenvolver a *inovação* e a *criatividade*, o RPG figuraria como peça fundamental na consecução bem-sucedida desse projeto. Uma vez que os jogadores têm que sair de *enrascadas narrativas* e criar soluções rápidas para dar seguimento ao jogo, isso acaba criando um hábito cognitivo e mental nos jogadores, que levam isso para a resolução de problemas em suas vidas extrajogo. Para ensinar dessa forma, isto é, que prioriza a criatividade e a autonomia de alunos com o RPG, precisamos praticar como usar o conhecimento de modo intercontextual, propondo projetos além dos parâmetros tradicionais e além dos muros de escolas ou universidades (HENRIKSEN, 2006).

A educação que utiliza jogos narrativos em sua metodologia promove experiências que instauram novos sentidos nos jogadores/alunos. A Dinamarca, além da Finlândia, também utiliza pioneiramente o RPG diretamente em sala de aula. De acordo com Hyltoft (2008), esse procedimento faz com que se crie um novo patamar de interação

entre professor e aluno, e um desenvolvimento de *unidades narrativas*, que propõem um ensino mais fluido, em que os alunos são convocados a resolver problema de modo colaborativo para superar desafios do próprio jogo. Nesse sistema também há uma intencionalidade de abolir os *temas de casa*, pois o foco é trazer os alunos para dentro da sala de aula, para que percebam que aquele é o lugar de aprendizagem compartilhada, que prioriza o convívio mútuo e a troca entre os colegas, professores e demais membros do ambiente de aprendizagem.

A seguir, destacaremos como utilizar o RPG em aulas de Filosofia brasileiras. Mostraremos como é possível propor aulas interativas, imersivas e interpretativas tanto na teoria quanto na prática, aliando o currículo tradicional, as propostas governamentais do Ministério da Educação e dos parâmetros curriculares nacionais. Além disso, explicitaremos a capacidade de aprendizagem por meio do jogo narrativo/interpretativo e o ambiente discursivo criado por conta do próprio jogo, que, além de desenvolver conteúdos próprios da disciplina, abre portas para inúmeros pontos de apoio existenciais, sociais, políticos etc.

## **Como usar o jogo narrativo (RPG) em aulas de Filosofia?**

Com base no supracitado, não é necessário reforçar a possibilidade de fazer uso da metodologia do RPG em salas de aula. Entretanto, quanto às aulas de Filosofia, é interessante ressaltar que não foram encontrados subsídios teóricos, como descrições de atividades desse tipo em escolas brasileiras no ensino da disciplina. Portanto, reforçamos o pioneirismo e o caráter experimental proposto pelo autor do presente estudo, que objetiva: a) mostrar alguns aspectos teóricos do RPG que têm ligação direta com a Filosofia; b) descrever alguns exemplos de aulas propostas com essa sistemática; e c) justificar como as aulas imersivas na narratividade não contrariam o padrão de ensino de Filosofia brasileiro.

Partindo do pressuposto de que Filosofia é uma tentativa de compreender e explicar o real de forma racional, argumentativa, especulativa e proposicional, facilmente definiríamos o elemento filosófico como algo que *cria discursos sobre as coisas*. Ora, criar discursos para explicitar o real é tentar elevar os fenômenos da vida à linguagem conceitual, que define ideias e as marca como forma como seres humanos compreendem-se a si mesmos e a realidade. Contudo, para propor espaços discursivos e de discussão filosófica em sala de aula é preciso de um professor qualificado e empenhado em preservar a liberdade dos alunos, de modo que estes tenham oportunidade de se expressão e criação. Esse tipo de atitude – de liberdade de alunos em um ensino mais colaborativo – deve partir especialmente do professor, que deve preparar-se para criar um ambiente em que os alunos se sintam à vontade para lançar suas propostas em meio à sala de aula.

Em 2010, em meio aos estágios de docência realizados em uma escola pública estadual do município de Montenegro/RS, foi possível colocar em prática toda a teoria que, à época, estava sendo desenvolvida no trabalho de conclusão de curso. O objetivo da pesquisa, que terminou um ano após o estágio, foi justificar a possibilidade de se ensinar filosofia sem uma base teórica especificamente histórica e tradicional, com a proposta de um jogo narrativo e participativo de RPG para alunos do ensino médio (KUSSLER, 2011). Entretanto, se hoje o ensino com RPG ainda é novidade no Brasil, especialmente nas aulas de Filosofia, que, como vimos, ainda são extremamente atreladas às bibliografias, há seis anos atrás isso era muito mais espantoso e problemático para quem tentava desenvolver tal metodologia de ensino inovadora.

1) A primeira experiência foi com duas turmas de ensino médio, em uma escola pública estadual de Montenegro/RS, em 2010. As aulas durante um semestre de estágio foram elaboradas com base em uma *campanha de RPG*, isto é, uma história que seria narrada e modificada de acordo com a vontade, o grau de participação e as sugestões suscitadas em cada encontro. Como na época estávamos em ano eleitoral, boa parte das discussões em diferentes momentos giravam em torno do descritor *política*, portanto, a proposta foi criar um grupo de *reunião de cúpula da ONU*. Para tanto, foram trabalhados conceitos de organização da ONU, de formação de países e criação de nações fictícias, com sistema sociopolítico, geográfico e econômico a ser definido pelos grupos em sala de aula. Alguns optaram por retratar uma monarquia absoluta, outros optaram por um sistema ditatorial, e outros escolheram um sistema democrático, mais semelhante ao brasileiro. Cada membro do grupo era um membro do alto escalão daquele país, figurando como algum ministro, representante de alguma área de prestígio no governo, e um membro era o porta-voz do grupo nas reuniões de cúpula da ONU.

2) A segunda experiência prática foi com algumas oficinas realizadas em uma escola de ensino fundamental pública municipal, em Pareci Novo/RS, em 2014. As oficinas foram ofertadas em uma semana de atividades diferenciadas na escola e reuniu alunos de diferentes faixas etárias. Nessa ocasião, o sistema utilizado para a abordagem do RPG foi de criação de aventuras improvisadas com base no que os alunos gostariam de interpretar em um mundo fantasioso. Curiosamente, todos os grupos, nos diversos dias em que a oficina foi aplicada, optou por interpretar uma aventura de fantasia medieval, que não condizia com sua realidade cultural, mas que contribuiu para que exercitassem seu conhecimento de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, entre outras áreas do saber. Destacamos, também, o grau de envolvimento dos alunos, entre si e com a história que lhes era narrada.

Nas duas experiências práticas foi possível notar a interação entre os alunos. Muitos deles, em ambas as ocasiões, eram *rivais*, e, com o jogo, a) esqueceram-se de sua rivalidade durante o ambiente de jogo e/ou b) perceberam que a oposicionalidade entre eles era infrutífera e desnecessária. O espaço criado para discutir e expressar

opinião foi extremamente positivo e frutífero para momentos pós-oficina. Alguns professores de outras áreas vieram se informar como havia sido realizada a oficina, pois alguns alunos haviam relatado a experiência com efusão, o que despertara curiosidade nos colegas professores. Outro aspecto, que aborda a noção de ética e de cidadania apresentou-se na melhora do convívio em grupo durante e após o término da sessão de RPG. Assim, valores que imperaram e se destacaram por conta do jogo foram, especialmente, respeito e tolerância às ideias diferentes, bem como divergências pessoais, de modo que houve uma aproximação entre colegas, além da percepção de colegas antes invisíveis às turmas.

## Considerações finais

Ao final deste percurso filosófico e de reconhecimento da situação fenomenológico-social brasileira, ao menos no que se refere à realidade educacional filosófica na educação básica e do caráter formativo universitário da Filosofia catedrática, alguns pontos puderam ser abordados e esmiuçados a ponto de suscitar novos modos de propor o ensino filosófico. Como objetivo geral, podemos descrever a discussão da problemática ainda não resolvida de uma metodologia de ensino e de formação filosófica brasileira baseada no estruturalismo histórico, que prioriza a reprodução de conhecimento da tradição filosófica em detrimento da criação propriamente original e singular de uma Filosofia mais identitária. A título de conclusão primária, é possível mencionar que estudos como este contribuem para a proposta de um ensino imersivo na educação básica e uma formação filosófica universitária de professores que seja mais autônoma e que valorize mais o pensamento autêntico e autoimplicado. É nessa perspectiva que, na primeira seção, tratamos especificamente da atual situação da educação filosófica – tanto da educação básica aplicada por professores quanto pela formação destes – e a metodologia que cultua a tradição da história da Filosofia em detrimento de propostas e teses filosóficas mais *originais*. Ao analisar os parâmetros curriculares do ensino médio e as sugestões do Ministério da Educação, na subárea *Filosofia*, constatamos que não há qualquer obrigação legal no sentido de restringir o ensino filosófico à sua dimensão histórica, tampouco de reduzir o processo de aprendizagem da Filosofia ao seu caráter bibliográfico. Outra conclusão que deve ser mencionada é a que aponta para a necessidade de se pensar em ações mais enérgicas e iniciativas que proponham uma diversificação metodológica e que não reproduza modelos discursivos, e sim proponha espaços de livre expressão dóxica. Adicionalmente, enfatizamos que se pode abordar cidadania, ética e envolvimento sociopolítico, por exemplo, em atividades que permitam maior participação e contextualização dos alunos e suas realidades.

Para culminar, na segunda seção, explicitamos uma metodologia de ensino inovadora para a Filosofia, no Brasil: os jogos narrativos (RPGs). Estes, por si só, já são extrema-

mente filosóficos, pois prescindem de um espaço de discussão, livre pensamento, criticidade, liberdade de expressão e representação – algo que dificilmente ocorre em aulas convencionais de filosofia. Ao destacar o sistema educacional finlandês, concluímos, também, que o mérito do alto rendimento do país nórdico está diretamente relacionado ao investimento no ambiente educacional – tanto no professorado quanto na cultura de uma educação imersiva, que instiga o aluno a participar de projetos instigadores no ambiente escolar. Como mostramos, o RPG não só pode como é levado a sério por grupos de pesquisa acadêmica, abordando diversos temas, tais como psicologia, semiótica, estética, narratividade, educação, design de jogos etc. Isso mostra que não se trata de um mero jogo, que nada tem a ver com a formação de crianças, jovens e adultos, pois permite a representação de personagens, por parte dos alunos, que, assim, expressam suas vontades, suas opiniões, e, ao jogar, no tempo e espaço lúdicos, dizem-se, formam-se e reconstróem-se em suas vidas.

Por fim, mas não menos importante, destacamos que nossas experiências em escolas públicas – tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio – foram positivas e renderam frutos desejados. Parte do rendimento diz respeito à criação de um ambiente de respeito, tolerância ao diferente, entrosamento entre colegas, pulsão por argumentar e justificar opiniões em diversos assuntos que permeavam não só a disciplina, visto que os alunos tornaram-se mais questionadores de modo transdisciplinar. Portanto, o RPG proporcionou uma mudança pessoal, cultural e ética, isto é, no modo de ser de cada um dos alunos, que passou a perceber a importância de se posicionar com relação aos diferentes assuntos e temas das aulas, expondo-se sem medo de *errar*, rompendo a lógica binária de uma avaliação simplista e contribuindo para um aprendizado que coloca em xeque o seguimento cego às cartilhas escolares que, por isso mesmo, propõe um ensino emancipador.

Portanto, reiteramos nossa opinião, agora justificada por inúmeros fatores, de que o RPG pode ser uma ótima abordagem do ensino filosófico, pois propõe alguns fatores que julgamos serem táticos para o ensino em geral. Os jogos narrativos propõem um espaço lúdico que faz com que os alunos sintam-se à vontade para dizerem o que pensam, sem filtros, de modo que é mais difícil que reproduzam coisas, pois não há muito tempo para que busquem referências alheias ao conhecimento que dispõem naqueles segundos em que devem dar resposta a algum eventual problema fictício que está sendo-lhes apresentado. Além disso, a proposta da imersão em *personas* faz com que tanto alunos quanto professores assumam uma postura muito mais autônoma e original com relação à sua própria formação e ao seu papel diante do processo formativo, que, por sua vez, reflete-se na dimensão social. Ao criar um cenário, descrever cenas, interpretar personagens e resolver problemas, alunos e professores apropriam-se de diversos conhecimentos e saberes transdisciplinares, que, juntos, propõem um aprendizado mais participativo, experiencial, ético, autoimplicado, estimulante e contextualizado. Assim, propomos que levar o RPG à educação brasileira, tal como já é explorado em outros países, especialmente na disciplina de

Filosofia – que, como vimos, não possui muitas exigências conteudistas – é extremamente positivo e indicado, uma vez que os resultados, tanto na teoria quanto na prática, foram gratificantes, e sua prática sempre prazerosa.

## Referências

- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 4 abr. 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio) – Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 4 abr. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Educação brasileira: indicadores e desafios*. Documentos de consulta. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Pisa 2012: Média dos países em cada área*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/resultados\\_pisa\\_2000\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/resultados_pisa_2000_2012.pdf)>. Acesso em: 6 abr. 2015.
- BRITTO, Tatiana Feitosa de. *‘O que a Finlândia tem?’* Notas sobre um sistema educacional de alto desempenho. Brasília, DF: Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado, 2013. (Textos para discussão, v. 129).
- FÁVERO, Altair Alberto et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.
- FRITZON, Thorbiörn; WRIGSTAD, Tobias (Ed.). *Role, play, art: collected experiences of role-playing*. Stockholm: Föreningen Knutpunkt, 2006.
- GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica filosófica: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GALLO, Silvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.
- GYGAX, Gary. *Role-playing Mastery: Tips, tactics and strategies for improving your participation in any role-playing game – by one of the people who started it all*. New York: Perigee Books, 1987.

- GYGAX, Gary; ARNESON, Dave. *Dungeons & Dragons: rules for fantastic medieval wargames – campaigns playable with paper and pencil and miniature figures*. Lake Geneva: Tactical Studies Rules, 1974. (Men and Magic, v. 1).
- GATTI JÚNIOR, Décio. A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964: o projeto educacional do instituto de pesquisa e estudos sociais (1961-1972). *Cadernos de história e educação*, Uberlândia, n. 1, p. 45-63, jan./jul. 2010.
- HELIÖ, Sato. Role-playing: a narrative experience and a mindset. In: MONTOLA, Markus; STENROS, Jaakko (Ed.). *Beyond role and play: tools, toys and theory for harnessing the imagination*. Helsinki: Ropecon ry, 2004. p. 65-74.
- HENRIKSEN, Thomas Duus. Games and creativity learning. In: FRITZON, Thorbiörn; WRIGSTAD, Tobias (Ed.). *Role, play, art: collected experiences of role-playing*. Stockholm: Föreningen Knutpunkt, 2006. p. 3-17.
- HYLTTOFT, Malik. The Role-Players' School: Østerskov Efterskole. In: MONTOLA, Markus; STENROS, Jaakko (Ed.). *Playground worlds: creating and evaluating experiences of role-playing games*. Helsinki: Ropecon ry, 2008. p. 12-25.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.
- KLIMICK, Carlos; RICON, Luiz Eduardo; ANDRADE, Flávio. *O desafio dos bandeirantes: aventuras na terra de Santa Cruz*. Rio de Janeiro: GSA, 1992.
- KUSSLER, Leonardo Marques. *O RPG (role-playing game) como modus philosophandi: resgate filosófico a partir do conceito de jogo*. 2011. 144 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Filosofia)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.
- LARSSON, Elge. Participatory education. In: MONTOLA, Markus; STENROS, Jaakko (Ed.). *Beyond role and play: tools, toys and theory for harnessing the imagination*. Helsinki: Ropecon ry, 2004. p. 243-248.
- MONTOLA, Markus; STENROS, Jaakko (Ed.). *Beyond role and play: tools, toys and theory for harnessing the imagination*. Helsinki: Ropecon ry, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Playground worlds: creating and evaluating experiences of role-playing games*. Helsinki: Ropecon ry, 2008.
- PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em Filosofia. *Fundamento*, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 18-33, set./dez. 2010.
- RODRIGUES, Rosane; YUKIMITSU, Rose Otaka. O jogo da loja mágica. Uma leitura brasileira e ampliação para uso clínico com crianças. *Revista brasileira de psicodrama*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 12-21, 2014.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre a filosofia universitária*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- TOMAZETTI, Elisete M. Produção discursiva sobre o ensino e aprendizagem filosófica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 83-98, out./dez. 2012.







**Editoração:**

Gráfica da UFRGS  
Rua Ramiro Barcelos, 2500  
Porto Alegre/RS  
(51) 3308 5083  
grafica@ufrgs.br  
[www.ufrgs.br/graficaufrgs](http://www.ufrgs.br/graficaufrgs)