

---

---

---

REGINA MACHADO

**ARTE EDUCAÇÃO E O CONTO DE TRADIÇÃO ORAL:  
ELEMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO**

Tese apresentada ao Departamento de Artes  
Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da  
Universidade de São Paulo, como exigência parcial  
para obtenção do título de Doutora em Artes,  
sob a orientação da *Profa. Dra. Ana Mae T. B. Barbosa.*



SÃO PAULO  
1989

---

---

---

## ÍNDICE

Agradecimentos

Introdução.....1

### Capítulo I:

O Filho de um Contador de Estórias - parte 1 .....	19
O Conceito de Fundamento em Arte Educação.....	20
1.1 - A primeira metáfora.....	20
1.2 - O fundamento como articulação criadora.....	22
1.3 - E. Eisner e a alfabetização visual.....	44
1.4 - E.B. Feldman e a teoria humanística da Arte Educação.....	61
1.5 - A função do fundamento poético na reflexão do arte educador.....	76

### Capítulo II:

O Filho de um Contador de Estórias - parte 2.....	90
O Conto de Tradição Oral: A Visão dos Dissecadores de Ossos e a Visão dos Tomadores de Sopa.....	92
2.1 - A segunda metáfora.....	92
2.2 - Origens e características do conto de tradição oral.....	94
2.3 - J.R.R.Tolkien: a visão de um criador de estórias.....	150
2.4 - O conto tradicional e a formação dos professores de arte.....	161

### Capítulo III:

O Filho de um Contador de Estórias - parte 3.....	171
Observações Sobre a Formação e a Função do Herói da NOSSA Estória.....	172
3.1 - A terceira metáfora.....	172
3.2 - O narrador segundo Walter Benjamin.....	178
3.3 - Desenvolvimento da analogia entre o contador de estórias e o arte educador.....	183
3.4 - O conceito de PRESENÇA.....	202

Capítulo IV:	
O Filho de um Contador de Estórias - parte 4.....	224
A Imaginação Criadora.....	226
4.1 - A quarta metáfora.....	226
4.2 - A imaginação criadora segundo Mary Warnock.....	232
4.3 - Gilbert Durand e as estruturas antropológicas do imaginário.....	277
4.4 - Elementos para a construção de uma ponte.....	308
Capítulo V:	
O Filho de um Contador de Estórias - parte 5.....	319
Descrição do Método.....	320
5.1 - A quinta metáfora.....	320
5.2 - A técnica do tiro ao alvo.....	324
5.3 - Introdução aos fundamentos da Arte Educação.....	326
5.4 - Princípios metodológicos em Arte Educação.....	331
5.5 - Síntese final e avaliação.....	368
5.6 - Ilustrações.....	369
Conclusão:	
O Filho de um Contador de Estórias - parte 6.....	389
A Sexta Metáfora.....	390
Bibliografia.....	408

## INTRODUÇÃO

"Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe pra gente é no meio da travessia"  
(J. Guimarães Rosa - Grande Sertão  
Veredas)

Todo ser humano tem uma pergunta que orienta a forma como se relaciona com o mundo, durante o trajeto de sua história de vida. É por isso que se diz que um escritor, por mais livros que tenha escrito, escreve na verdade apenas um único livro. O "tema" existencial de cada um manifesta-se, explícita ou implicitamente, nas mais variadas atitudes, atividades, crenças, costumes e lembranças, de modo consciente ou inconsciente, e permanece como um LEIT MOTIF que anima ou, às vezes, desanima o percurso de uma vida.

Até onde a memória alcança, minha pergunta sempre girou em torno do significado da arte de aprender e, ao mesmo tempo, da aprendizagem que a arte propicia. Ou, dito de outra forma, a arte sempre foi minha melhor fonte de conhecimento: através dela pude experimentar o sabor do conhecer, do conhecer-me e aos outros, por debaixo das vestes que repetem fórmulas, guardiãs do conhecido, desculpas sofisticadas e sedutoras contra o desejo de perguntar.

Aprendi a observar desde cedo que, se em geral as coisas que os adultos me davam a conhecer pareciam muitas

vezes sem sentido e me faziam desconfiar, qualquer contato com a arte, ao contrário, me trazia uma certeza inexplicável.

Retomando ao longo do tempo minhas experiências de aprendizagem, percebo que a arte sempre esteve presente como fonte de conhecimento, ordenando significações, indicando novos caminhos e direções. A primeira vez que enfrentei minha contingência de pessoa humana, a solidão e a unicidade do estar no mundo, foi quando, na pré-adolescência, escrevi um texto literário que expressava minha perplexidade diante da realidade do mundo adulto.

A primeira vez que enfrentei o mundo adulto e, neste enfrentamento, experimentei minha individualidade, foi em cima de um palco, com 15 anos de idade. O significado destas experiências enraizou-se de tal forma a direcionar daí para frente um projeto de vida ancorado na certeza de que a Arte, como disse John Dewey (1958, p.271), é a extensão do poder dos ritos e cerimônias, que une os seres humanos aos incidentes e cenas da vida, através de uma celebração conjunta; assim, torna-os conscientes de sua ligação uns com os outros, em origem e destino.

Aprender a aprender, através da arte, tem sido há muito tempo, o objetivo do meu trabalho profissional, da minha busca de conhecimento, da minha vida como mulher e como ser humano.

O termo Arte Educação, com ou sem hífen, é bastante controvertido e tem gerado inúmeras polêmicas. Processa-se interminavelmente a anedota dos cegos e do elefante. Para o cego que toca a orelha do elefante, arte não se ensina. Para outro que toca a perna do elefante deve-se dizer arteducação; outro que toca o rabo do elefante pergunta: por que não se diz, então, matemática educação ou geografia educação? O cego que tateia o corpo do elefante afirma que a arte forma a pessoa completa (ao que Arnheim pergunta: será que os professores sabem qual a diferença entre formar uma pessoa completa e uma pessoa esbelta?), outro diz que a arte propicia a educação visual, outro mostra que ela é a redenção da humanidade, outro chama o elefante de educação da sensibilidade, outro o nomeia "desenvolvimento da criatividade".

De qualquer forma, para mim, como um cego a mais - por que não? - tal denominação envolve uma relação cuja natureza expressa o que sempre foi a minha pergunta essencial e, ao mesmo tempo, contém em semente a possibilidade de uma resposta. De um lado, o fenômeno artístico, de outro, a educação como processo de formação de indivíduos, me levam a indagar sobre a natureza da Arte enquanto forma de aprendizagem. O que e como é possível aprender através da Arte?

O presente trabalho investiga esta questão situando-a no âmbito da formação de professores de arte. Durante anos

de contato com arte educadores, dando cursos em vários estados brasileiros, pude perceber o quanto sua formação é deficiente. A fragmentação conceitual, a desvinculação entre teoria e prática, a ausência de objetivos claros, a confusa ligação da arte com a vida da maioria desses professores, tem me levado há muito tempo a procurar uma FORMA de compreender, fundamentar e propor um trabalho com Arte Educadores, que lhes propicie, antes de mais nada, a conquista da SIGNIFICACÃO de sua prática pedagógica.

Proponho-me a explicitar ao longo desta tese, que tal significação é conquistada pelo professor de Arte, quando sua formação integra teoria e prática dentro de uma atividade criadora, na qual reflexão e imaginação se constituem nos dois lados de uma mesma moeda, realizando a completude de uma experiência de aprendizagem.

O objetivo do presente trabalho configura-se, portanto, na exposição de um método de formação de Arte Educadores, estruturado a partir de uma relação entre o Conto de Tradição Oral e a Arte Educação.

Inicialmente, os contos surgiram como instrumento metodológico no meu trabalho com professores de Arte, visando uma reflexão sobre conceitos de Arte Educação que não fosse apenas teórica e discursiva, mas que possibilitasse uma experiência de pensar, nutrida e impulsionada pelas imagens poéticas e sintéticas dos mais diversos autores. Contos de Machado de Assis, Guimarães

Rosa, Osman Lins, Michael Ende, J. R. R. Tolkien, Borges, entre outros, foram escolhidos por falar, cada um a seu modo, da aventura humana de dar forma ao desconhecido. Então comecei a pesquisar os contos orais tradicionais e, aos poucos, fui formulando a hipótese que frutificou nesta tese.

O contato com a imagem visual sempre foi um elemento básico do meu trabalho com professores de arte: ver, perceber, comunicar-se com uma obra de arte, é fundamental para que a experiência artística, enquanto conceito e método, se enraíze no professor e se constitua como significação. É esta significação que funda seu trabalho, do contrário ele não será capaz de unificar em um propósito claro os vários elementos teóricos e práticos, os vários passos que compõem sua experiência de aprendizagem. As obras de arte visuais aí desempenham um importante papel funcional, mas pela sua própria natureza são unidades ESPACIAIS e DISCRETAS de significação. Não há tempo decorrido na obra considerada em si mesma e por isso escolhi a arte narrativa como obra de arte articuladora de um processo de formação de professores. Do ponto de vista metodológico, os contos tradicionais, além de possuírem as mesmas características de qualquer verdadeira obra de arte, pois são FORMAS ordenadas, estruturas simbólicas da relação do ser humano com o mundo, permitem também ao professor que ele se conte a sua própria estória e, ao contá-la, dentro de um processo criador, possa recriá-la sucessivamente; a questão central é que o professor sempre conta sua estória

da mesma maneira e, justamente por isso, a imaginação criadora pode cumprir um papel central na sua formação: é ela que flexibiliza e confere vida à rotina condicionada, à ESTASE do modo como concebe a si mesmo e ao seu trabalho. A imaginação enquanto investigação do que PODE ser e não do que DEVE ser, está presente em qualquer obra de arte, pois, é ela que funde significados conhecidos com novas situações, TRANSFORMANDO-OS ambos na totalidade da forma artística.

Dewey me ensinou a compreender que a imaginação cumpre esta mesma função, não só na obra de arte, mas também em qualquer experiência humana significativa, seja ela científica, artística ou cotidiana. Então a experiência de aprendizagem igualmente precisa do exercício da imaginação para que deixe de ser repetição mecânica de conceitos e técnicas e se forme, ao longo do tempo, como totalidade plena de significação. O conto de tradição oral oferece ao professor de arte o contato com uma obra de arte de tempos imemoriais em que a imaginação criadora articula valores essenciais dos seres humanos e, ao mesmo tempo, acorda nesse professor suas próprias imagens internas: o processo de estudar um conto, recriando-o nas mais diferentes formas artísticas, dá ao professor a oportunidade de ordenar estas imagens internas, configurando em uma FORMA suas significações essenciais e assim ele se conta sua própria história de aprender e torna-se capaz de ensinar. Apenas através do conhecimento de COMO aprendeu - contando sua própria história - sua prática pedagógica será fecunda:

porque a única coisa que é possível ensinar a alguém é aprender a aprender, como disse Heidegger.

Assim, a forma do conto tradicional estrutura o método que me proponho enunciar e a imaginação criadora é o elemento que faz a ligação entre as várias etapas do processo da experiência de aprender. Nele, o professor constrói sua própria casa do saber, fazendo tijolos constituídos da terra e areia de conceitos, reflexões, percepção da obra de arte e produção de formas artísticas, amalgamados pela água de seus processos afetivos, tijolos estes, juntados entre si pelo cimento da imaginação.

Arnheim disse:

"Se me pedissem para descrever a universidade de meus sonhos, eu a organizaria em redor de um tronco central composto de três disciplinas: filosofia, ateliê de arte e poesia. A filosofia teria de voltar ao ensino da ontologia, epistemologia, ética e lógica, para remediar as vergonhosas deficiências de raciocínio, que são tão comuns atualmente, nos meios universitários especializados. A educação artística teria o objetivo de refinar os instrumentos através dos quais se efetuará este raciocínio, e a poesia faria a linguagem, nosso principal meio de comunicar o pensamento, ajustar-se ao pensamento por imagens". (1989, p.155)

Meu sonho reconhece as mesmas necessidades apontadas por Arnheim, mas eu as ordenaria de uma outra forma. Antes

de mais nada, busco propiciar ao professor de arte uma experiência de formação que o torne, em primeiro lugar, consciente de sua importância, ou melhor, do valor de sua função. Para que ele possa ocupar claramente o seu lugar, que não é mais "criativo", nem mais "eficiente", nem mais "redentor" do que o lugar ocupado pelos outros professores de matemática ou geografia. É apenas o SEU lugar. A conquista desta consciência não se dá por palavras de ordem ou bandeiras de luta. Acredito que não adianta chover em terra que não foi arada. Arar a terra é, para o professor de arte, saborear o conhecimento que a arte propicia, aprendendo ele mesmo, através da arte. Esta aprendizagem, no meu entender, enraiza-se essencialmente no exercício de sua imaginação criadora.

Por isso o centro articulador da "Universidade dos meus sonhos" seria o método de trabalho com os contos da tradição oral, que me proponho a explicitar nesta tese, equivalente ao lugar que Arnheim dá à poesia na sua formulação. Este seria um curso inicial, básico para outras disciplinas que teriam como centro o estudo da História da arte e da Arte Educação, a apreciação e crítica da arte, as abordagens dentro da Arte Educação, a estética e a antropologia.

Penso na Antropologia no sentido que Lévi-Strauss (1958,p.91) dá a esta ciência:

"Uma antropologia entendida no sentido mais amplo, quer dizer, um conhecimento do homem que associa diversos métodos

e diversas disciplinas, e que nos revelará um dia as secretas forças que movem este hóspede, presente sem ter sido convidado a nossos debates: o espírito humano”.

O método que tenho desenvolvido através dos contos, principalmente no curso de Especialização em Arte Educação criado por Ana Mae Barbosa na Escola de Comunicações e Artes da USP, aponta para uma possível Pedagogia do Imaginário. Tenho lido muitos autores que, ao estudarem a imaginação humana, concluem seu pensamento explicitando a necessidade de que seja criada uma pedagogia do imaginário, em resposta à tendência racionalista da educação contemporânea.

Jacqueline Held (1980, p.46) diz:

“Pensamos que a imaginação de uma criança deve ser alimentada, que existe - com a condição de que não se estabeleçam receitas - uma pedagogia do imaginário, que tal pedagogia está a caminho (...) Seria preciso apenas desenvolvê-la”.

Mary Warnock dedica o último capítulo de sua tese sobre a imaginação à pedagogia. O papel da imaginação no processo educativo é entendido por ela como o mesmo apontado por Wordsworth no final do sétimo livro do “The Prelude”, “where he argues that education among the “forms perennial of the ancient hills” gives to one so educated a means, by referring back to and reflecting upon these forms, to retain “among least things an under-sense of greatest” and “to see

the parts as parts, but with a feeling of the whole". (1976, p.203)

G. Durand, na conclusão do seu estudo sobre o imaginário, afirma:

"Il nous apparaît donc qu'une pédagogie de l'imagination s'impose à côté de la culture physique et de celle du raisonnement. (...)

Jadis les grands systèmes religieux jouaient le rôle de conservatoire des régimes symboliques et des courants mythiques. Aujourd'hui pour une élite cultivée, les beaux arts, et pour les masses, la presse, les feuillets illustrés et le cinéma, véhiculent l'inaliénable répertoire de toute la fantastique. Aussi faut-il souhaiter qu'une pédagogie vienne éclairer, sinon assister cette irrépressible soif d'images et de rêves. Notre devoir le plus impérieux est de travailler à une pédagogie de la paresse, du défoulement et des loisirs". (1969, p.498)

J.C. Pearce, ao estudar o desenvolvimento da criança, sem usar a designação pedagogia do imaginário, fala porém, do seu princípio essencial, de uma outra forma:

"O interesse principal e o preconceito inconsciente de Piaget estavam no desenvolvimento do pensamento científico acional, o tipo de pensamento que forma a maior parte do material universitário. Sua brilhante análise observacional do desenvolvimento de tal pensamento é de imenso valor, mas

falta-lhe algo profundamente significativo. Há pouco tempo, a pesquisa da divisão cerebral fez surgir a teoria do funcionamento dual do cérebro, de acordo com os hemisférios direito e esquerdo. Alguns pesquisadores afirmaram que o tipo de pensamento de Piaget (e, portanto, seus resultados) origina-se no hemisfério esquerdo, o tipo de pensamento comum, linear, racional, digital, tão típico desse século. Portanto, um contra-ataque está agora a caminho para promover a educação da outra metade do cérebro. Nossos males, diz o líder dessa corrente, são devidos a uma educação excessiva do hemisfério esquerdo. Por isso, as escolas deveriam incorporar um currículo para o hemisfério direito. Eu me curvo a tal idéia". (1987, p.15)

Estes autores e muitos outros fornecem o substrato teórico para a elaboração de um método pedagógico, que eles mesmos não criaram. Não era sua tarefa. Proponho-me, neste trabalho, não a realizar propriamente esta tarefa. Ele apenas se constitui como um passo nesta direção, um passo concreto, direcionado para um curso introdutório na formação de professores de arte.

O que exponho a seguir é fruto de uma pesquisa que venho realizando no trabalho diário de confrontar-me com a realidade dos arte educadores brasileiros, em cursos de formação junto aos professores estaduais e municipais de São Paulo e outros estados. O núcleo desta pesquisa tem sido o curso de Especialização em Arte Educação da ECA-USP. Nos

últimos anos venho, junto com os professores que fazem o curso, elaborando e aperfeiçoando a estrutura de trabalho com o conto que, a cada ano, configura a experiência de um determinado grupo, fazendo surgir novas idéias, aprofundando outras, discutindo e transformando propostas.

Escrever este trabalho foi um desafio e um compromisso. Por um lado, escrever é uma experiência de contar a história desta arte conjunta que fizemos, os professoras e eu, ao longo destes anos. O desafio é transformar em palavras inteligíveis aquilo que fundamenta a experiência criadora que saboreamos e sofremos juntos. O compromisso é o de oferecer a outros tantos professores de arte, a possibilidade de conhecer este trabalho, os princípios que o orientam, como um material que seja útil para sua prática criadora.

O desenho da estrutura da tese foi montado com base em um conto tradicional metalinguístico, que possibilita uma analogia fértil entre o contador de histórias e o Arte Educador: chama-se O Filho de um Contador de Estórias (in SHAH, Idries, 1984, p. 264-71)

A medida que a narrativa do conto segue seu percurso, cada capítulo relata um momento da história da reflexão que direciona esta tese. Deste modo, a primeira parte do conto acompanha o primeiro capítulo e assim por diante.

Inicialmente, o conto apresenta um contador de estórias desvalorizado pela corte de um certo rei e condenado a ser expulso do reino por ser considerado inútil. O primeiro capítulo desta tese expõe a desvalorização do professor de arte a partir do pressuposto de que uma das principais causas desta situação é seu desconhecimento de uma fundamentação sólida para seu trabalho. O capítulo discute o conceito de FUNDAMENTO em Arte Educação caracterizando-o não como fruto da aquisição puramente racional e teórica mas como resultante de um processo de integração criadora entre teoria e prática da Arte Educação.

No plano da fundamentação teórica, é formulada a idéia de que a totalidade da experiência reflexiva abarca o pensamento discursivo e o texto poético. São apresentados dois arte educadores, E.Eisner e E.B.Feldman, que pela importância de suas abordagens apresentam conceitos fundantes para a reflexão teórica do arte educador. Ao mesmo tempo, é introduzido e comentado um conto de Guimarães Rosa, como exemplo de texto poético que complementa esta reflexão, para que o fundamento teórico seja resultado do exercício conjunto da razão e da imaginação.

O segundo capítulo é acompanhado pela segunda parte do conto, que mostra o contador de estórias respondendo à acusação da corte através do relato de uma estória antiga. Assim, esse capítulo fala das origens e características do conto de tradição oral, tal como se apresentam nas

diferentes abordagens de folcloristas, etnógrafos, estudiosos da literatura, historiadores das religiões e psicólogos. A deficiente fundamentação do Arte Educador, torna necessário um método adequado para sua formação. Este capítulo apresenta a hipótese de que o conto de tradição oral pode ser o alicerce de um possível caminho metodológico, ordenando e inter-relacionando a reflexão e a ação criadora dos professores de arte e, ao mesmo tempo, constituindo-se como veículo entre a imaginação da criança e a imaginação do professor.

A terceira parte do conto introduz a figura de um jovem contador de histórias, que surge no relato do primeiro contador. O terceiro capítulo apresenta uma reflexão sobre uma possível analogia entre este personagem e o professor de arte, não mais baseada nas circunstâncias exteriores, como no primeiro capítulo, mas, agora, do ponto de vista das características internas que ambos têm em comum. Qual é a função do Arte Educador e quais são os aspectos fundamentais de sua formação são questões discutidas neste capítulo. Apresento a visão de W. Benjamin sobre o narrador, com o objetivo de refletir sobre as características do personagem do conto bem como sobre os elementos pertinentes para a elucidação da função do professor de Arte. Para explicitar o conceito de experiência significativa como fundante do conhecimento desta função, fui buscar em John Dewey a origem remota e fecunda do meu pensamento. Todos nós, arte educadores, devemos a este autor as idéias mais claramente

expostas e mais saborosamente ordenadas sobre o caráter estético intrínseco à experiência verdadeiramente humana. É impossível não encontrar a marca explícita ou implícita de J.Dewey em tudo o que foi escrito sobre Arte Educação até hoje. O ato de reler seus escritos foi, em si mesmo, para mim, uma experiência estética única e memorável. Seu pensamento auxiliou-me de forma preponderante a formular o conceito de PRESENÇA apresentado neste capítulo, como a característica essencial do professor de arte, através da qual se atualiza sua função.

Na quarta parte do conto surge o personagem de uma velha que traz uma pista para solucionar a busca do jovem contador. A pista para a elaboração do método que me proponho a formular me foi dada pelo conceito de Imaginação, objeto de estudo do quarto capítulo desta tese. Era inevitável embrenhar-me através dos labirintos da filosofia, tarefa árdua que exigiu de mim uma respiração profunda e muito cuidado por estar pisando em seara alheia. Confesso que este foi, para mim, o maior desafio, não só pela dificuldade do assunto, mas também pela sensação de que nunca poderia encontrar a saída deste labirinto. Como diz Guimarães Rosa, a filosofia mata a poesia a não ser que seja metafísica. Com ele concorda, em parte, John Dewey ao dizer que, em geral, um sistema filosófico sobrepõe idéias pré concebidas sobre a experiência, em vez de encorajar ou mesmo permitir que a experiência estética conte sua própria história.

Fui buscar socorro em Mary Warnock que, inglesamente, faz um estudo minucioso e aplicado do conceito de Imaginação tal como é delineado pelas principais correntes durante a história do pensamento filosófico. Foi uma das mais estafantes "narrativas" que tive que acompanhar até hoje, só perdendo em morosidade para os textos de sociologia que li nos meus tempos de faculdade. Era como se eu tivesse que ler uma estória sem personagens, ou andar por um caminho sem chão. Fácil não foi.

Um outro autor trouxe um pouco de água fresca para aliviar o sol queimante sobre minha cabeça. Gilbert Durand escreveu as Estruturas antropológicas do Imaginário, e o vento humanizador da antropologia refrescou minha mente, até certo ponto, pois, sua francesa exuberância de citações e intrincadas formulações em parágrafos imensos, quase me levou à insensatez do penso logo desisto, já que estamos falando de franceses.

Enfim, sobrevivi a esta imensa teia de abstrações e espero ter conseguido manter vivo meu propósito inicial de resgatar a função da imaginação não como ilusão ou reverie desarticulada, mas como potencialidade fundante da relação do ser humano com o mundo em qualquer tipo de processo de conhecimento.

A quinta parte do conto revela a conquista, pelo jovem contador, do objetivo de sua busca. No quinto capítulo,

apresento o resultado da minha pesquisa: trata-se da descrição do método de formação de professores que articula a Arte Educação e o conto de tradição oral.

Através de um processo de leituras multilinguísticas, baseado no conceito de transposição analógica, ou de isomorfismo, como é definido pela GESTALT, o método propõe o ESTUDO de um conto da tradição oral: passo a passo articulam-se na trama da experiência do professor de arte, conceitos fundamentais da Arte Educação e atividades criadoras nas variadas formas artísticas: visuais, dramáticas, sonoras, corporais. Configura-se na explicitação deste método a concretização do raciocínio encaminhado durante os capítulos anteriores.

Na sexta parte do conto, o primeiro contador de estórias conclui o seu relato. Mas é curioso que o conto não termina conclusivamente. Não se sabe, afinal, o que aconteceu com este personagem, qual a reação da corte à sua estória.

Do ponto de vista do narrador, isto não tem a menor importância. Sua função era dizer a verdade e ele disse. Cabe a cada elemento da corte ouvir o seu relato e fazer dele o que quiser, desde expulsar o contador, até criticá-lo, ou dar-lhe crédito e até mesmo contar a estória para seus filhos, quem sabe.

Do meu ponto de vista, escrevi este trabalho pensando nos professores com quem tenho convivido por tanto tempo. Enfrentei as dificuldades de ordenar pensamentos, indagações, perplexidades, descobertas, afetos, caminhos e descaminhos que povoam a memória do que temos feito juntos, lembrando sempre do que Guimarães Rosa disse uma vez:

"Se não fosse a borboleta a  
lagarta teria razão"  
(Os Chapéus Transeuntes)

A cada lagarta, a sua pergunta. Quanto a mim, continuo perguntando.

## O FILHO DE UM CONTADOR DE ESTÓRIAS - parte 1

Era uma vez, um contador de estórias, que pertencia a uma linhagem de bardos, cuja tradição consistia em preservar e relatar os contos dos tempos antigos na corte de um certo rei. Acontece que este contador sentia-se orgulhoso de sua antiga linhagem, do seu repertório e do nível de sabedoria de suas estórias, pois estas eram usadas como indicadores do presente, registros do passado e faziam alusões às coisas do mundo dos sentidos, bem como às do mundo além das aparências.

Mas havia na corte, também, como é natural e útil, outros especialistas de todos os tipos. Havia chefes militares, cortesãos, conselheiros e embaixadores. Havia engenheiros habilitados na arte de construir e de demolir, homens de religião e de outros tipos de aprendizagem, em resumo: havia pessoas de todos os tipos e condições, e cada uma delas se achava melhor que todas as outras.

Um dia, depois de muita discussão entre estas pessoas valorosas, sobre quem seria mais importante, a única conclusão a que puderam chegar apontava o contador de estórias como o menos importante, o menos útil, o menos habilitado para qualquer arte conhecida.

A assembléia decidiu, portanto, para iniciar o processo de reduzir o número de pessoas à sua volta, eliminar o contador de estórias. Ao mesmo tempo, cada pessoa pensava consigo mesma: "Quando nos livrarmos DELE, vou poder provar que todos os outros, um de cada vez também são supérfluos; então ficarei apenas eu, como o único conselheiro do rei".

Foi nesta situação que uma delegação selecionada de cortesãos dirigiu-se ao contador de estórias, dizendo:

"Fomos encarregados, por todos os senhores que servem sua majestade neste reino, de informá-lo que decidimos que, dentre todos os associados da corte, você é o mais supérfluo. Não vai para a guerra a fim de assegurar a glória do reino ou para aumentar os domínios de nosso vitorioso monarca. Não julga casos para preservar a tranquilidade do Estado. Não trabalha para a serenidade da alma, como os chefes religiosos. Não é bonito como os elegantes cortesãos. Enfim, você não serve para nada!" (...)

## Capítulo I

### O CONCEITO DE FUNDAMENTO EM ARTE EDUCAÇÃO: A REFLEXÃO COMO EXPERIÊNCIA CRIADORA

"Ao olhar os objetos da Natureza enquanto estou pensando, como por exemplo vendo o obscuro tremeluzir da lua distante através da vidranga úmida de orvalho, parece que estou procurando, como se fosse PEDINDO, uma linguagem simbólica para algo dentro de mim que já e para sempre existe, mais do que observando alguma coisa nova. Mesmo quando acontece de ser uma coisa nova, ainda assim eu sempre tenho um sentimento vago, como se este novo fenômeno fosse o indistinto acordar de uma esquecida ou escondida verdade na minha Natureza interior".

Coleridge  
Notebooks, 14 de abril de 1805

#### 1.1 - A primeira metáfora

Este capítulo se propõe a discutir o conceito de FUNDAMENTO, dentro da área de Arte Educação, a partir do quadro de referências que emoldura o presente trabalho, isto é, a partir da relação entre a Arte Educação e o Conto de Tradição Oral entendida como relação fundante de uma possível "Pedagogia do Imaginário".

O conto que acompanha passo a passo o raciocínio desse trabalho, começa com a apresentação de um contador de histórias, mostrado como alguém que conhece o "fundamento" da função que exerce em um certo reino:

"Ele sentia orgulho de sua linhagem, seu repertório e do nível de sabedoria de suas histórias, pois estas eram usadas como indicadores do presente, registros do passado e faziam alusões às coisas do mundo dos sentidos, bem como às do mundo além das aparências".

O conto se desenvolve enraizado nesta fundamentação que dá sentido e forma aos acontecimentos subsequentes, definindo o rumo da narrativa como um todo. Aos poucos, durante os capítulos seguintes, vamos desenrolar passo a passo o novelo deste conto, por ora, basta-nos focalizar a analogia contador de histórias/professor de arte desse ponto de vista particular, aquele que se revela a partir de uma pergunta gerada pelas primeiras frases do conto: os professores de arte brasileiros, em geral, conhecem, como o contador de histórias, os princípios que fundamentam seu trabalho? A resposta é: NÃO.

Na minha própria prática diária de trabalho, dando cursos de Arte Educação, não só em São Paulo, mas em vários outros estados brasileiros, tenho observado esta situação constantemente repetida. Os professores, ao serem indagados sobre os fundamentos do seu trabalho, em geral, se percebem em um emaranhado e disforme conjunto de formulações, constituídas de fragmentos de experiências, conceitos colhidos aqui e ali nos raros autores a que têm acesso, que soam muitas vezes como frases feitas, repetições destituídas de significação real, como instrumentos que não possuem

eficácia na sua prática diária, pelo desconhecimento da natureza desses instrumentos.

As vezes, "-Eu sinto que..." inicia uma frase que expressa um pensamento.

"-Eu penso que..." também pode surgir para expressar um sentimento.

Eu acho, eu sinto, eu penso, intercambiam-se em formulações soltas, onde nada é e tudo pode ser.

Diante dessa situação, pergunto-me sobre a possibilidade de transformá-la, para que o professor de arte possa fundamentar seu trabalho de modo significativo, integrando a teoria na sua prática diária, estabelecendo uma troca contínua, criadora e alimentadora entre ambas.

## 1.2 - O fundamento como articulação criadora

Com o objetivo de refletir sobre esta pergunta, proponho-me, neste capítulo, menos fornecer fundamentos para a Arte Educação e mais traçar um raciocínio sobre o conceito de fundamento. Acredito que não se trata de expor genericamente conceitos relativos à Arte, enquanto forma de aprendizagem, descontextualizados, como se eles existissem independentes de um tempo e um lugar historicamente determinados. Penso na situação concreta dos professores de arte brasileiros e no quadro referencial que esta situação revela e é com base nesses dados que é necessário perguntar:

Para nós, Arte Educadores, nesse momento e nesse lugar histórico, político e social, o que é um fundamento?

Existe uma estória popular que fornece uma analogia útil para explicitar meu raciocínio:

Era uma vez um camponês que todos os dias andava dois km. para buscar água em uma fonte. Um dia resolveu ir visitar uns parentes que moravam na cidade, onde ele nunca havia estado antes. Ao chegar lá, ficou encantado ao ver o primo rodar um objeto preso a parede e dele sair água em abundância. Com vergonha de confessar sua ignorância diante daquela maravilha, andou horas a fio pela cidade em busca de uma loja que vendesse aquele objeto. Encontrou, finalmente, um local e soube do vendedor que aquilo se chamava torneira. Comprou-a, voltou para a casa do primo e sem dizer nada colocou a torneira na mala e regressou para sua terra. Lá chegando, chamou a mulher e os filhos e pediu-lhes que o ajudassem a quebrar uma parede e cimentar nela a torneira. Então mandou que a mulher chamasse todos os vizinhos, pois diante de todo o povoado, queria anunciar a boa nova: ele havia trazido da cidade uma coisa que ia resolver os problemas de todos; nunca mais teriam que buscar água tão longe, pois a torneira, quando aberta, fazia a água jorrar. Reunidas as pessoas, o camponês apresentou-lhes o miraculoso objeto e abriu a torneira.

A estória acaba aí.

Costumo contá-la e pedir aos professores que a continuem, do ponto onde ela para. A partir das soluções que apresentam, refletimos sobre a relação do conto com a realidade dos arte educadores. Aparecem as mais diversas soluções: o camponês é considerado louco pela comunidade, ou volta a cidade para perguntar ao primo, ou então, para devolver a torneira porque estava com defeito e trocá-la por outra, ou chama um técnico da cidade para resolver o problema, ou junto com a comunidade faz uma série de perguntas até descobrir como, através, por exemplo, de bambus, levar a água da fonte até a torneira, e muitas outras possibilidades.

A primeira constatação importante é que os arte educadores, como o camponês, costumam "comprar torneiras", buscando nas receitas prontas, nas técnicas, a solução para seus problemas da prática pedagógica. A torneira, ponto terminal e aparente de um processo, é tomada como o "conhecimento", em outras palavras, "o fundamento" de seu trabalho. Que processo é esse?

Retomemos a analogia: existe uma fonte de água, um encanamento, uma caixa d'água, uma torneira. Existe a possibilidade de um conhecimento-fonte que se faz metodologia-encanamento, que permite que a água-aula seja bebida-utilizada pelos alunos. O fundamento é a estrutura deste processo, tal como se realiza na PESSOA do professor. Dito de outra forma, o fundamento é a articulação criadora

que o professor tem a sua disposição, das várias instâncias desta estrutura: tal articulação é construída internamente durante um processo de aprendizagem significativa.

Para realizar tal articulação, o processo de conhecimento se realiza pela atuação conjunta da percepção, da intuição, da afetividade e do intelecto.

Ao mesmo tempo, esta experiência de conhecimento se torna significativa quando tal ordenação interna se representa para o sujeito como verdade subjetiva e o elemento que dá FORMA a tal configuração é a imaginação. Qualquer um destes processos que formam um ato de conhecimento não pode existir sem o outro, um não é mais importante que o outro: o conhecimento científico é produto da atividade intuitiva, imaginativa e intelectual, assim como a obra de arte, assim como "pode ser" a experiência prática cotidiana.

Bom

Na história do pensamento ocidental, a tendência a separar RAZÃO/EMOÇÃO, RAZÃO/INTUIÇÃO, RAZÃO/IMAGINAÇÃO, manifesta-se, por exemplo, em um conceito positivista que permanece vivo até hoje em muitas concepções sobre educação. O efeito da concepção positivista na escola e no senso comum, manifesta-se como uma falácia: o conhecimento racional é tido como produção intelectual e os aspectos volitivos, intuitivos e imaginativos são negligenciados e dificilmente são considerados como parte integrante de uma experiência cognitiva.

R. Arnheim, ao debruçar-se sobre esta questão, ancorado na psicologia da Gestalt, diz:

"Sei, de fonte segura, que há educadores que negligenciam ou até mesmo desprezam a intuição. Estão certos de que a única forma de adquirir um conhecimento digno e útil é pelo intelecto, e que a única arena mental, onde o intelecto pode se exercitar e aplicar, é a da linguagem verbal e matemática. Além disso, estão convictos que as principais disciplinas da Educação se baseiam, exclusivamente, em operações de pensamento intelectual, ao passo que a intuição está reservada às artes visuais e teatrais, à poesia ou à música. A intuição é considerada um dom misterioso conferido, de vez em quando, ao indivíduo pelos deuses ou pela hereditariedade sendo, portanto, dificilmente ensinável. Pela mesma razão, não se espera que o trabalho intuitivo exija um sério esforço mental. Em consequência, no planejamento dos currículos escolares, os programas "sólidos" são distinguidos dos de "peso leve", que dão um espaço indevido às artes". (1989,p.13)

No decorrer do texto, Arnheim busca evidenciar que em todos os campos de conhecimento, as operações de aprendizagem produtiva são sustentadas pela ajuda mútua entre a intuição e o intelecto, entendidos por ele como "os dois processos cognitivos". A cognição estende-se como um continuum que vai da percepção direta até os registros mais

sofisticados da experiência, como a produção intelectual ou artística.

Arnheim tem por objetivo caracterizar a intuição como um fenômeno psicológico preciso, uma capacidade cognitiva, definida como o aspecto de campo ou gestaltista da percepção:

"A intuição e o intelecto se relacionam com a percepção e o pensamento de uma forma um tanto complexa. A intuição é mais bem definida como uma propriedade particular da percepção, isto é, sua capacidade de apreender diretamente o efeito de uma interação que ocorre num campo ou situação gestaltista. A intuição é também limitada à percepção porque, na cognição, só a percepção atua por processos de campo. Desde que, porém, a percepção não está, em parte alguma, separada do pensamento, a intuição partilha de todo ato cognitivo, seja este mais caracteristicamente perceptivo ou mais semelhante ao raciocínio. E o intelecto também atua em todos os níveis da cognição." (ibid.p.14)

Assim, a intuição percebe a estrutura global das configurações e complementa a análise intelectual que se presta à abstração do caráter das entidades e eventos, a partir de contextos específicos e os define "como tais".

Enquanto formulação teórica, a conceituação de Arnheim é objetiva e impessoal. Trata de explicitar o fenômeno da percepção humana para reabilitá-la do papel subalterno a ela

(voltar a pág.  
anterior, n. 28)

Fora de ordem

↓  
(28)

atribuído durante muito tempo pelo pensamento ocidental: considerava-se que a percepção faria o humilde trabalho introdutorio as atividades mais nobres do pensamento.

De acordo com o proposito deste trabalho, utilizo a formulação de Annheim como um fundamento para o meu raciocínio e pergunto a seguir: o que torna possível que este mecanismo do conhecimento humano, fruto de intuição e intelecto, visto abstratamente por Annheim, seja exercido pelos sujeitos concretos, culturais e históricos que são os arte educadores brasileiros? Como utilizar este construto teórico em uma formulação util para a formação destes professores? Como explicitar um conceito de fundamento em Arte Educação, ancorado no principio de que a aprendizagem se dá pelo exercicio conjunto da atividade intuitiva e intelectual?

Nessa perspectiva, um fundamento não é, em primeiro lugar, uma teoria. Quero dizer, o conhecimento necessário para orientar a pratica pedagogica dos arte educadores não se constitui APENAS de um conjunto de conceitos ou principios metodológicos que eles devem "aprender" para poder "aplicar" no seu trabalho, como em geral eles acreditam.

Os professores me perguntam: -"QUAIS são os fundamentos da Arte Educação?". esperando que EU responda com uma série de formulações no quadro negro. Acredito que minha função não é esta, mas sim a de fornecer-lhes instrumentos para que

cada um deles possa compor a sua própria rede de fundamentos, que articule o processo desde a fonte até a água jorrando através da torneira. Uma teoria APENAS é um conhecimento abstrato, impessoal. Uma formulação lógica, racional, necessita constituir-se em uma verdade subjetiva, para que possa ser significativa.

A subjetividade é composta pela interligação entre uma instância de identidade psicológica e uma instância de identidade histórica e cultural.

Em termos de identidade cultural, os arte educadores brasileiros geralmente, sofrem uma tendência esquizofrenizante: de um lado, existe uma arte erudita, importada, cujos valores se transmitiram através dos séculos, desde o Brasil colônia, como no jogo do telefone sem fio: o que chega até eles é um pálido reflexo distorcido dos valores estéticos "da metrópole", mas que, de qualquer forma, são valorizados como A ARTE. De outro, a cultura brasileira, suas manifestações estéticas genuínas, a arte que finalmente faz parte da vida cotidiana dos professores, veiculada pela comunicação de massa ou remanescente de núcleos autênticos de manifestações de arte popular brasileira. São poucos os arte educadores brasileiros que têm consciência do papel que estas manifestações desempenham na sua vida e que integram sua vivência cotidiana da arte na sua prática pedagógica. Então, a arte erudita é vista como

"A arte" e permanece desvinculada da sua experiência estética cotidiana que não é considerada como "arte".

Gostaria de confrontar duas falas, que ouvi recentemente, no terceiro Simpósio internacional sobre o ensino da arte, organizado em agosto de 89, por Ana Mae Barbosa.

A primeira: uma conferencista negra americana, artista plástica e professora de história da arte, disse que, quando era estudante, aprendeu história da arte em um livro de cerca de 500 páginas, onde não havia nenhum capítulo dedicado à arte africana e à arte negra norte americana. E acrescentou: "eu não me senti representada como ser humano individual e cultural naquele livro".

A segunda: uma arte educadora negra brasileira, participando de um debate, respondeu-me, quando falei da escola de samba: "Ah, mas ISTO não é arte".

Em termos de identidade cultural, é difícil para os arte educadores brasileiros, realizarem uma articulação significativa entre a arte que faz parte do seu cotidiano, como por exemplo, a escola de samba, e a arte que imaginam ser aquilo que "devem" ensinar aos alunos dentro da sala de aula. Parece que, em geral, a tendência esquizofrenizante entre o que os professores experimentam na sua vida como formas artísticas, quando experimentam, e os conceitos de arte erudita, quando os têm, manifesta-se concretamente na

falta de trânsito entre estas duas realidades; são duas gavetas que, por estarem desvinculadas, tornam a prática pedagógica uma atividade descarnada de subjetividade. O que é considerado Arte é uma pálida colcha de retalhos de modelos importados da cultura européia, ouvidos de segunda mão, valores estéticos embolorados e misturados com modismos e jargões oriundos de princípios desfigurados da Arte Educação, da Psicologia, da cultura de massas.

Um exemplo desta situação, encontra-se no programa de primeiro grau de educação artística, editado pela secretaria municipal de educação de São Paulo, em dezembro de 88. Lá podemos encontrar um BREVE HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DE ARTE:

"Como preâmbulo a este documento de implementação, parece apropriado abordar a trajetória histórica da arte-educação, que se confunde com a própria história da Arte.

A Arte é um fenômeno cultural, criada há milhões de anos pelos seres humanos para satisfazer algumas de suas necessidades.

Não há civilização, por mais primitiva, em que o canto, a pintura, a dramatização, a dança e os instrumentos musicais não estejam intimamente ligados a todos os atos da vida social.

Entretanto, como as necessidades humanas mudam através dos séculos, também mudam os enfoques da Arte.

Na sociedade tribal, os indivíduos faziam arte como um ritual mágico, para conseguir alimento ou procriar. Imitavam ritmos e sons da natureza, para tê-la como aliada. O Shamã, denominação do feiticeiro e mágico, pintou o bizonte nas paredes das cavernas para registrar a necessidade de caçá-lo. Na época, sua função era equivalente à do professor de artes. A história da tribo foi mantida viva, de geração a geração, através da narrativa e do ensaio ritual dos sons, da pintura das cavernas, da modelagem do ídolo. A comunidade agrícola abrange o período que se estendeu dos antigos egípcios até os sistemas feudais da Idade Média. Os egípcios usaram a arte para fins espirituais e religiosos. A arte serviu também ao comércio, à indústria e como veículo de propagação de

idéias. Na comunidade agrícola, o artista era o artesão. Um sistema de ensino e aprendizado passou a desenvolver-se dentro das famílias, onde os filhos aprendiam com os pais.

No Renascimento, o artesão adquiriu "estatus" de artista, voltando-se para a pintura e a escultura e o ensino passou a ser ministrado aos alunos, em grupo, nas academias e ateliês.

O artista atuava com seus alunos aprendizes num trabalho conjunto que era finalizado pelo mestre.

A civilização industrial teve início no século XVI e se mantém até nossos dias. Inclui-se na sua origem as revoluções industrial e científica, a idade do Iluminismo, a era das descobertas e a Reforma Protestante.

Com a ascensão da classe média, havia tempo disponível para a arte e a cultura. Jovens aprendiam música, pintura e escultura.

No século XVII, os operários foram estimulados a aprender desenho gravado em metal para suprir as necessidades da indústria.

Começou na sociedade industrial, a arte como conteúdo da educação com o enfoque mais voltado para a profissionalização.

No Brasil, vem de longa data a preocupação com a arte-educação.

A escola nova centrada em Dewey, Claparède e Decroly veio enfatizar a importância da arte-educação para o desenvolvimento da imaginação, inteligência e intuição da criança. O princípio norteador "aprender fazendo" estimulou nossos artistas e arte-educadores a organizarem classes de arte para crianças, jovens e adultos, onde buscava-se a arte como livre expressão. Contudo, na escola pública, a idéia de livre expressão em arte só se tornou possível na década de 30, com a mudança de regime de governo.

Germinada a semente no campo educacional, foi novamente abafada pela ação repressora do Estado-Novo.

Após a queda de Vargas, renasceu a preocupação com a livre expressão, tendo o artista Augusto Rodrigues criado a Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1948).

Foi o estímulo necessário para a criação de novas escolas de Arte.

Em 1958, o governo federal criou as classes experimentais nas escolas primárias e secundárias. As escolinhas de Arte, onde as crianças, jovens e adultos expressavam-se livremente, passaram a atuar como consultoras de arte-educação para o sistema escolar público.

Este estado de coisas permaneceu até 1971, quando a Lei Federal 5.692 tornou a arte conteúdo obrigatório

nas escolas de primeiro Grau e de alguns cursos de segundo Grau.

Em 1973, foi criado o curso universitário para a formação de arte-educador (licenciaturas curta e plena em Educação Artística).

Atualmente, entre outras preocupações, a arte-educação inclina-se para a reapropriação das manifestações populares através do resgate dos elementos culturais das regiões onde os alunos estão inseridos.

Aos arte-educadores lembra Robert Saunders: "A Arte tem sido usada cada vez mais em processos de humanização, para nos ensinar sobre nós mesmos, revelando nossa criatividade e imaginação".

Nesse final de século, era de alta tecnologia, de confusão entre os valores éticos, morais e espirituais, de sociedades tribais vivendo ao lado de sociedades industriais, talvez seja a arte o melhor instrumento para o homem buscar suas finalidades.

"Os Arte-educadores são uma minoria que podem fazer um mundo que funciona para todos".

É nesse sentido que o professor de Educação Artística, estando comprometido com a educação numa abordagem ampla, deve assumir uma postura de preocupação com a Arte na Educação, ou seja, ser o que chamamos Arte-Educador."(1988.p.2)

Fico imaginando os professores de arte da rede pública municipal lendo este documento. "(...) o professor de Educação Artística deve assumir uma postura de preocupação com a Arte na Educação, ou seja, ser o que chamamos Arte-Educador". Será que ele ensaiaria diante do espelho várias posturas de preocupação e entraria na classe assim preocupado acreditando, por isso, poder ser considerado um "arte-educador"? Porque, dizem as más línguas, parece que ser um "arte-educador" é muito mais "digno" e "engajado" do que ser um simples "professor de educação artística".

Este texto me lembra um produto de uma atividade de bricolage, com o único grave detalhe que, à diferença deste último, não funciona. Na bricolage, objetos interessantes e

unicos são construídos a partir de pedaços de outros objetos. Mas, em geral, o homem que assim recria propósitos quer, por exemplo, fazer uma cadeira com pedaços de pernas de mesas, pregos de outros moveis e assim por diante e tem a intenção de que tal cadeira exótica sirva para sentar. Ao contrario, este texto, embora pretenda fornecer aos professores algumas informações históricas e conceituais sobre a Arte e a Arte Educação, me parece que partiu da ideia de criar uma cadeira e acabou construindo um objeto que tem assento, encosto, pernas, um osso de galinha, tres caixas de fósforos, um chapéu de palha, tudo isto disposto de tal maneira que o objeto se torna irreconhecível.

O que será que o professor de arte entende quando lê que na "época da sociedade tribal" (sociedade tribal tem uma época?) a função do Shamã era equivalente à do professor de arte?

Que compreensão pode ter este professor a partir de um texto desarticulado como este, com informações parciais e bastante discutíveis, pensamentos incompletos e superficiais, frases que conseguem não dizer nada?

É importante notar também, que a mesma professora que em casa lê, envolvida, um romance qualquer, é capaz de esquecer esta experiência pessoal ao estudar com os alunos um texto literário "do programa curricular", sem transpor para a classe sua experiência significativa, limitando-se a cumprir uma tarefa escolar. Assim como, por exemplo,

experimentar o trabalho, a disciplina, a criação, a forma viva e orgânica da escola de samba "não tem nada a ver" com a atividade artística na aula de artes.

A fala da professora americana revela, ao contrário, uma consciência cultural crítica e viva que desmascara a falácia do pensamento etnocêntrico ocidental sobre "o que é arte". Esta consciência possibilita uma prática estruturada a partir de uma experiência de vida, que dá sentido e força viva a uma estrutura de pensamento.

Assim que uma verdade objetiva, racional, necessita ser pensada, isto é, traduzida, em termos da subjetividade - psicológica, cultural e histórica.

A primeira coisa que observo é que, em geral, os professores tem uma grande dificuldade em refletir sobre um texto teórico de Arte Educação. Acompanhar a sequência de raciocínio de um autor é vivida como tarefa árdua e passiva: colocam-se na posição de quem RECEBE informações e as repete, como verdades objetivas, que devem ser "aprendidas". É muito comum, depois de um processo em que os coloco na posição de perguntar, articular conceitos com sua própria experiência, flexibilizar seu pensamento de várias formas, eles me dizerem: "Muito bem, agora que você já fez com que nos ficassemos "desesperados", "enlouquecidos", afinal qual é a SUA posição diante desta questão?"

O primeiro problema grave, diz respeito, portanto, à experiência de PENSAR.

Por isso a primeira questão metodológica que se apresenta com relação aos Fundamentos da Arte Educação, coloca a necessidade de propiciar aos professores de arte, uma experiência de pensar conceitos a partir do exercício conjunto do raciocínio lógico e da intuição.

Arnheim cita um exemplo prático para ilustrar a indispensável colaboração entre intuição e intelecto:

"Suponhamos que um grupo de colegiais esteja estudando a geografia e a história da Sicília. O professor e o livro didático fornecem um número de fatos concretos. A Sicília, uma ilha do Mediterrâneo, pertence à República da Itália, de cujo continente está separada pelo estreito de Messina. Um mapa mostra onde a ilha pode ser encontrada. Os alunos se instruem sobre as dimensões, população, agricultura e vulcões; recebem uma relação das forças políticas que a ocuparam sucessivamente: gregos, romanos, sarracenos, normandos, alemães, franceses. Estes fatos, interessantes ou não, provavelmente não permanecem na memória dos alunos, salvo se estiverem associados a um tema condutor que os unifique e organize, produzindo o sentimento vivo de uma presença dinâmica. A melhor maneira de apresentar tal tema é através de uma imagem; em nosso exemplo, da contradição enigmática entre duas imagens. Uma delas provém de um mapa da Itália, mostrando a vigorosa bota do extenso promontório,

a cuja ponta a ilha da Sicília está ligeiramente ligada como um apêndice, um mero acréscimo. A ilha parece não possuir vínculos. Sendo a parte da Itália mais distante da Europa Central, a qual a Itália está ligada cultural, política e economicamente, a ilha mostrada nesse mapa dá à intuição dos alunos uma imagem inesquecível, ligada prontamente à negligência e isolamento a que a Sicília tem sido submetida pela "verdadeira" Itália e seu governo.

Ha, porém, outra imagem. Esta se concentra no Mediterrâneo, a região de origem da cultura ocidental, a movimentada bacia formada pelo Oriente e o Ocidente, o Islã e a Cristandade, o Norte Europeu e o Sul da África. Este segundo mapa também mostra a Sicília, mas desta vez não como um apêndice insignificante. Pelo contrário, agora está localizada perto do centro do contexto cultural. Quando passam do primeiro para o segundo mapa, os estudantes sentem o que, na psicologia da solução de problemas, se chama reestruturação de uma situação visual. A ilha passa de sua posição inferior nos limites do continente europeu para o próprio centro de todo o mundo ocidental, geograficamente qualificada para ser a sede de seu governo. E sob o impacto desta revelação intuitiva, professor e alunos podem então se lembrar de que, durante uns poucos anos muito importantes, por volta de 1200, Palermo foi realmente a capital do Ocidente, o trono do imperador Frederico II, este gênio cosmopolita que falava todas as línguas e reunia, em sua mente, o espírito do Norte e do Sul, o Cristianismo eo Islã.

Nenhum aluno razoavelmente sensível deixará de perceber o trágico contraste da história da Sicília, entre o que a ilha parecia predestinada a ser àquilo em que se tornou quando o centro do mundo ocidental se deslocou do Mediterrâneo para o Norte da Europa. Esta apreensão intuitiva da estrutura geográfica faz a história adquirir vida, com uma proximidade que dificilmente poderia ser igualada por uma simples listagem combinatória de fatos e relações isolados. (...) em qualquer campo de estudo e para qualquer fim, há imagens disponíveis que oferecem uma apreensão intuitiva da situação cognitiva, sejam diagramas ou metáforas, fotos, cartuns ou rituais; e é fácil mostrar, em todos os exemplos práticos, ser essa apreensão intuitiva da situação total não apenas uma ilustração agradável, mas uma base fundamental para a totalidade do processo cognitivo". (ibid.p.22-23)

Este exemplo serve, em parte, para elucidar a perspectiva metodológica oriunda do conceito de fundamento que enunciei anteriormente. Pensar os fundamentos da Arte Educação é, para os professores de arte, uma tarefa que se realiza não apenas como produto da intuição e do intelecto, mas para que se constitua numa experiência significativa, deve ser ordenada pela imaginação, tornando-se, portanto, um ato criador de conhecimento.

Peter Mc Kellar, ao descrever as relações entre a percepção e o pensamento, comenta a seguinte citação de Pascal:

"Que ninguém diga que eu não falei nada de novo: a ordenação do material é nova".

Mc Kellar diz que a percepção providencia o material básico a partir do qual são forjados os produtos do pensamento. Também os produtos da imaginação - seja acordada, hipnagógica ou onírica - derivam da experiência perceptiva. O mesmo se aplica as invenções e outros produtos de pensamento socialmente úteis, como obras de arte e trabalhos científicos. Tais produtos são o resultado de impressões perceptivas prévias, organizadas em ORDENAÇÕES e a forma destas ordenações é proveniente tanto de um conteúdo perceptivo original, quanto de relações abstraídas de outros conteúdos perceptivos. Mc Kellar diz que, neste sentido, o pensamento de Pascal é correto porque um ato de pensamento pode ser original, pode dizer "algo novo", mesmo se apenas trazer uma FORMA que seja nova para o assunto em questão. É completa:

"The theory is defended also by Koestler who argues that the "eureka process" does not consist in inventing something out of nothing, but in bringing together of the hitherto unconnected". (1967, p.73)

No que diz respeito ao desenvolvimento do meu raciocínio, penso que não importa falar do ato de conhecimento dos professores de arte como algo "novo" mas sim, "significativo" para eles. É também salientar que a faculdade de "bringing together of the hitherto unconnected"

é, na verdade, a imaginação. Importa que a FORMA que ordena as várias percepções desconectadas em uma síntese, seja "nova" para o professor no sentido que "faça sentido", que represente para sua subjetividade, a verdade objetiva dos conceitos da Arte Educação.

Assim, os mapas da Sicília do exemplo de Arnheim, propiciam uma síntese intuitiva através de uma contraposição de imagens perceptivas, mas que, na verdade, se relacionam e se combinam com outras imagens que fazem parte da história psicológica e cultural das crianças que as observam: tal combinação é fruto da atividade imaginativa.

Se os professores são carentes de um processo reflexivo, mais ainda são carentes de imagens, da possibilidade de se representar criadoramente tanto o seu pensamento, quanto sua percepção e afetividade e sua circunstância cultural e histórica.

Portanto, a questão não está nem na natureza do texto teórico, nem na natureza do "desafio perceptivo" de que fala Arnheim, ao apresentar os dois mapas da Sicília. Um texto teórico pode propiciar um exercício tanto do intelecto, quanto da intuição e o mesmo pode ser feito a partir da observação de uma imagem visual ou poética. Mas, o MÉTODO de apresentar estes dois fundamentos, precisa considerar, antes de mais nada, a possibilidade que a imaginação humana tem de "configurar e significar tanto um como outro. Não acredito que a significação e a vividez da experiência esteja NA

imagem do mapa, em si mesma, no ato intuitivo, em si mesmo, de percebê-la como uma síntese, mas sim NA pessoa que conhece; na sua possibilidade imaginativa, na sua experiência criadora, ATIVA diante do objeto de conhecimento, seja ele uma teoria ou uma síntese visual ou poética.

Um fundamento não se reduz a formulações teóricas e racionais: ele se constrói, passo a passo, pela troca contínua entre conceitos e experiência criadora, tanto no plano da reflexão, quanto no plano da ação. Ou seja, o plano da reflexão envolve não apenas assimilação racional de princípios teóricos, mas também e principalmente, experiência criadora a nível conceitual. Paralelamente, a atividade do professor constitui-se não somente do FAZER - seja dentro de um processo pessoal de fazer arte, seja no "fazer a aula" - mas também do pensamento inerente à sua ação, um pensar dentro do fazer.

Neste capítulo, tratamos do aspecto conceitual dos fundamentos em Arte Educação. O que significa articular pensamento racional e experiência criadora no contato com a bibliografia disponível que apresenta diferentes abordagens dentro da Arte Educação?

Os autores que mais têm se detido nesta questão focalizam-na do ponto de vista da relação entre a teoria da Arte Educação e as obras de arte visuais. Penso em Elliot Eisner e E. B. Feldman, arte educadores contemporâneos, que realizaram um extenso trabalho de reflexão e pesquisa,

resultante, nos dois autores, em propostas metodológicas específicas que se constituem em uma contribuição fundamental para definir os contornos da Arte Educação. Tanto um como outro, procuram fundar seu raciocínio na importância da leitura da obra de arte visual, presente nas ilustrações de seus livros, remetendo-os constantemente a elas para dialogar com os leitores. Mas quando falo de articulação entre razão e intuição, no plano da reflexão teórica, penso em uma outra possibilidade, além da relação teoria/imagem visual. Dentro do próprio discurso teórico, busco a complementação entre texto conceitual e texto poético.

Acredito ser importante possibilitar aos professores de arte uma reflexão nutrida por estes dois tipos de textos para que este se constitua em experiência significativa dos conceitos fundamentais acerca da natureza da Arte, enquanto fenômeno cultural e da natureza da Arte, enquanto processo de aprendizagem.

Assim, um texto teórico fornece aos professores idéias formuladas por outras pessoas em forma de discurso lógico e, portanto, apelam para sua compreensão intelectual da Arte. O texto poético permite que as várias formulações teóricas se unifiquem na pessoa do professor, pois, em contato com ele, o professor experimenta sua própria totalidade, troca significações internas com as significações da obra de arte, apropria-se de um conhecimento que torna-se SEU através da

experiência sintética de pensar, sentir, perceber, imaginar e intuir que a arte possibilita. A leitura do texto teórico lhe possibilita um exercício analítico, revigorado pela leitura do texto poético, que se configura como experiência essencialmente intuitiva e imaginativa. A forma desta experiência será descrita no capítulo 5. É esta preparação, feita do contato com o texto poético que ao articular sinteticamente conceitos em imagens, pode desencadear uma leitura criadora do texto teórico; a metáfora desvela, ao mesmo tempo, o sentido objetivo do conceito a que se refere e uma pluralidade de significados que comunica a subjetividade do artista com a subjetividade do leitor, no plano imaginário. É esta experiência das próprias imagens internas do professor em contato com as imagens do texto, que nutre a leitura criadora do texto teórico.

Para tornar mais clara esta idéia, vamos examinar dois textos teóricos em Arte Educação e um texto poético. Os primeiros analisam conceitos, o segundo oferece uma visão sintética destes mesmos conceitos. A partir deste exame pretendo formular a idéia de que, no plano da reflexão, um fundamento torna-se significativo para o professor de arte, quando ele puder exercitar conjuntamente a percepção, a intuição, a afetividade e a imaginação na leitura complementar do texto teórico e do texto poético.

Inicialmente examinaremos os fundamentos da Arte Educação tal como são formuladas nas abordagens teóricas de

E. Eisner e E. B. Feldman. Em seguida, vamos examinar estes mesmos fundamentos no conto PIRLIMPSIQUE de João Guimarães Rosa.

### 1.3 - Eliot Eisner e a alfabetização visual

Acredito que o grande mérito de E. Eisner é o de ter trazido a Arte de volta para o campo da Arte Educação, ressaltando o conceito de Arte como forma de conhecimento, como modo específico de significar a experiência humana.

A partir de uma reflexão sobre a função da Arte na Educação e das funções da Arte dentro da cultura, Eisner examina o processo de aprendizagem artística, sua natureza e possibilidades; com base num sólido quadro de referências conceituais sedimentadas ao longo de um raciocínio metódico e rico, elabora um curriculum que abarca tanto os campos em que a aprendizagem artística da criança pode ocorrer, como também resgata a função do professor dentro deste processo.

As perguntas que orientam o raciocínio de Eisner são basicamente as seguintes: 1) Qual a contribuição específica que a Arte pode fornecer enquanto forma de aprendizagem? 2) Que tipo de conhecimento é a Arte? 3) Qual a função da Arte na sociedade humana? 4) Como as contribuições da Arte podem ser significativas e vivas dentro da escola? 5) Como alguém aprende a criar, experimentar e entender a Arte? 6) Qual a função do professor dentro deste processo?

Vejamos como Eisner responde a estas perguntas.

|| Em primeiro lugar, Eisner examina as abordagens existentes dentro da Arte Educação, reunindo-as em dois grandes grupos.

O que existe de comum entre todas as abordagens do primeiro grupo é seu quadro de referências fundamentalmente contextual, ou seja, todas elas entendem que "um programa educativo - tanto seus métodos, como seus objetivos - pode ser propriamente determinado apenas quando é entendido o contexto dentro do qual o programa deverá funcionar. Neste contexto, tanto as características dos estudantes, quanto as necessidades da sociedade, devem ser consideradas" (1972, p.2). Este tipo de justificativa para o ensino da Arte, que Eisner denomina de CONTEXTUALISTA, abarca os vários programas que se utilizam da Arte como INSTRUMENTO para atingir OUTROS FINS.

Tais programas focalizam, por exemplo, a auto-expressão e, neste caso, a Arte é vista na sua função terapêutica, contribuindo para a saúde mental por aliviar tensões. Outros baseiam-se na contribuição que a Arte pode ter para o desenvolvimento do pensamento criador. Ou ainda, vêem a Arte como auxiliar na compreensão de outras áreas e, então, as atividades artísticas são atreladas a elas, especialmente à área de Estudos Sociais, apenas como reforço na formação de conceitos. Além disso, a Arte também pode ser vista na sua

contribuição para um lazer mais satisfatório, para o desenvolvimento da coordenação motora e assim por diante.

O outro grupo de abordagens recebeu de Eisner o nome de justificativa ESSENCIALISTA para o ensino da Arte, ou seja, trata-se de uma visão que parte do princípio que "a Arte é um aspecto único da cultura e da experiência humana e que a mais valiosa contribuição que a Arte pode dar à experiência humana é a que está relacionada com as suas características particulares. O que a Arte tem para contribuir na educação do ser humano é, justamente, o que os outros campos não podem fazer". (ibid.p.5)

Para Eisner, a justificativa contextualista baseia-se em objetivos que podem ser trabalhados por outras disciplinas do curriculum escolar, enquanto os essencialistas, entre os quais ele se encontra, afirmam que as artes visuais mobilizam um aspecto da consciência humana que nenhuma outra área abarca, isto é, a contemplação estética da forma visual:

"Na Arte Educação estamos interessados em educar a visão humana, para que o mundo encontrado pelo homem possa ser visto como arte. Nenhum outro campo, além da Arte Educação, pode reivindicar isto". (ibid. p.257)

Assim, os essencialistas acreditam que a importância da Arte na Educação justifica-se pela sua NATUREZA ÚNICA, enquanto forma de experiência que vivifica a vida (Dewey),

enquanto modo não discursivo de conhecimento (S. Langer), enquanto contribuição específica para a compreensão e experiência do mundo.

① Eis como Eisner responde à sua primeira pergunta - Qual a contribuição específica que a Arte pode trazer enquanto área de conhecimento?

Tal resposta tem consequências importantes para o estabelecimento da Arte Educação enquanto disciplina solidamente fundamentada. Em primeiro lugar, porque focaliza a especificidade da área, procurando definir seus contornos a partir das características inerentes ao fenômeno artístico. Muitos desses contornos se perderam durante a história da Arte Educação, muitos se disvirtuaram, muitos se tornaram confusos e indefinidos.

Existe, afinal, alguma coisa que pode se chamar de Arte Educação, apesar dos preconceitos e até dos argumentos bem fundamentados que tentam mostrar a falta de objetivos claros desta área. A Arte não é apenas para os artistas, não é liberação de emoções, não é o supérfluo dos ricos.

O que é o fenômeno artístico para Eisner?

Uma das funções da Arte é, segundo o autor, a possibilidade de articulação das idéias de uma cultura numa metáfora visual, que pode englobar desde visões sublimes até aquelas características do ser humano, como, seus medos, sonhos e lembranças. Neste sentido, a arte propiciaria, de

maneira única, a corporificação de valores humanos fundamentais.

Outra função da Arte seria a de ativar a sensibilidade por meio das qualidades da forma visual. Uma terceira função seria a capacidade da Arte de vivificar o particular. O olho do artista percebe o que o homem comum não vê e captura um momento tornando-o mágico. Além disso, a obra de arte pode expressar uma tomada de posição do artista com relação às condições em que vive um determinado ser humano de uma determinada época, já que a obra emana da sociedade e do mundo em que o artista vive. A obra pode enaltecer ou condenar, levando o espectador a participar ativamente de uma crítica social, possibilitando aqueles que percebiam menos a ver o que está oculto. Uma outra função da Arte seria a de levar-nos ao mundo do sonho e da fantasia, revivendo velhas imagens, fazendo com que participemos de momentos mágicos da mente, revelando idéias e sentimentos escondidos.

Fico imaginando o autor diante da tarefa de definir a arte, tentando organizar e dar forma para sua experiência com relação ao fenômeno artístico, que envolve todas as suas leituras, sua prática como professor, como fruidor, seus momentos de criação estética, só para citar algumas possibilidades de fontes de conhecimento à sua disposição ao longo de sua vida. Observo como ele escreve as funções da Arte e percebo que o modo como encaminha seu pensamento

revela uma sequência de fragmentos. A arte pode significar várias coisas, mas será que o fenômeno artístico não é passível de ser apreendido e expresso como uma totalidade?

O texto de Eisner se norteia por uma certa objetividade necessária para um discurso que busca definir um conceito. Em certos momentos é impossível que ele se mantenha na estrita lógica da assertiva científica.

"The artist's eye finds delight and significance in the suggestive subtlety of the reminiscences and places of our existence. The work of art displays these insights, makes them vivid, and reawakens our awareness what we have learned not to see. Thus, art is archenemy of the humdrum, of the mundane. It serves to help us rediscover meaning in the world of vision, it provides for the development of the life of sensibility, it serves as an image of what life might be." (ibid. p.16)

Ele se utiliza, durante sua exposição, de obras de arte que incorpora ao texto para elucidar os conceitos que está buscando apresentar. Posso perceber, ao longo das análises que faz destas obras, e mesmo no resto do texto, frases que revelam uma ativa participação do E. Eisner apreciador da arte e é o apreciador quem dá o "clima", o "tom" expressivo, às vezes quase poético, do discurso. À medida que vou lendo as "várias funções da arte", percebo que o texto caminha para uma síntese, para um envolvimento cada vez maior do autor com o fenômeno que está descrevendo - "it serves as an

image of what life might be" - mas o texto termina, outra vez, lógico e objetivo:

"Em resumo, as funções da arte são muitas. Se é tarefa da educação realizar estas funções, então o lugar da arte em tal tarefa, dificilmente poderia ser negado." (ibid, p.16)

Então, como o professor pode formular, a partir destes vários fragmentos, qual a SUA concepção da arte como fenômeno humano?

Com este material apenas, o professor não chega a saber o que a Arte pode SIGNIFICAR como fundamento de seu trabalho. Pode-se argumentar que a síntese é tarefa do leitor que, por sua vez, deverá organizar o material teórico que tem em mãos - feito do pensamento de vários autores - e alquimizá-lo com suas próprias experiências em relação à arte. Sem dúvida, isto é correto, mas se não houver, por parte do professor-leitor, uma consciência da necessidade dessa integração, então ele permanecerá uma colcha de retalhos conceituais.

3 Porponho-me, agora, a seguir o raciocínio de E. Eisner, no que diz respeito à terceira pergunta que ele formula, como orientação do seu pensamento, qual seja:

Tendo já definido que é a natureza específica da Arte que deve guiar um programa de Arte Educação e que, para isso, é preciso conhecer as funções da Arte dentro da sociedade humana, Eisner se pergunta como estas funções

podem tornar-se significativas e vivas dentro da escola. E como alguém aprende a criar, a experimentar e entender a Arte.

Eisner faz uma crítica, no meu entender, bastante pertinente à livre expressão, tal como tem sido difundida e utilizada amplamente pelos Arte Educadores, a partir do trabalho pioneiro de V. Lowenfeld.

Segundo Eisner, durante a década de 40 nos EUA, os autores que estabeleceram os caminhos teóricos para a Arte Educação, tais como Natalie Robinson Cole, Victor D'Amico, V. Lowenfeld e o filósofo inglês H. Read<sup>1</sup>, tinham em comum a visão de que objetivo fundamental desta área seria o de facilitar o desenvolvimento criativo da criança e, neste sentido, a arte seria um veículo para o crescimento mental e criador. Tal visão entende a aprendizagem artística como consequência automática do processo da maturação da criança:

"Now typically in the literature in the field of art education the characteristics found in children's drawings and paintings have been viewed as stages that are somehow considered a natural aspect of the internal evolution of the child's genetic makeup. The drawings that children make at various ages have been viewed as natural constructions that are predictable over the child's maturation period. Related

---

1 Natalie Cole - Art in the classroom  
V. D'Amico - Creative Teaching in Art  
V. Lowenfeld - Creative and mental Growth  
H. Read - Education Through Art

to this conception of character of children's art has been the belief that because children go through "natural" stages in their development in drawing and painting the teacher should not "interfere" or attempt to teach the child. The proper role of the teacher has been seen as that of a type of artistic midwife. His responsibility has been one of providing materials and stimulation, and of allowing the child to proceed at his own rate in his own way." (ibid.p.100)

Contrário a esta formulação, Eisner parte da premissa de que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e que, portanto, não ocorre naturalmente à medida em que a criança cresce. É tarefa do professor facilitar esta aprendizagem por meio da instrução. Pode-se apreciar a importância desta formulação de Eisner, quando revemos o campo da Arte Educação numa visão panorâmica a partir de seus primeiros fundadores.

sobre  
tende  
da a  
40

Voltando atrás no tempo, sabemos que antes da revolução pedagógica do nosso século, a educação através da arte não tinha sido sequer formulada em seus princípios mais gerais, e o ensino da arte voltava-se para a apreciação do produto estético, para a formação de artistas, ou para o desenho técnico. Com a contribuição de grandes pensadores da educação, como John Dewey entre outros, a criança passou a ser considerada não mais como um adulto em miniatura e, sim, como o CENTRO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM. A Educação de:

de ser vista como uma preparação para o futuro e passou a ser encarada como um processo de vida.

O lema do "aprender fazendo" difundiu-se pelas escolas do mundo ocidental e orientou a formulação dos conceitos daquilo que passou a se constituir como a educação através da arte. Na verdade, nunca houve uma idéia ou princípio central que fundamentasse esta disciplina e, até hoje, uma grande variedade de teorias e discussões, sobre o sentido da atividade artística na escola, sucedem-se através dos anos, privilegiando, em cada momento, uma visão ora psicológica, ora antropológica, ora estética, ora estritamente pedagógica, ou uma combinação entre elas.

De uma maneira geral, uma idéia que se enraizou nos currículos escolares foi a da LIVRE EXPRESSÃO. Este conceito foi formulado principalmente a partir de V. Lowenfeld, o principal responsável pelas idéias mais significativas que fundaram os primeiros programas que visavam o PROCESSO artístico dos alunos e não o PRODUTO que realizavam. Ao mesmo tempo, uma outra idéia ganhou um lugar de destaque nos planejamentos escolares, principalmente os de Educação Artística, e passou a ser utilizada de forma tão genérica, a ponto de criar uma curiosa situação em que todos concordam com ela, mas ninguém sabe, exatamente, o que ela, de fato, quer dizer, porque parece que tudo pode caber dentro deste conceito. É o famoso conceito de CRIATIVIDADE e a idéia de

que o objetivo da arte, na escola, é desenvolver a potencialidade criativa da criança.

O que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada destas duas idéias principais, a da LIVRE EXPRESSÃO e a da CRIATIVIDADE, foi mais uma perda dos contornos dos reais objetivos de uma verdadeira educação através da arte, do que um progresso no sentido de transformá-la numa disciplina coerente e sólida dentro da escola.

No caso da livre expressão, de início um princípio revolucionário contra o enfoque voltado para a valorização unicamente do produto do trabalho artístico da criança, o que houve foi um total abandono do produto. Como consequência, perdeu-se, de um lado, a especificidade das formas artísticas e, de outro, a função do professor ficou esvaziada.

Junto com essas idéias mal empregadas, desenvolveram-se várias "modas", como por exemplo, a moda da sucata; da valorização da experiência pela experiência; da sensibilização; a ênfase na importância da "liberação emocional". Tudo isso acabou por vulgarizar a idéia de expressão através da arte, equiparando-a, no senso comum, a uma atividade quase de lazer, de consumo, de superfície, que visa a "enfeitar" o cotidiano da escola.

Diante deste quadro que apresenta a Arte Educação como um campo mal estruturado conceitualmente, E. Eisner tem a função importante de resgatar as características da aprendizagem através da arte e o papel do professor dentro deste processo.

Em primeiro lugar, concebe a atividade artística como modo de inteligência no sentido de Dewey, ou seja, como uma ação voltada para a solução de problemas. Na atividade artística, a criança se defronta com a questão de encontrar meios para transformar idéias, sentimentos e imagens em um objeto material. Conceber a inteligência deste modo, implica em deixar de lado a visão de que trata-se de uma capacidade inata e programada geneticamente para sempre: a inteligência passa a ser considerada como um modo de ação humana passível de desenvolver-se pela experiência. A habilidade artística torna-se, assim, uma consequência da inteligência qualitativa; tal atributo se justifica pela sua relação com a visualização e controle de qualidades e pelo seu direcionamento para a criação e domínio das qualidades visuais (cor, linha, forma).

"A habilidade de ver, de conceber imaginativamente e de construir, são habilidades profundamente afetadas pelo tipo de experiências que as crianças têm. É, precisamente, na provisão de condições ambientais - através do curriculum e do ensino - que o professor tem uma importante contribuição a fazer para a educação da criança na arte." (ibid, p.100)

Se a habilidade artística não é inata, o que, então, pode ser ensinado e o que pode ser aprendido no campo da Arte?

Segundo Eisner, a inteligência qualitativa pode ser desenvolvida, no que diz respeito a tres grupos de habilidades envolvidas, em tres campos de aprendizagem artistica:

Em primeiro lugar, as habilidades e a sensibilidade necessárias para produzir arte, para criar formas artisticas, que remetem ao aspecto PRODUTIVO desta aprendizagem.

Em segundo lugar, as habilidades e sensibilidade para responder sensivelmente à forma feita pelo homem e pela natureza, que dizem respeito ao desenvolvimento da percepção estética, ou seja, o aspecto CRÍTICO desta aprendizagem.

E, finalmente, as habilidades para apreciar - através da compreensão - as funções que a arte desempenha na experiência humana, que estão envolvidas no aspecto CULTURAL desta aprendizagem.

Podemos ver quão distante se encontra o pensamento de Eisner dos defensores da livre expressão. Para estes últimos, seria suficiente que o professor apresentasse aos alunos a oportunidade de entrar em contato sensível com as coisas, oferecendo-lhes materiais aos olhos, ao olfato, ao tato, à audição e, a partir daí, as crianças seriam deixadas

livres para fazer o que quisessem. Basicamente, a livre expressão limita-se ao aspecto produtivo da atividade artística, enquanto a fundamentação de Eisner aprofunda-se no sentido de conceber tal atividade como forma que envolve não apenas processos afetivos, mas também, habilidades mentais e perceptivas, além de considerar a importância de trazer a Arte para a escola como fenômeno estético e cultural humano.

Com base nesta fundamentação, E. Eisner elabora um curriculum que busca desenvolver, passo a passo, as habilidades envolvidas nos três campos de aprendizagem artística por ele definidos.

Até aqui, apresentei alguns dos conceitos expostos por E. Eisner, com o objetivo de mostrar o encaminhamento de um raciocínio que fundamenta um método de trabalho em Arte Educação, cuja característica fundamental, no meu entender, é fornecer um quadro de referências e uma orientação coerente e rica em informações para o professor de Arte.

Encontram-se no seu trabalho, informações úteis sobre a história da Arte Educação nos EUA, uma visão crítica desta área dentro do contexto sócio-educacional americano, uma leitura crítica de diferentes abordagens sobre o desenvolvimento do desenho infantil, uma visão panorâmica das principais teorias que fundamentam a Arte Educação, uma concepção detalhada sobre os diferentes campos em que ocorre a aprendizagem artística, a elaboração de um curriculum que

abrange estes campos, uma reflexão sobre a avaliação da atividade artística da criança, considerações sobre as possibilidades de pesquisa nesta área. Trata-se, portanto, de um trabalho bastante extenso e cuidadoso, produto de uma experiência e reflexão claramente ordenadas, que fazem de *Educating Artistic Vision*, uma obra fundamental dentro da História da Arte Educação.

Por outro lado, coloco uma questão com relação à abordagem de E. Eisner, no que diz respeito ao lugar do trabalho com a imaginação dentro do seu enfoque. Todo o pensamento desse autor orienta-se pela necessidade de desenvolver HABILIDADES, seja de criar, de perceber ou de apreciar, compreensivamente, a forma visual; nas suas palavras: "(...) educar a visão humana para que o mundo que o homem encontra possa ser visto como arte."

Por exemplo, Eisner relaciona quatro fatores à produção da forma visual:

"Skill in the management of materials.

Skill in perceving qualitative relationships among those forms produced in the work itself, among forms seen in the environment and among forms seen as mental images.

Skills in inventing forms that satisfy the producer within the limits of the material with which he is working.

Skill in creating spatial order, aesthetic order, and expressive power." (ibid, p.96)

Para Eisner, a habilidade de produzir significação visual, através da invenção e da organização da forma, é semelhante ao desenvolvimento de um código visual. Os esquemas são as letras e palavras deste código e sua composição constitui-se na sintaxe ou gramática. Parece, então que a significação está estritamente ligada à aquisição e ao exercício de um código, que possibilita o domínio da linguagem visual.

Pergunto-me se o desenvolvimento de habilidades abarca, enquanto processo, a idéia de experiência significativa. Acredito que o objetivo do trabalho em Arte Educação é propiciar uma experiência significativa através da arte; a chave para esta experiência está na articulação entre o conhecimento da linguagem da Arte, de um lado, e o contato com imagens internas genuínas, de outro, pois as imagens internas são a fonte expressiva de todo o processo criador significativo. Penso no processo de socialização característico da nossa sociedade e identifico, acompanhando o raciocínio de Eisner, o quanto a cultura ocidental favorece o empobrecimento da percepção, o quanto a experiência estética vai se enquadrando em preconceitos e condicionamentos culturais próprios à nossa sociedade. Mas, no meu entender, a compreensão que a criança (e também o professor) possa vir a ter da Arte, enquanto fenômeno cultural, só terá realmente sentido quando, ao mesmo tempo, ela puder se apropriar da função imaginativa, enquanto fonte de conhecimento e comunicação. A carência básica da criança

e do adulto de hoje, advém do descaso e do descuido com seus processos imaginativos, isto é, com sua maneira própria de significar sua relação com o mundo.

Ao lado da tarefa de "educar a visão humana", a Arte Educação tem também o papel de alimentar o exercício da curiosidade, a aventura de imaginar o que PODE e não o que DEVE ser.

Parece-me que o método de E. Eisner pode instruir a criança, no sentido de instrumentá-la a utilizar-se da linguagem visual. Para comunicar o quê? A partir de que necessidade? Com que sentido? Estas perguntas são pouco consideradas pelo autor na sua proposta metodológica concreta. Entendo que Eisner procurou fugir da excessiva "liberdade catártica" da auto-expressão, concentrando-se na complexidade da forma visual e nas habilidades necessárias para compreendê-la e produzi-la. Mas acredito que a invenção da forma requer um trabalho no plano do imaginário, que a abordagem de Eisner parece negligenciar. A necessidade e o sentido de comunicar-se através da forma artística, relacionam-se não com uma habilidade, mas como uma função interna do ser humano, a função imaginativa. Esta idéia será desenvolvida no capítulo 4 desse trabalho, dedicado ao conceito de imaginário.

#### 1.4 - E. B. Feldman e a teoria humanística da Arte Educação

Examinemos, então, a abordagem de E. B. Feldman, arte educador americano que, no início da década de 70, publicou *BECOMING HUMAN THROUGH ART*, propondo-se a instituir "radical transformations in what we have been calling art education." (Feldman, 1970, prefácio)

O que este autor tem em comum com E. Eisner é a compreensão da Arte Educação como uma área de aprendizagem que não envolve apenas o aspecto PRODUTIVO, o fazer artístico das crianças:

"The objective of making aesthetic education a central concern rather than a trivial embellishment of school has been the aim of all art educators, whether or not they agree with the approach taken here. But in practice, we have been able to influence only a minority of gifted artistic performers. A great deal of the literature in art education endeavors to bring the mass of pupils up to the artistic level of that gifted minority. To be sure, this effort is carried out under the banner of enlarging the creative power of ALL children. Alas, it often succeeds in convincing many of them that they are inadequate as PERFORMERS. But their tremendous creative potentials as intelligent viewers, perceptive critics and sensitive interpreters of the arts are left largely untapped." (ibid, prefácio)

Mas, enquanto Eisner focaliza a experiência estética em si mesma, a contribuição única que a natureza da arte realiza, como veículo de aprendizagem, Feldman formula uma teoria humanística da arte educação, que visa a aprendizagem sobre o ser humano e o mundo através do estudo das artes visuais e da criação de objetos de arte. Feldman procura realizar uma síntese conceitual que fundamenta sua teoria humanística, utilizando-se de várias disciplinas que envolvem o estudo da arte - filosofia da arte, história da arte, crítica, arte educação, psicologia - englobando-as em uma abordagem antropológica da arte educação. Seu foco é o estudo do homem através da arte, enquanto o de Eisner é especificamente a natureza da arte, enquanto linguagem.

Antes de enunciar a teoria humanística de E. B. Feldman, gostaria de sublinhar uma característica importante da concepção do conhecimento estético que esse autor tem. Tal como se expressa na FORMA do seu livro. Consciente do caráter único da aprendizagem através da arte, que não é apenas CONCEITUAL mas, também, INTUITIVA, estética, Feldman procura construir o seu livro a partir de uma relação criadora entre texto e imagem:

"An important innovation of this text, I hope, is an endeavor to use visual learning. Art educators subscribe to this goal in principle, but few books attempt to employ images and book design as instructional media in and of themselves. You will notice that all kinds of reproduced

images are used here - not necessarily to illustrate words in the text, but to stimulate insights and idea-image combinations by themselves. This seems to me specially important because general classroom teachers often have little opportunity in their undergraduate preparation to experience art in the varieties of its impact. I want the book to act on them the way art acts. This volume, then, is not just an image-container, or a word catalog, but a type of art object that tries to make its own direct appeal to the senses". (ibid. prefácio)

Feldman sabe que uma conceituação clara da natureza da arte e sua função na sociedade humana, não é suficiente para alguém aprender a CRIAR arte. A maneira como seu livro propõe esta conceituação, visa estimular o professor a entrar em contato com uma quantidade e uma variedade de objetos de arte, bem como refletir sobre um texto verbal, que comunica insights e conclusões formuladas como uma forma de experiência concentrada e sintetizada em palavras. Lembro-me que meu primeiro contato com esse livro foi bastante enriquecedor, trazendo-me a possibilidade de criar vários princípios metodológicos para meu próprio trabalho em Arte Educação, ao mesmo tempo que utilizei muitas imagens contidas nessa obra como fonte de inspiração para propor exercícios para os alunos.

É, de fato, um livro estimulante e acredito que isto se deve ao fato do autor compreender que um fundamento não é

apenas teoria, mas experiência criadora que une texto teórico, imagem e prática da arte.

Em resumo, a FORMA do livro de Feldman corporifica o tipo de aprendizagem através da arte que o autor formula ao longo dos capítulos, propondo descobertas de relações visuais-verbais, que podem ser encontradas por cada leitor, que não estão DADAS no formato do livro, mas são suscitadas pela sua ordenação. A forma é o conteúdo do livro. Neste sentido, a contribuição de Feldman é única e extremamente importante: este autor FALA de arte FAZENDO do seu livro uma obra de arte.

O encaminhamento do raciocínio de Feldman, para chegar à exposição de sua teoria humanística da Arte Educação e à proposição de um curriculum fundamentado nesse quadro conceitual, parte de um exame de várias definições sobre a natureza da arte: "my intention is to offer several concrete and specific ideas of art rather than a single definition that, however valid, tends to promote a false sense of security. That is, you can know a definition of art without knowing what art is". (ibid, p.3)

Recorrendo basicamente às contribuições da antropologia, da arqueologia e da história da arte, Feldman visa trazer ao arte educador, conceitos que tratam a arte em suas manifestações fora do espaço/tempo da sociedade contemporânea, para que o professor possa "overcome notions

of art based on cultural, geographic, historical and emotional provincialism".(ibid, p.3)

Alguns desses conceitos serão utilizados para estruturar sua teoria humanística, basicamente no que diz respeito à contribuição da antropologia: Feldman diz que, ao estudar a arte primitiva, esta ciência mostra-a presente no centro da vida, criando soluções visuais e plásticas para necessidades, medos e aspirações humanas, indissociada de uma utilização prática na vida do homem primitivo: "Yet anthropology clearly demonstrates that in those cultures where art is integral or continuous with living, it is created because of genuine personal and social urgencies. The occasions are not manufactured, they are presented by the recurring crises and opportunities of daily life.

Anthropology also reminds us the practical usefulness of art - it's role in magic, in primitive medicine, in personal adornment, in the creation of vital symbols, and in the communication of concepts". (ibid, p.4)

Baseado na antropologia, Feldman diz que uma das principais funções da Arte Educação é recuperar a unidade entre arte e vida (como acontece nas sociedades primitivas), ancorado no princípio fundamental de que esta disciplina deve se constituir no estudo do ser humano através da arte. O objeto da educação humanística, segundo Feldman, é o estudo do fenômeno humano, desvinculado de objetivos profissionais ou vocacionais.

O centro de qualquer programa educacional deve ser, portanto, a criança e sua necessidade de se tornar uma pessoa humana.

A aprendizagem através da arte pode ser humanizadora se propiciar à criança, não um ensino de técnicas mas, se lhe der uma razão para criar arte e lhe mostrar os objetivos que esta cumpre na vida do ser humano.

Neste sentido, a função do professor é menos MOTIVAR a atividade criadora da criança do que ajudá-la a descobrir uma BOA RAZÃO para criar. Para Feldman, a idéia de motivação tem se caracterizado como uma estratégia arbitrária que, no limite, chega à criança como a imposição de um propósito, cuja razão lhe é desconhecida:

"(...) children realize that a certain time of day or week they are expected to make for their teachers something called ART". (ibid, p.174)

Em termos práticos, a motivação tem sido encarada pelos arte educadores, como o emprego de certas estratégias para que a criança tenha satisfação no processo de criar e, conseqüentemente, possa beneficiar-se dos resultados da auto-expressão: saúde mental, poder criador, etc... Ao contrário, quando a arte é essencialmente ligada à vida, como acontece nas sociedades primitivas, as pessoas sabem as necessidades pessoais ou sociais que a arte realiza. Em vez

de motivações calculadas e arbitrarias, o professor precisa unificar arte e vida, desenvolvendo boas razões para criar arte no dialogo com os alunos.

Para Feldman, uma "boa razão" para criar arte tem dois traços fundamentais:

- 1 - autenticidade pessoal
- 2 - organização teleológica

O primeiro diz respeito à necessidade genuína que uma pessoa tem de expressar-se para alguém e o segundo, diz respeito à consciência das expectativas convencionais que uma sociedade tem sobre as funções da arte.

Feldman diz que o primeiro aspecto não se ensina, mas o segundo sim. Penso como ele, que a criança, de fato, sabe quando tem necessidade de comunicar-se, de dizer algo para alguém, ou seja, que ela pode ser "autêntica". A questão que me parece pertinente aqui, com relação a esse primeiro aspecto, diz respeito às condições necessárias que PERMITAM a comunicação genuína da criança através da arte. Sabemos que bem cedo o condicionamento e a regra do certo e do errado interpõem-se entre a necessidade autêntica que a criança tem de comunicar-se e a maneira como ela configura esta necessidade em uma forma gráfica, plástica, etc... Não se trata de "motivar" a criança, concordo com Feldman. Mas, mesmo quando ela encontra "uma boa razão" para criar, ainda assim ela necessita de "boas condições", que são basicamente tarefa do professor lhe oferecer. E o foco volta-se para a

formação do professor e o COMO ele se instrumenta para criar essas condições. Uma boa razão não possibilita, automaticamente, a autenticidade da criança.

Mas, disso, trataremos em capítulos posteriores.

O segundo aspecto a que Feldman se refere precisa, segundo ele, ser ensinado às crianças:

"The teleology of art, however, must be learned. The fact that human communities have a practical interest in the creation of art - even by children - is not self-evident to children. They have to learn that their creative efforts are not merely the products of transient impulses. Their art can be fashioned according to the requirements of the functions it is intended to perform. There is a dialectic in the creation of art: as soon as we say a child's creative expression is art (and it is), we are saying that is shaped by all the forces of reality that nature and society have set in motion. These natural and social forces constitute teleological design - the purposes of art". (ibid, p.175)

Para Feldman, a teoria humanística da Arte Educação funda-se essencialmente no caráter ritualístico de toda criatividade humana, que é sua função como confrontação simbólica com a realidade. Nas sociedades primitivas, os ritos de passagem cumprem a função de confrontação com a realidade, nos quais os indivíduos fazem ou testemunham algo ligado a um acontecimento humano crucial, como o nascimento, a puberdade, o casamento, a doença e a morte. Os ritos de

passagem dão conta das tensões que o indivíduo passa nesses momentos e também da necessidade que o grupo social tem de assegurar a transição dos indivíduos por esses momentos. Os objetos de arte criados então, são inseparáveis de seu propósito ritualístico. Eles surgem mesmo do processo dialético entre o indivíduo em tensão com as convenções grupais e o dissipar dessa tensão concretizado em um ritual colaborativo entre o indivíduo e o grupo, que envolve fazer e testemunhar.

Para Feldman, esses objetos de arte exemplificam, do ponto de vista da teoria humanística da Arte Educação, autenticidade pessoal e propósito teleológico ao mesmo tempo.

Com base nestas afirmações, Feldman analisa a sociedade contemporânea, apontando como, em nosso mundo, as crises e confrontações com a vida não são exploradas enquanto oportunidades para expressão estética: as ansiedades humanas não são ritualizadas. O papel do arte educador é o de ajudar as crianças a enfrentar a vida, mostrando-lhes como a sua substância pode ser manejada criadoramente.

O currículo básico fundamentado na teoria humanística da Arte Educação, é assim proposto por Feldman:

CATEGORIAS TEÓRICAS	EXEMPLO CURRICULAR DOS OBJETIVOS DA ARTE EDUCAÇÃO
---------------------	--

Estudo cognitivo	-----	entendendo o mundo
Estudo linguístico	-----	aprendendo a linguagem da Arte
Estudo dos meios	-----	estudando variedades de linguagem
Estudo crítico	-----	dominando técnicas da arte da crítica

O estudo cognitivo abrange fatos, informações, conhecimentos sobre o homem através da arte e da própria criatividade dos alunos. Visa o aprendizado sobre a natureza da personalidade humana, grupos sociais e ambientes feitos pelo homem. Ao mesmo tempo, indiretamente, este estudo pode apontar os tres tipos de conhecimento que estão contidos na arte:

"1) Knowledge of the different kinds of feelings and ideas people have and express to each other; 2) Knowledge of the formal organizations and relationships that make objects pleasing, appealing, or desirable; 3) And knowledge of the uses of art in the physical environment". (ibid. p.182)

Através do estudo do homem e suas obras, que são o principal objetivo do estudo cognitivo, os alunos entram em contato com a estrutura da arte, aqui entendida por Feldman, como a tipologia de significados; outras visões dessa estrutura serão dadas nas seguintes categorias de estudo:

## ESTUDO LINGUÍSTICO

Este estudo focaliza a arte como linguagem, como veículo de significação: a gramática, a sintaxe e a sua utilização. Linha, cor, forma, textura, claro/escuro, espaço, volume, movimento, do ponto de vista de uma teoria humanística, são estudados não de uma forma analítica ou técnica, mas como estes elementos podem ser encontrados na experiência do ser humano. Além disso, estudam-se estilos artísticos, do ponto de vista de suas características formais e afetivas:

"What does a particular style look like? What arrangement of the formal elements leads to the inference that a particular work belongs to, can be classified under, a particular style? Secondly, how does the presence of certain stylistic features in a work influence our perception of it? What accounts for the capacity of certain styles to arouse our feelings in certain ways?" (ibid., p.183)

Se as crianças conhecem, pela sua experiência, estilos de andar, falar, brincar, etc..., a questão que se coloca para o professor é como trazer esse conhecimento para a linguagem da arte.

Outro aspecto do estudo linguístico é a estética, entendida por Feldman como a percepção e a compreensão da obra de arte; a expressão criadora é estudada do ponto de

vista do objeto de arte, encarado como organização formal e do ponto de vista do ato perceptivo de reconstruir estas formas na consciência de quem olha este objeto.

Finalmente, faz parte deste estudo a inclusão de atividades práticas que estimulem o conhecimento das características formais e sintáticas da arte.

#### ESTUDO DOS MEIOS

É o estudo da interação entre um meio e um significado, o conhecimento de que o modo como um material é usado afeta o que é expresso através desse material. O interesse básico desse estudo é o reconhecimento de como os seres humanos são, eles mesmos, formados por suas formas de comunicação e expressão.

"The humanist, then, is interested in media study for the perceptual foundation it provides - a foundation that is essential for making inferences about man's behavior in his own communications environment". (ibid, p.187)

#### ESTUDO CRÍTICO

Partindo da curiosidade natural da criança sobre o que um objeto significa, se é bom, para que pode servir, etc., o estudo crítico trata da descrição, análise, interpretação e avaliação da obra de arte. É, portanto, um processo de ordenação da atração crítica natural da criança.

A abordagem de Feldman, fortemente influenciada por J. Dewey, baseia-se na concepção da Arte, não como uma matéria do curriculum, mas como forma de aprendizagem.

"(...)that naturally and organically unites knowing and doing; creating effects and judging their meaning; taking chances and calculating the consequences; erecting hypotheses and looking for confirmation; interfering with ideas and suggesting alternatives". (ibid. p.99)

Outra vez, diante de Feldman, assim como diante de E. Eisner, coloco a "colher torta" do imaginário.

Quando Feldman se propõe a falar de metodologia, focaliza a atuação do professor na sua relação com os alunos e seu discurso se constitui em uma série de formulações normativas, que se sintetizam na seguinte afirmação:

"A teacher, in short, can be a very effective audio-visual aid - easily hooked up, always ready for use, rarely in need of repair, and highly adaptable to changes in the classroom climate". (ibid. p.193)

Pode ser uma "engenhosa" metáfora mas, como as regras que ela pressupõe, caracteriza-se por ser uma afirmação que determina imperativamente O QUE o professor DEVE ser e fazer: é praticamente, uma fórmula que o professor deve seguir para que seu experimento "dê certo".

É como se escrevesse para um professor que já sabe do que ele está falando. Ora, se ele já sabe, por que então tocar neste assunto? E se ele não sabe, será que, lendo este capítulo de Feldman, ele vai compreender alguma coisa?

Feldman começa sua exposição com a seguinte pergunta: como gerar aprendizado em uma classe?

E responde:

"If you want to know how to INVENT or to DESIGN art education practices, and if you want to involve your pupils in your program planning, it would be better to read this chapter". (ibid. p.190)

Para inventar e projetar práticas educativas em Arte Educação, segundo Feldman, o professor precisa ter uma boa relação com o aluno para que ele aprenda e esta é resultado do que o professor faz e do modo como ele responde ao que o aluno faz. Ele precisa planejar e, parte deste planejamento tem que ser feito junto com os alunos; é uma técnica dialógica que abarca tanto as necessidades dos alunos, quanto os objetivos do professor. Ele precisa conversar com os alunos e não falar para eles, por isso precisa percebê-los, antes de mais nada: para tanto, precisa encontrar um problema real sobre o qual conversar com eles. O propósito do planejamento conjunto é identificar problemas reais e isto se faz com diálogo.

Depois do problema identificado, o professor precisa expandir e elaborar os significados deste problema através de uma pesquisa criadora, realizada pelos alunos. Depois vem a execução dos trabalhos, a partir dessa pesquisa; em seguida, a apresentação de cada aluno, do seu trabalho para o resto da classe e, finalmente, o processo termina com a avaliação.

O professor será respeitado por ser ele mesmo. "and this kind of being, as contrasted with role playing, requires self-knowledge as well as commitment to the value of what you are teaching". (ibid, p.195)

Tudo isso que Feldman diz, que o professor precisa fazer e ser, eu vejo como CONSEQUÊNCIA de uma aprendizagem anterior. Penso que estas formulações não o ensinam a "inventar práticas pedagógicas"; a capacidade de inventá-las depende de um conhecimento que não se explicita em regras do tipo "seja você mesmo". Na verdade, ele está falando "da torneira". Aqui Feldman é bem americano, seguindo o costume que este povo tem de transformar conhecimento em técnica. A técnica se adquire ao longo de um processo de conhecimento, não é o conhecimento. É o instrumento que possibilita a aprendizagem dos alunos a partir de um saber construído pelo professor. Deste processo, Feldman não fala e aqui sua teoria humanística entra em descompasso com sua visão a respeito do que o professor de arte precisa saber para

"gerar aprendizagem". Não são atitudes que geram aprendizagem, nem habilidades como diria Eisner.

É o propósito e a intenção que guiam a ação pedagógica e ambos são resultados da conquista da significação que o Arte Educador atribui a seu trabalho. E, então, regras não são mais necessárias, pois o professor poderá criar verdadeiramente os elementos e os passos do processo de aprendizagem dos seus alunos. Feldman diz que, neste capítulo, está falando de método mas, na verdade, ele descreve alguns procedimentos e os apresenta normativamente, sem tocar nos fundamentos do método, isto é, nas suas determinações significativas.

Feldman fala aos professores como se fossem alunos do primeiro grau, ou melhor, como um professor autoritário falaria a seus alunos. Ele não fala à imaginação desses professores; no entanto, é a imaginação que lhes possibilita "inventar práticas pedagógicas", pois, este é o poder propriamente humano que ordena a invenção de qualquer coisa que seja.

#### 1.5 - A função do fundamento poético na reflexão do Arte Educador

A função imaginativa pode ser trabalhada no plano da reflexão, quando o fundamento teórico - como por exemplo, o de E. Eisner e o de E. B. Feldman - é complementado com o "fundamento poético". Assim, um texto poético que fale da

arte através de um pensamento por imagens, pode fornecer aos professores de arte, um fundamento que não se constitui apenas como informação, mas que pode se tornar presente enquanto significação.

Para explicitar este pensamento, apresento um conto de J. Guimarães Rosa<sup>2</sup>, que já há algum tempo venho utilizando no programa de formação de professores de arte, para pensar junto com eles, conceitos básicos de Arte Educação.

Pirlimpsiquice é uma estória que fala da experiência estética como celebração e renovação da vida. Em um conto metalinguístico por excelência, Guimarães Rosa, o mago da palavra, nomeia o "milmaravilhoso": o processo criador de um grupo de meninos resulta em um momento no qual a vida vira Arte e transmuta de volta a própria vida.

"Aquilo em nosso teatrinho foi de Oh". Com esta frase, o narrador abre a estória e nela se sintetiza a essência da narrativa. Parece que o narrador, ao relatar este conto, inspira-se nas palavras do próprio Guimarães, que diz em outro texto:

"Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos: uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido,

<sup>2</sup>Pirlimpsiquice in Primeiras Estórias, Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1985, p 38-46

alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. Assim é que eu acho, assim é que eu conto. O senhor foi bondoso de me ouvir.

Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. O senhor mesmo sabe; e se sabe, me entende. Toda saudade é uma espécie de velhice". (in Toledo, Marcelo de Almeida, org., 1982, S.P.)

As "horas antigas" de que fala o narrador de Pirlimpsiquice, situam-se na época em que ele era aluno interno em um colégio de padres. Junto com mais onze alunos, foi escolhido ("éramos onze, digo doze") para representar uma peça. Foi escolhido não para ser ator, mas para ser o ponto, já que era muito tímido; mas seu bom comportamento e sua aplicação nos estudos, deram-lhe um lugar entre os eleitos.

Entre os meninos que iriam representar a peça, estava também o Zé Bone que, "com efeito, regulava de papalvo. Sem fazer conta de companhia ou conversas, varava os recreios reproduzindo fitas de cinema: corria e pulava, à celerada, cá e lá, fingia galopes, tiros disparava, assaltava a mala-posta, intimando e pondo mãos ao alto, e beijava afinal - figurando a um tempo de mocinho, moça, bandidos e xerife. Dele, bem, se ria. O basbaque." Com medo de que os outros alunos, principalmente, o grupo dos arruaceiros, "mal comportados, incorrigíveis", descobrissem o segredo só deles - o enredo da peça - os doze meninos começaram a inventar

uma estória falsa que serviria para despistá-los. Com o correr do tempo, esta estória foi crescendo, "com singulares - em - extraordinarios episódios, que um ou outro vinha e propunha: o "fuzilado", o "trem do duelo", a máscara: "fuça de cachorro" e principalmente "o estouro da bomba". E assim "já, entre nós, era a "nossa estória", que, às vezes, chegavamos a preferir a outra, a "estória de verdade", do drama". Mas, ao mesmo tempo, paralelamente, começou a surgir uma outra estória, do Gamboa, menino do grupo dos bagunceiros, que a espalhava como se esta fosse a verdadeira.

Os ensaios seguiam conduzidos pelo Dr. Perdigão, lente de corografia e história pátria, entremeados por suas exortações: -"Representar e aprender a viver, além dos levianos sentimentos, na verdadeira dignidade". -"Sus e eia! Abroquelemo-nos". -"Lembrem-se: circunspeccão e majestade".

No dia do ensaio geral, o padre Diretor assistiu ao quinto ato e seu comentário deixou todos consternados: "Sem realces, disse: que nós estávamos certos, mas acertados demais, sem ataque de vida válida, sem a própria naturalidade pronta..."

O dia seguinte era o domingo tão esperado da apresentação da peça. Em meio aos preparativos finais, às ameaças dos bagunceiros dizendo que iam atrapalhar o quanto pudessem, a chegada dos convidados e das roupas novinhas feitas para os personagens, surgiu um contratempo

inesperado: o ator principal foi chamado às pressas porque seu pai estava doente e ele teve que viajar. Quem poderia substituí-lo? Não tinha jeito, o único que sabia todas as falas de todos os personagens, de cor, era o ponto. E o tímido menino virou o personagem principal da peça.

A cortina se abriu, o nervosismo de todos em cima do palco, o Dr. Perdigão na caixa do ponto. E então, só mesmo nas palavras de Guimarães:

"Eu estava ali, parado, em pé, de fraque, a beira-mundo do público, defronte (...) - e tinha-me lembrado da terrível coisa, meu-deus, então ninguém não tinha pensado nisso, antes? Porque, aquele arranjo de todos nós no palco, vindos ao proscênio, eu adiante, era conforme o escrito no programa: o Atualpa, primeiro, devia recitar uns versos, que falavam na Virgem Padroeira e na Pátria. Mas, esses versos, eu não sabia! Só o Atualpa sabia-os, e Atualpa estava longe, agora, viajando com o tio, de trem, o pai dele à morte... Eu não. Eu: teso e bambo, no embordo, mal em suor frio e quente, não tendo dá-me-dá, gago de eêê, no sem-jeito, só espanto".

Aí, através do pânico, ele tentou salvar a situação em que "o minuto parou", gritando "Viva a Virgem, viva a Pátria". Mas então as coisas continuaram não dando certo. A cortina tinha que fechar outra vez para todos saírem do palco e ficarem só os personagens do primeiro ato, mas ela não se fechou. Nenhum dos meninos sabia mais o que fazer; da plateia surgiu uma vaia enorme, barulhenta, o Dr. Perdigão caiu de dentro da caixa do ponto, a assistência começou a gritar o nome do Zé Bone, então:

"Foi a conta.

Zé Boné pulou para diante, Zé Boné pulou de lado. Mas não era de faroeste, nem em estouvamento de estrepolias. Zé Boné começou a representar!

A vaia parou, total.

Zé Boné representava, de rijo e bem, certo, a fio, atilado, para toda a admiração. Ele desempenhava um importante papel, o qual a gente não sabia qual. Mas, não se podia romper em riso. Em verdade. Ele recitava com muita existência. De repente, se viu: em parte, o que ele representava, era a Estória do Gamboa! Ressoaram as muitas palmas.

O pasmatório. Num instante, quente, tomei vergonha; acho que os outros também. Isso não podia, assim! Contracenamos. Começávamos, todos de uma vez, a representar A NOSSA inventada ESTÓRIA. Zé Boné também. A coisa que aconteceu no meio da hora. Foi no ímpeto da glória - foi sem combinação (...) Dr. Perdigão se soprava alto, em bafo, suas réplicas e deixas, destemperadas. Delas, só a pouca parte se aproveitava. O mais eram ligeirias - e solertes verdades. Palavras de outro ar. Eu mesmo não sabia o que ia dizer, dizendo, e dito - tudo tão bem - sem sair do tom. Sei, de, mais tarde, me dizerem: que tudo tinha e tomava o forte, belo sentido, esse drama do agora, desconhecido, estúrdio, de todos o mais bonito, que nunca houve, ninguém escreveu, não se podendo representar outra vez, e nunca mais. Eu via os do público assungados, gostando, só no silêncio completo. Eu via - que a gente era outros - cada um de nós, transformado. O Dr. Perdigão devia de estar soterrado, desmaiado em sua correta caixa do ponto.

(...) Ah, a gente: protagonistas, outros atores, as figurtantes figuras, mas personagens personificantes. Assim perpassando, com a de nunca naturalidade, entrante própria, a valente vida, estrepuxada.

(...) Cada um de nós se esquecera de seu mesmo, e estávamos transvivendo, sobrecrentes, disto: que era o verdadeiro viver? E era bom demais, bonito - o milmaravilhoso - a gente voava, num amor, nas palavras: no que se ouvia dos outros e no nosso próprio falar. E como terminar?

Então querendo, e não querendo, e não podendo, senti: que - só de um jeito. Só uma maneira de interromper, só a maneira de sair - do fio, do rio, da roda, do representar sem fim. Cheguei para a frente, falando sempre, para a beira da beirada. Ainda olhei, antes. Tremeluzi. Dei a cambalhota. De propósito, me despenquei. E caí.

E, me parece, o mundo se acabou.

Ao menos, o daquela noite. Depois no outro dia, eu são, e glorioso, no recreio, então o Gamboa veio, falou assim: -"Eh, eh, hem? Viu como era que a minha estória também era a de verdade?" Pulou-se, ferramos fera briga".(p.45-6)

Fico me perguntando se procedi corretamente ao apresentar o conto de Guimarães da maneira como o fiz acima. Era preciso oferecer uma síntese da estória para poder explicar meu raciocínio. Quando reli o primeiro esboço, no qual eu relatava os principais acontecimentos da narrativa, achei-o pobre e descarnado, ali não estava a PALAVRA de Guimarães Rosa. Refiz várias vezes o texto e percebi que sempre que chegava na hora do oh! em que a peça começa, não havia outro jeito: tinha que citar o próprio autor, não havia COMO dizer o milmaravilhoso com outras palavras. Assim, optei por um relato estranho, mixto, um recontar um tanto acanhado diante da grandeza do texto original; enfim, mesmo sabendo que saiu pior a emenda do que o soneto, ainda resta ao leitor a possibilidade de buscar a leitura de Pirlimpsiquice para saborear "a estória verdadeiramente verdadeira".

Para o propósito aqui delineado, gostaria de refletir sobre alguns aspectos do conto de Guimarães Rosa, que podem servir de ponto de partida para o estudo de conceitos fundamentais da Arte Educação: encontra-se neste texto, uma visão fecunda sobre a natureza do processo criador, o significado da Arte na vida da criança, a função da imaginação criadora; além disso, pode-se discutir a relação da Arte com a instituição escolar, o saber adulto e o saber da criança e todas as perguntas que os professores de arte possam se fazer a partir do contato com este conto.

Uma leitura vertical - analógica - da estória, revela a possibilidade de se estabelecer um mesmo princípio que se manifesta em vários planos de realidade. Tanto no plano estético, como no plano sociológico e no plano psicológico, parece que encontramos:

O condicionamento NEGA e fixa a vida.  
A Arte AFIRMA e RENOVA a vida.<sup>3</sup>

No plano sociológico, o lado do condicionamento é o da instituição escolar: a tradicional escola de padres, as regras impostas (quem é tímido não serve para ser ator, os bagunceiros também não excluídos, as rezas que antecedem os ensaios, etc.), as exortações morais do Dr. Perdigão, a competição instituída, os critérios de valor baseados em sistemas de pensamento embolorados e inertes. Tudo isso FAZ PARTE da experiência dos alunos, mas não SIGNIFICA a totalidade dessa experiência.  
(84 e 85)

A significação real que move a experiência das crianças encontra-se do outro lado, atravessando a norma: são os

---

<sup>3</sup>Gostaria de transcrever duas frases de Guimarães Rosa, numa entrevista a Gunter Lorenz:

"Você, meu caro Lorenz, em sua crítica ao meu livro, (...) dizia que em Grande Sertão, eu havia liberado a vida, o homem. É exatamente isso que eu queria conseguir. Queria libertar o homem desse peso, devolver-lhe a vida, em sua forma original. Legítima literatura deve ser Vida. Não há nada mais terrível que uma literatura de papel, pois acredito que a literatura só pode nascer da vida, que ela tem que ser a voz daquilo que eu chamo "compromisso do coração. A literatura tem de ser vida!"

E também:

"Escrever é um processo químico, o escritor deve ser um alquimista. (...) A alquimia do escrever precisa de sangue do coração". (in: Coutinho, E.F., (org.), 1983, p.84-5)

alunos vivendo sua própria realidade, os grupos que "brigam" em um processo vivo, construindo suas próprias estórias, os escolhidos da peça contra o grupo dos gamboas, terríveis arruaceiros. Uma briga que é luta de crescimento, faz parte da vida dos meninos, é MOVIMENTO.

No plano estético, o mesmo raciocínio pode ser encontrado. De um lado, a peça oficial - "Os filhos do Doutor Famoso" - que espelha as características da instituição: cada aluno escolhido para cada personagem, de acordo com os critérios do Dr. Perdigão, papéis decorados, tudo certo no lugar certo, até o padre Diretor percebeu o quanto se tratava de uma representação sem vida, esquematizada, "correta"; o mundo adulto imposto ao mundo da criança, outra vez, a falta de SIGNIFICAÇÃO.

Do outro lado, a peça finalmente representada, realiza a configuração da experiência dos meninos: feita de fragmentos da estória inventada por eles, do drama oficial e da estória dos gamboas, alquimizados, realizando a FORMA daquele grupo, em um momento único de conexão com a fala do indizível, com a visão do invisível. A significação daquele momento, "aquilo em nosso teatrinho foi de oh!", ficou para sempre na memória do narrador, "horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data". Não seria essa a contribuição fundamental que a experiência artística tem a dar na vida das pessoas?

No plano psicológico podemos encontrar, de um lado, o narrador, de outro o Zé Boné. O condicionamento e a imaginação criadora, a ideia fixa e a flexibilidade. O personagem do narrador menino, o ponto que virou personagem principal, o tímido que ferrou fera briga com o Gamboa, no dia seguinte ao da representação. Guardo na memória uma imagem do narrador feita por um aluno da graduação em Artes Plásticas da ECA-USP: um menino descalço, com um foco de luz sobre ele, rodeado por um grupo de adultos, todos com sapatos, olhando para os pés do menino, acuado, envergonhado, ali sozinho no centro. Imagem sintética e poderosamente significativa da criança "modelar", presa na avaliação exterior do certo e do errado, bem comportado e, ao mesmo tempo, cheio de vontade e medo de arriscar, de inventar, de imaginar, de viver por onde sua curiosidade poderia conduzi-lo.

Em contrapartida, o Zé Boné, passando continuamente de um personagem para outro, considerado paspalho pelos outros, livre das amarras de qualquer imposição exterior, o fio constante, perene e inesgotável da imaginação, a flexibilidade viva, a mola propulsora que desencadeou o momento de criação do grupo de meninos em cima do palco.

O que aconteceu com o narrador depois da peça? o menino tímido e bem comportado, partiu para cima do temido Gamboa, na defesa da SUA estória. A experiência transgressora da Arte acordou nele sua própria vida; por algo que significa,

a criança encontra coragem e sentido para ser sua própria pessoa.

Guimarães Rosa, o mago alquimista da substância da palavra, o grande nomeador da experiência, mostra em uma síntese poética, aquilo que, no meu entender, é o fundamento essencial da Arte Educação: a possibilidade de oferecer à criança - e também ao professor - a oportunidade de nomear sua experiência pelo domínio e exercício da magia alquímica do imaginário. Toda Arte nasce da necessidade de dar FORMA à experiência humana, todo processo criador genuíno é fruto de uma necessidade imperiosa de significação.

Seria possível argumentar que estou usando o texto poético no sentido contextualista de que fala E. Eisner? Ou seja, estaria trabalhando o conto de Guimarães Rosa para extrair conceitos?

Acredito que não se trata de uma abordagem contextualista. Em primeiro lugar, porque o texto poético, especificamente o Pirlimpsiquice, não está sendo utilizado para se refletir sobre conceitos de matemática ou história; mas sim, porque é arte falando de arte, porque possibilita reflexão dentro e através da forma estética, a respeito da sua NATUREZA.

Em segundo lugar, porque tal reflexão implica em uma experiência com a obra de arte como um todo. A experiência com o texto poético é fruto da comunicação que ele

estabelece com a subjetividade do leitor. Imagens poéticas evocam pensamentos, emoções, percepções, intuições: provocam, instigam, intrigam, maravilham, desconcertam. A obra de arte produz um EFEITO que é diferente do efeito do discurso lógico da teoria da Arte.

Bachelard fala da duplicidade fenomenológica das ressonâncias e da repercussão que uma obra de arte poética tem sobre nós: "As ressonâncias se dispersam nos diferentes planos da nossa vida no mundo, a repercussão nos chama a um aprofundamento da nossa própria existência. Na ressonância, ouvimos o poema, na repercussão nós o falamos, pois é nosso. A repercussão opera uma revirada do ser (...) A exuberância e a profundidade de um poema são sempre fenômenos da dupla: ressonância-repercussão. Parece que, por sua exuberância, o poema desperta profundezas em nós. Para nos darmos conta da ação psicológica de um poema, teremos pois de seguir duas linhas de análise fenomenológica: uma que levá às exuberâncias do espírito, outra que vai às profundezas da alma (...) Trata-se, com efeito, de determinar, pela repercussão de uma só imagem poética, um verdadeiro despertar da criação poética na alma do leitor (...) Assim a imagem que a leitura do poema nos oferece faz-se verdadeiramente nossa. Enraiza-se em nós mesmos. Recebemo-la, mas nascemos para a impressão de que poderíamos criá-la, de que deveríamos criá-la. A imagem se transforma num ser novo de nossa linguagem, exprime-nos fazendo-nos o que ela

exprime, ou seja, ela é ao mesmo tempo um devir de expressão e um devir de nosso ser" (1978, p. 187-8).

Além disso, a experiência com a forma poética do conto pode aglutinar reflexão e processo criador: o professor pode ir construindo seu modo de perceber a obra de arte - sua natureza e função -, enquanto saboreia e desvela significações que estão no texto, que estão em sua própria pessoa, através de uma atividade criadora que realiza durante o processo. Esta possibilidade tomou a forma de um método de trabalho que veremos no capítulo 5.

A pergunta que se segue é como a reflexão criadora se articula com a prática, como o conceito significa?

Minha hipótese é que o processo de articulação dos conceitos se dá através da prática criadora e proponho o conto de tradição oral como uma estrutura de possibilidades que articula a teoria com a prática do professor de Arte. Nesse sentido, o imaginário é o núcleo, a síntese, a essência configuradora na PESSOA do professor, da complementação entre reflexão e ação criadora. Vamos por partes. O que é o conto de tradição oral e por que pode cumprir tal função? É o que veremos no próximo capítulo.

## O FILHO DE UM CONTADOR DE ESTÓRIAS - parte 2

(...)

- "Veneráveis e respeitáveis pavões da sabedoria e pilares da fé!" - gritou o contador de estórias - "Longe de mim discordar de qualquer coisa que tenham resolvido; mas como me cabe dizer a verdade nos negócios da corte, por lealdade a sua majestade, tenho a dizer o seguinte:

"Existe uma estória antiga e profundamente sábia que prova cabalmente que, longe de ser desnecessário, o contador de estórias é absolutamente essencial para o bem estar e o poder do império. Se me for permitido narrá-la, eu ficarei muito feliz em fazê-lo".

A delegação não estava exatamente com vontade de ouvi-lo. Mas, neste momento, o rei chamou a todos para saber o que se passava. Quando soube da proposta do contador de estórias ordenou-lhe que relatasse seu conto, sem omitir nenhum detalhe.

E ele começou:

- "Pavão da terra! Fonte de sabedoria! Grande majestade e sombra de Allah sobre a terra! Saiba que uma vez, nos mais remotos tempos, houve um rei, assim como sua majestade, justo e poderoso, estimado em muitas terras, amado por seu povo e temido por seus inimigos.

Este rei tinha tres lindas filhas, agradáveis como a lua. Um dia as tres saíram para um passeio perto do palácio e desapareceram. Buscas extensas foram realizadas, mas não se encontrou nenhuma pista do seu paradeiro. Depois de muitos dias o rei ordenou que os arautos anunciassem:

- "Em nome do rei! Que ninguém diga que não ouviu! Quem puder encontrar as tres princesas e devolvê-las sãs e salvas ao nosso benigno e sábio monarca, será recompensado com a permissão de casar-se com qual delas desejar!"

Mas, durante semanas e meses as buscas foram vãs. Era como se a terra as tivesse engolido. Então, quando as esperanças estavam no fim, o rei chamou seus cortesãos, incluindo os senhores do domínio espiritual, militar e temporal, os juizes de todos os juizes, os cavaleiros e homens de qualidade, e se dirigiu a eles:

- "Reverenciáveis doutores da lei e da fé! Leões e tigres de todas as invencíveis armadas! Implacáveis defensores da ordem, inexoráveis punidores dos descrentes, reis das artes do comércio e da indústria! Ouçam e saibam da minha ordem. Devem escolher dois ou tres representantes entre vocês, que partirão em busca das princesas e que não

deverão retornar sem elas. Se conseguirem, herdarão o reino. Se falharem, não ousem por os pés em nossos domínios, sob pena de serem mortos".

A corte dividiu-se em grupos para eleger os representantes e estes nomearam e votaram seus deputados, até que dois homens foram escolhidos: o emir Al-Jaish, o bebedor de sangue, comandante das armadas invencíveis, e o homem mais sábio daquele lugar, o primeiro ministro, conhecido como o vizir Al-Wusura.

O rei falou-lhes pela última vez e depois eles tocaram a cabeça, o coração e os olhos murmurando: "Ouvir é obedecer!" Em seguida, montaram seus cavalos e galoparam para fora do portão do palácio, enquanto as trombetas soavam anunciando sua partida.

Eles viajaram e viajaram, encontraram muitas dificuldades e, em uma palavra, fizeram tudo que seu valor e sagacidade combinados puderam determinar-lhes. Mas, antes de achar qualquer pista das princesas, foram capturados por bandidos e vendidos como escravos para o dono de uma estalagem, que os fez trabalhar como bestas de carga, cuidando dos homens e dos cavalos dos viajantes que por ali passavam. (...)

## Capítulo II

### O CONTO DE TRADIÇÃO ORAL: A VISÃO DOS DISSECADORES DE OSSOS E A VISÃO DOS TOMADORES DE SOPA

"Quando os outros voltaram a si, o narrador tinha descido as escadas"  
(Machado de Assis - O Espelho)

"Les mythes, les contes, les légendes du monde sont au fond de nous comme les trésors d'une caverne prodigieuse. Il serait déraisonnable de prendre à la légère ces divertissements apparemment sans poids. Certains sages d'Orient pensent que l'histoire juste dite au bon moment à la personne qu'il faut, est capable d'illuminer qui l'entend, c'est à dire de lui apprendre (lui faire goûter) ce qu'aucune explication, aussi intelligente soit elle, ne saurait dire. Il est de fait que dans les contes et les légendes est un savoir inexplicable et pourtant nourrissant, un savoir que je ne peux comparer qu'à la saveur du fruit en bouche. Les contes et les légendes sont exactement comme des fruits, tout aussi innocents, tout aussi nécessaires".  
(Henry Gougaud - L'arbre aux trésors)

#### 2.1 - A segunda metáfora

Neste trecho do conto que acompanha este trabalho, o contador de histórias ouve o veredito dos cortesãos e pedelhes para contar uma história. Como resposta ao julgamento que o desvaloriza, faz o que SABE fazer. Através do exercício de sua função, atualiza o valor de seu trabalho. Este é seu método. Assim como ele se vê diante de uma questão - como revelar a verdade subjacente à luta pelo

poder entre os cortesãos - a estória que ele conta também se inicia com uma questão: tres princesas desapareceram e nem mesmo os homens mais valorosos do reino conseguiram encontrá-las.

Diante da desvalorização da Arte Educação, minha questão focaliza a formação dos professores de arte e aponta o conto de tradição oral como possível rede estrutural articuladora de um método de trabalho.

Antes de mais nada, é preciso examinar o que é conto tradicional, tal como é definido por diferentes abordagens; em seguida, diante das características desse material, poderei enunciar as possibilidades que ele apresenta para nortear a aprendizagem dos professores de arte.

Estudando as diferentes abordagens sobre o conto, quero distinguir os autores que posso chamar de racionalistas, que olham cientificamente para o conto, procurando analisá-lo com as ferramentas da ciência moderna, dos autores impulsionados, digamos, por uma vivência criadora, eles mesmos, exímios contadores de estórias, que falam do conto como alguém que os conhece porque experimenta o seu sabor, visão muito bem expressa por um contador de estórias francês, H. Gougaud, na epígrafe que introduz este capítulo.

Seguindo o mesmo raciocínio que orienta todo este trabalho, busco falar do conto de tradição oral de uma forma significativa, que se utilize tanto das pesquisas

científicas que procuram a natureza e as origens, como também do pensamento intuitivo, poético, visionário do artista contador falando sobre o que faz. Penso que desta maneira o conto pode surgir de forma viva, múltipla, mais de acordo com a maneira como ele acontece, no momento mágico em que um contador de histórias se reúne com a audiência e transporta-a, guiada pela sua arte, ao mundo do ERA UMA VEZ, que para muitos não passa de "faz de conta" para crianças, mas que para muitos outros é "tão real quanto a realidade pode ser".

## 2.2 - Origens e características do conto de tradição oral

De uma forma ou de outra, a maioria dos pensadores científicos acaba por descarnar o conto, deixando intocada sua riqueza essencial, a contribuição específica que esta forma do imaginário pode dar à humanidade, seja ela "primitiva" ou contemporânea, à criança ou ao adulto. Coloco nesta categoria as diversas teorias sobre as origens dos contos: as da escola finlandesa, a teoria indo-européia de Max Muller, a teoria indianista de Theodor Bentey retomada por Emmanuel Cosquin, a teoria etnográfica de Andrew Lang, a teoria ritualista de Paul Saint Yves, que se transformou depois na teoria marxista de Vladimir Propp.

Também inclui entre estas concepções a análise morfológica de Propp, os estudos semânticos de Greimas e a abordagem freudiana de Bruno Bettelheim.

Do outro lado do espelho, gostaria de comentar a contribuição dos irmãos Grimm e o estudo sobre a Fantasia de J. R. R. Tolkien.

Como exemplo de pensador que abarca tanto o domínio da ciência como o da intuição, trazendo uma visão significativa do conto, tenho em mente Mircea Eliade (no seu pequeno ensaio sobre os contos de fadas), Claudio Mutti e, em certa medida, A. Jolles.

Tentando investigar as origens e as características do conto, os pensadores racionalistas caracterizam-se por elaborar teorias que se contrapõem umas às outras ou desenvolvem-se a partir de outras, para, no fim, chegarmos à conclusão que nenhuma delas EXPLICA de maneira convincente a questão das origens, nem a natureza dos contos. Nenhuma delas abarca o acontecimento na sua totalidade significativa. O conto permanece maior, mais verdadeiro, numa região que está além de cada uma das hipotéticas interpretações.

Vejam as contribuições racionalistas que, apesar de tudo, nos oferecem dados relevantes sobre algumas características do conto tradicional.

Segundo A. Jolles, o conceito de conto estabeleceu-se na Europa a partir da publicação da coletânea *Kinder-und Haus-märchen* (contos para crianças e famílias) dos irmãos Grimm, em 1812. Desde o século XVII já se conheciam os

Feenmärchen (contos de fadas), os Zauber-und Geistermärchen (contos de magia e fantasmagonia), Märchen und Erzählungen für Kinder und Nichtkinder (contos e narrativas para pequenos e grandes), Sagen, Märchen und Anekdoten (Histórias, contos e anedotas).

A forma literária conto tem diferentes nomes em diferentes línguas - märchen, em alemão, conte de fées, em francês, fairy tale, em inglês - mas o conceito de conto comum a todas elas foi estabelecido e utilizado em todas as coletâneas posteriores do séc. IX, com base na compilação dos irmãos Grimm, a quem foi atribuída a expressão essencial que define a forma Conto. A coletânea de Grimm liga-se a uma outra obra publicada alguns anos antes por Arnin e Brentano. DAS KNAKEN WUNDERHORN (A trompa maravilhosa) que recolheu o lirismo e a música do povo. Embora divergentes quanto às formulações e estilo de narrativa, as duas compilações são produto do romantismo que na época buscava descobrir a beleza e a força viva da realidade popular nacional.

Do século IX para cá, houve uma grande quantidade de estudos sobre o conto que se situam no âmbito da ciência literária, ou foram elaborados pelos folcloristas que se valeram do progresso realizado pela etnologia, pela história das religiões e pela psicologia, utilizando-se de vários métodos de abordagem: temático, estrutural, arquetípico, funcional.

Citemos, em primeiro lugar, a teoria indo-européia de MAX MULLER, que afirma que os contos populares seriam derivados de mitos cosmológicos arianos, nascidos na pré-história da Índia. Segundo Muller, a raça original ariana teria se difundido, partindo da Ásia Central para as regiões da Pérsia, da Índia e da Europa. Muller recorreu aos Veda - que publicou em seis volumes entre 1849 e 1873 -, o mais antigo monumento indo-europeu, para explicar os contos.

Um outro autor, Theodor Bentey, em 1859, atribui não aos Veda, mas aos PÂNCATANTRA, a origem dos contos. Os Pâncatantra são um conjunto de contos, novelas e apólogos indianos escritos por Visnuçarman entre o século IV e V da nossa era. No século VI, estas narrativas foram traduzidas para o persa, no século XII do persa para o árabe, depois para o hebraico, para o latim e, finalmente, para as diferentes línguas européias. Estas histórias teriam sido difundidas junto com a literatura budista da China e do Tibet, através da qual chegou aos mongóis. No estudo que Bentey redigiu como introdução aos Pâncatantra está formulada a convicção de que a maioria das estórias populares do mundo inteiro têm a sua origem na Índia. Retomando a tese de Bentey, o folclorista E. Cosquin afirmou que todos os contos maravilhosos vêm da Índia, onde eram parábolas que serviam ao ensinamento dos monges budistas e depois migraram no período histórico levadas pelos muçulmanos.

(Andrew Lang, na Inglaterra, formulou a teoria etnográfica que contraria a teoria mítica de Max Müller, dizendo que os contos são a forma anterior dos mitos. Seu nascimento se deu ao mesmo tempo em várias culturas distantes geograficamente umas das outras, mas que têm em comum a fase do totemismo e do animismo. Os motivos dos contos seriam vestígios de crenças e práticas arcaicas reais: canibalismo, xamismo, magia, etc. Seguindo uma visão etnográfica semelhante à de A. Lang, Arnold Van Gennep vê nos ritos totêmicos primitivos a origem dos contos de animais.) Difere de Lang quanto à cronologia dos diferentes tipos de relatos orais: o mito e a lenda seriam anteriores aos contos de animais e às fábulas e, finalmente, ao conto maravilhoso. (Simonsen, Michelle, 1987, p.37)

A escola finlandesa teve o mérito de registrar e classificar todas as variantes de um conto. Os estudiosos desta escola pretendiam encontrar as vias de sua difusão para chegar à forma primordial - URFORM - de um conto.

Sabe-se, no entanto, que a URFORM, tão seriamente pesquisada por toda uma geração de investigadores, nunca passou de uma formulação hipotética: "Malheureusement, c'était une illusion: dans la plupart des cas, la Urform n'était qu'une des multiples "pré-formes" transmises jusqu'à nous". (Eliade, Mircea, 1975, p.234)

Na França, o folclorista Paul Saint Yves, que dominou os estudos folclóricos em seu país durante mais ou menos 50

anos, formulou a hipótese ritualista sobre a origem dos contos, publicada em 1923 na sua obra LES CONTES DE PERRAULT ET LES RECITS PARALLELES. (Segundo este autor, que retomou a tese etnográfica, os contos preservariam motivos rituais que sobrevivem hoje nas instituições religiosas dos povos "primitivos".) Por exemplo, a Cinderela, Chapeuzinho Vermelho e Pele de Asno teriam uma relação com as cerimônias que preparam o ano novo, enquanto o Pequeno Polegar, o Gato de Botas, Barba Azul conteriam e lembrança de antigos ritos de iniciação. Para Jan de Vries, que examinou as várias teorias sobre a origem dos contos, a obra de Saint Yves pode ser lida com interesse e proveito, apesar das lacunas de informação e de certas confusões metodológicas. Sua principal falha, segundo este autor, é apresentar os contos como o "texto" que acompanha o rito.

A tese de Saint Yves foi retomada e desenvolvida por V. Propp, um folclorista soviético que considerou os contos populares como a lembrança de ritos totêmicos de iniciação. No seu livro ISTORICESKIE KORNÍ VOLSEBNOJ SKAZKI (As raízes históricas dos contos de fadas), publicado em 1946, Propp procura estabelecer em que épocas ou instituições históricas devem ser encontrados os elementos constitutivos das estórias russas "de magia". Com relação à hipótese de Saint Yves, a novidade da obra de Propp consiste na retomada da teoria marxista especialmente do conceito que relaciona infra-estrutura-superestrutura e da concepção da sucessão de fases

do desenvolvimento histórico do comunismo primitivo ao socialismo.

Diz Propp:

"O estudo da estrutura dos contos maravilhosos demonstra seu estreito parentesco recíproco. (...) nenhum tema de conto maravilhoso pode ser estudado por si mesmo; nenhum motivo pode ser estudado prescindindo suas relações com o conjunto. Com isso nosso trabalho muda radicalmente de caminho.

"Até agora (...) se colhia um motivo ou tema qualquer, se recolhiam as possíveis variantes escritas e então se estabeleciam as conclusões a partir da contraposição e comparação dos materiais (...) Do mesmo modo foram estudados temas concretos. (...) Os estudos desse tipo são bastante numerosos, fizeram progredir notavelmente nosso conhecimento da difusão e da vida dos motivos concretos, mas não resolveram os problemas de sua origem. Por isso nos recusamos completamente no momento a estudar o conto do ponto de vista do tema. Para nós o conto maravilhoso contitue um todo, todos seus temas acham-se reciprocamente ligados e condicionados. (...) O motivo só pode ser estudado dentro do sistema do tema, os temas só podem ser estudados em sua recíproca conexão". (Propp, V., 1979, p.18-9)

Assim, Propp relaciona os motivos dos contos "a uma das tres etapas que constituem a estrutura básica dos ritos iniciáticos de passagem : 1- separação brutal do novico de

seu meio ambiente e sua transferência para um recinto sagrado; 2- morte simbólica: encerramento em um túmulo, viagem para o além, luta contra o monstro ou torturas físicas; 3- renascimento simbólico, muitas vezes brutal. À primeira etapa corresponderiam os motivos do rapto ou abandono do herói, o da partida do herói para terras distantes, da criança prometida a um ser sobrenatural, da floresta misteriosa e o da "casa na floresta". À segunda etapa corresponderiam os motivos da luta contra o dragão, do despedaçamento do herói ou da heroína, seguido de sua ressurreição, da morte temporária. À terceira etapa corresponderiam os motivos da volta do herói a esse mundo e da perseguição mágica, de sua chegada incógnito, da amnésia fingida, etc." (Simonsen, M., op.cit., p.39)

Propp fala da origem do conto maravilhoso: "examinamos o conto maravilhoso nas sucessivas partes que o compõem. Estas partes são iguais para os distintos temas, surgem sucessivamente umas das outras e constituem um todo. Estudamos as fontes de cada motivo, mas ainda não comparamos estas fontes em suas relações recíprocas.

"Em outras palavras conhecemos a fonte de cada motivo, mas ainda não conhecemos a fonte do conto maravilhoso como conjunto.(...) Dissemos que a unidade de composição do conto não deve buscar-se em certas particularidades da psique humana, nem em uma particularidade de criação artística, mas na realidade histórica do passado. (...) O ciclo de

iniciação (...) e o ciclo das representações da morte são a base mais antiga do conto maravilhoso. (...) O momento de separação do rito é também o começo da história do conto, enquanto seu sincretismo com o rito constitui sua pré-história: aqui vemos a correspondência direta entre base e superestrutura. A nova função social do tema, sua utilização puramente artística, estão relacionadas com o desaparecimento do regime que criou o tema. O começo externo de tal processo, o do renascimento do mito no conto, manifesta-se na separação do tema de sua narração ritual. Esta separação pode ocorrer de modo natural, como necessidade histórica, ou pode ser acelerada artificialmente pelo aparecimento dos europeus, pela cristianização dos índios e pela imigração forçada de tribos inteiras a terras piores". (Propp, V., op.cit., p.530-31)

Não se pode negar o mérito do estudo de Propp, pelo menos no sentido de vislumbrar o caráter iniciático ordenado, significativo das histórias maravilhosas. Propp percebeu que existe uma estrutura comum à grande variedade de contos, motivos que se repetem e que, portanto, significam alguma coisa além do simples entretenimento que as histórias proporcionam. Mas o vislumbrar de Propp é o ouvir cantar o galo sem saber onde.

Em primeiro lugar, porque seu extenso trabalho de classificação de motivos, descarna a substância do conto.

Em segundo lugar, porque Propp, aprisionado pelas malhas da ideologia, quis a todo preço relacionar o caráter iniciático dos contos a um determinado estado de cultura, o que resultou num esquema arbitrário, que muitas vezes contraria a própria realidade histórica. Mircea Eliade formulou uma crítica bastante pertinente à obra de Propp:

"La structure initiatique des contes est évidente, et elle nous retiendra plus loin. Mais tout le problème est de savoir si le conte décrit un système de rites ressortissant à un stade précis de culture - ou si son scénario initiatique est "imaginaire", dans le sens qu'il n'est pas lié à un contexte historico-culturel, mais exprime plutôt un comportement anhistorique, archétypal de la psyché". (Eliade, M., op.cit., p.236)

Assim, segundo Eliade, Propp não percebeu que o cenário das histórias maravilhosas expressa não uma etapa histórica mas um comportamento arquetípico da psique humana:

"Pour s'en tenir à un exemple, Propp parle d'initiations totémiques; ce type d'initiation était rigoureusement fermé aux femmes; or, le personnage principal des contes slaves est justement une femme: la Vieille Sorcière, la Baba Jaja. Autrement dit, nous ne retrouverons jamais dans les contes le souvenir exact d'un certain stade de culture: les styles culturels, les cycles historiques y sont télescopés. Il n'y subsiste que les structures d'un comportement exemplaire, entendez: susceptible d'être vécu

dans une multitude de cycles culturels et de moments historiques". (ibid, p.236)

Antes de nos dedicarmos à formulação de Eliade, examinaremos um outro autor, Jan de Vries, apresentado por Eliade em seu pequeno ensaio sobre os contos de fadas.

O folclorista holandês Jan de Vries estudou as relações entre o conto popular, a saga heróica e o mito. Depois de examinar várias abordagens de folcloristas enriquecidas pelas descobertas da etnologia, da história das religiões e da psicologia profunda, De Vries expõe sua própria visão.

Segundo este autor, embora os mesmos arquétipos encontrem-se tanto nos mitos como nas sagas e nos contos, o herói da saga conhece um final trágico enquanto o desenlace do conto é sempre feliz. A saga transcorre num mundo mítico, governado pelos deuses e pelo destino, enquanto no conto o personagem é emancipado dos deuses e é ajudado por protetores e companheiros. Para De Vries, a origem dos contos é aristocrática e neste sentido aproxima-se da saga mas, a partir de uma origem comum, suas direções respectivas divergem: o conto surgiria de uma situação espiritual como, por exemplo, a do mundo homérico, de dessacralização do mito, na qual o homem começa a separar-se dos deuses tradicionais. Tanto nesta época, como em outras civilizações que passaram por momentos análogos, o conto surgiria quando a aristocracia descobriu a existência como problema e

tragédia, sendo desenvolvido a partir de então pelo povo, dissociado do universo mítico e divino.

Comentando os estudos de De Vries, M. Eliade destaca algumas contribuições desse autor que lhe parecem indiscutíveis: a solidariedade estrutural entre o mito, saga e conto, a oposição entre o final trágico da saga e o final feliz do conto e a progressiva dessacralização do mundo mítico que impera nos contos. Mas, para Eliade, a questão da origem dos contos é bastante complexa:

"La principale difficulté réside dans l'équivoque des termes mêmes d'"origine" et de "naissance". Pour le folkloriste, la "naissance" d'un conte se confond avec l'apparition d'une pièce littéraire orale.

"C'est un fait historique à étudier comme tel". (ibid, p.237)

Assim, o "texto" oral é submetido à comparação com outros, ao estudo da sua difusão e influências recíprocas, seguindo um procedimento semelhante ao do historiador literário. Por outro lado, o "nascimento" de um conto enquanto texto literário autônomo é uma questão secundária para o etnólogo e para o historiador das religiões. O que lhes interessa é o comportamento do homem com relação ao sagrado, tal como surge nos contos orais. Neste caso, o que Eliade observa nos contos é antes uma camuflagem dos personagens e motivos míticos do que uma dessacralização. Pois, embora os deuses não intervenham nos contos com seus

nomes originais, continuam a exercer a função travestidos nas figuras dos protetores, dos adversários e dos companheiros dos heróis.

"On retrouve aujourd'hui le comportement religieux et les structures du sacré - figures divines, gestes exemplaires, etc - aux niveaux profonds de la psyché, dans l'"inconscient", sur les plans de l'onirique et de l'imaginaire". (ibid, p.242)

Tanto Jan de Vries como M. Eliade opõem-se a Propp, no sentido de negar o caráter historicamente determinado da iniciação refletida nos contos de fadas. Para ambos, o conto retoma e preserva a iniciação exemplar, supra histórica.

Eliade coloca uma questão que, segundo ele, não diz mais respeito nem ao etnólogo, nem ao folclorista, mas que interessa sobretudo ao historiador das religiões e ao filósofo. Apesar do conto maravilhoso ter se tornado, no Ocidente, uma literatura de divertimento para crianças e pessoas do povo, sua estrutura é, entretanto, a de uma aventura infinitamente grave e responsável, pois reduz-se, em suma, a um cenário iniciático:

"On retrouve toujours les épreuves initiatiques (luttres contre le monstre, obstacles en apparence insurmontables, énigmes à résoudre, travaux impossibles à compléter, etc.), la descente aux Enfers ou l'ascension au Ciel, ou encore la mort et la résurrection (ce qui revient d'ailleurs au même),

le mariage avec la Princesse. (...) son contenu proprement dit porte sur une réalité terriblement sérieuse: l'initiation, c'est à dire, le passage, par le truchement d'une mort et d'une résurrection symboliques, de la nescience et de l'imaturité à l'âge spirituel de l'adulte". (ibid, p.243)

Para Eliade o que se chama de iniciação não é um fenômeno restrito aos povos ditos "primitivos", mas coexistente com a condição humana, pois toda existência é constituída por uma série ininterrupta de "provas", "mortes" e "ressurreições". Mesmo que para o homem moderno o conto não passe de divertimento ou evasão, na psique profunda, a nível do imaginário, os conteúdos iniciáticos continuam a atuar até hoje, transmitindo sua mensagem e operando suas mutações, sejam quais forem os termos utilizados pela linguagem moderna para traduzir as experiências - de início religiosas - relacionadas a tais conteúdos.

Na sua concepção, Eliade afasta-se do pensamento racionalista, elaborado pelas diferentes abordagens expostas até agora. Não é de se estranhar que sua tese não tenha sido sequer comentada (embora seu ensaio seja citado na bibliografia) por Michele Simonsen, na obra que dedica ao conto popular.

Na primeira parte do livro, a autora apresenta e descreve as questões relativas ao conto popular, caracterizado por ela como "um relato em prosa de

acontecimentos fictícios e dados como tais, feito com a finalidade de divertimento", sendo definido "pela conjunção de vários fatores heterogêneos: oralidade, ficticidade confessa, estrutura arquetípica e particularmente obrigatória, função social no seio de uma determinada comunidade, principalmente rural". (Simonsen, M., op.cit.p.2)

Eliade chama de "consciência banalizada", a esta concepção típica do homem moderno, segundo a qual o conto seria apenas divertimento. Concordo com ele, especialmente no que diz respeito ao trabalho de M. Simonsen, que se constitui numa visão panorâmica e superficial, às vezes bastante discutível: é possível dizer, por exemplo, que a função social do conto restringe-se a uma determinada comunidade, principalmente rural? Ou simplesmente afirmar o caráter "fictício confesso" do conto sem discutir o conceito de ficticidade? Pois quando se afirma que o conto é fictício, perde-se a oportunidade de entendê-lo na sua veracidade.

Simonsen debruça-se sobre o conto como uma típica racionalista. Descreve as várias abordagens sobre suas origens e diante da impossibilidade de chegar a uma conclusão satisfatória, espanta-se com o óbvio, coloca um ponto de exclamação na citação de Joseph Bédier - que considera "violentamente" cética: "Joseph Bédier (...) em seu livro *Les Fabliaux*, (...) <diz> que de um modo geral é impossível provar seja lá o que for sobre a origem dos

contos, e que afinal de contas a questão não tem interesse!"  
(ibid, p.40)

E ela conclui:

"Em nossos dias, a opinião mais difundida, ao que parece, é a de que, segundo Claude Bremond e Jean Verrier, as "raízes históricas dos contos são de fato uma abundância de radículas, e que o universo do conto se espalha em uma multidão de tradições heterogêneas". (ibid, p.40)

Apesar do espanto da autora diante da afirmação de Joseph Bédier, o que se pode apreender do estudo das origens dos contos é que, como ela mesma diz, "cada uma dessas teorias (...) teve seu momento de glória, suscitou polêmicas violentas e encontrou adeptos apaixonados. Todas elas caracterizam-se por um totalitarismo extremo, que pretende explicar inteiramente a origem de todos os contos por um fenômeno único". (ibid, p.39)

O que a autora não diz está envolto na noite. Não se trata exatamente de uma questão sem interesse, mas de uma busca infecunda, que não traz à luz a natureza essencial do fenômeno estudado. É preciso investigar a noite com outros recursos além da mente racional. M. Eliade busca a noite, embora seja um intelectual francês, que conhece profundamente o fenômeno humano, a antropologia, especialmente a função do sagrado na natureza humana, distanciando-se do pensamento acadêmico, na sua visão nada etnocêntrica do ser humano.

Vejamos, em contrapartida, um outro tipo de intelectual, um professor inglês, um exímio contador de estórias, J. R. R. Tolkien, falando sobre as origens dos contos de fadas. Segundo este autor, os estudos que investigam a origem das estórias são científicos, realizados por folcloristas e antropólogos, pessoas "using the stories not as they were meant to be used, but as a quarry from which to dig evidence, or information, about matters in which they are interested. A perfectly legitimate procedure in itself - but ignorance or forgetfulness of the nature of a story (as a thing told in its entirety) has led such inquirers into strange judgements. (...) They are inclined to say that any two stories that are built round the same folk-lore motive, or are made up of a generally similar combination of such motives, are "the same stories". (Tolkien, J.R.R., 1966, p.45)

Mesmo que tais estudos possam expressar alguma verdade, não são de fato verdadeiros no que diz respeito ao sentido do conto de fadas, diz Tolkien, pois "it is precisely the colouring, the atmosphere, the unclassifiable individual details of a story, and above all the general purport that informs with life the undissected bones of the plot, that really count".(ibid, p.46)

Mesmo considerando a relevância desse desejo de dissecar o enredo como forte fascínio pela descoberta da

história intrincada e ramificada dos galhos da Árvore das estórias, Tolkien pouco se detém na questão das origens. Para ele, a fraqueza inerente ao método analítico ou "científico" reside, apesar da sua contribuição na descoberta das coisas que ocorrem nas estórias, no fato de não trazer pouco ou nenhuma luz para a compreensão do EFEITO destas coisas em qualquer estória dada.

Falando da história das estórias maravilhosas, Tolkien diz que o caldeirão da estória sempre esteve cozinhando e a ele sempre se acrescentaram novos ingredientes:

"But when we have done all that research - collection and comparison of the tales of many lands - can do; when we have explained many of the elements commonly found embedded in fairy-stories (such as step-mothers, enchanted bears and bulls, cannibal witches, taboos on names, and the like) as relics of ancient customs once practised in daily life, or of beliefs once held as beliefs and not as "fancies" - there remains still a point too often forgotten: That is the effect produced now by these old things in the stories as they are. (...) Such stories have now a mythical or total (unanalysable) effect, an effect quite independent of the findings of Comparative Folklore, and one which it cannot spoid or explain; they open a door on Other Time, and if we pass through, though only for a moment, we stand outside our own time, outside time itself, maybe". (ibid, p.56)

Para Tolkien, o fato desses elementos terem se preservado nas estórias, deve-se a esse efeito que continua

se exercendo até hoje e trata-se de um efeito literário, de significação literária, percebido pelos narradores orais. Mesmo que se diga, por exemplo, que o elemento PROIBIÇÃO, encontrado em uma estória, deriva-se de um certo TABU, praticado em uma antiga cultura historicamente determinada, tal elemento provavelmente permanece na estória e em suas variantes mais atuais por causa do grande significado mítico da proibição:

"The locked door stands as an eternal Temptation". (ibid, p.57)

Neste sentido, a investigação menos importante com relação a Ifigênia, filha de Agamenon, seria a de perguntar ou responder a questão: A tenda de seu sacrifício em Aulis provém de um tempo onde o sacrifício humano era prática comum? Mesmo que uma estória tenha sido inventada para explicar um ritual, ela permanece antes de mais nada como uma estória; sua forma como tal e sua sobrevivência até hoje deve-se aos seus valores enquanto estória, porque são valores permanentes, que ultrapassam seu significado local ou temporal.

"So with regard to fairy stories, I feel that it is more interesting, and also in its way more difficult, to consider what they are, what they have become for us, and what values the long alchemic processes of time have produced in them". (ibid, p.46)

Quando se pensa a questão das origens das estórias, parte-se de algumas constatações elementares: sabe-se que as estórias são muito antigas, que temas semelhantes encontram-se em registros de tempos remotos e que todas as culturas, universalmente, possuem suas estórias.

Para Tolkien, o problema das origens diz respeito à herança de uma fonte comum, à difusão em várias épocas partir de um ou mais centros e à invenção ou evolução independente. Dentre estes três aspectos que contribuíram, cada um a seu modo, para produzir o intrincado NINHO DA ESTÓRIA, o mais importante e fundamental (e por isso mais misterioso) é o da INVENÇÃO:

"Diffusion (borrowing in space) whether of an artefact or a story, only refers the problem of origin elsewhere. At the centre of the supposed diffusion there is a place where once an inventor lived. Similarly with inheritance (borrowing in time): in this way we arrive at last at an ancestral inventor while if we believe that sometimes there occurred the independent striking out of similar ideas and themes or devices, we simply multiply the ancestral inventor but do not in that way the more clearly understand his gift". (ibid, p.48)

Penso exatamente como Tolkien e acredito que diante do fenômeno CONTO MARAVILHOSO, CONTO POPULAR ORAL, ou seja lá como quiserem chamá-lo, as abordagens racionalistas

comportam-se, em síntese, de modo semelhante ao personagem desta pequena estorinha que me ocorreu:

Era uma vez um estudioso de mitos contemporâneos que assistiu a um filme do Super Homem e passou noites em claro tentando elucidar a seguinte questão: o que será que acontece com as roupas do Clark Kent, deixadas na cabine telefônica, logo após ele ter se transformado em Super Homem? E se alguém passar por lá e pegá-las? Quando ele acaba seu trabalho como Super Homem, volta à cabine para buscá-las? Não seria melhor ele ter um lugar seguro, com várias roupas à disposição, para mudar de personalidade? As roupas não ficariam amassadas, jogadas no chão da cabine? Escreveu várias obras sobre o assunto.

Enquanto isso, um pensador como Tolkien diz que, independente de tal ou tal explicação sobre suas origens, o conto produz no ser humano um efeito e, portanto, exerce uma função que deve ser estudada mais profundamente.

Seria a função atribuída ao conto pela psicanálise? Ou pela análise morfológica ou estrutural?

Voltamos assim, às abordagens racionalistas que ainda não mencionamos no decorrer deste capítulo.

Com relação à abordagem psicanalítica, encontramos os mais diversos tipos de comentários sobre sua contribuição para o estudo do conto tradicional.

Uma pensadora do tipo racional, como Michele Simonsen, expõe suscintamente os principais aspectos da abordagem freudiana e de alguns de seus discípulos, colocando uma ou outra observação que até pode ser considerada pertinente, mas que não chega a nenhuma formulação essencial. O raciocínio da autora permanece no terreno da crítica parcial, de um cego para outro diante do elefante.

Partindo de uma citação de Freud, segundo quem os contos seriam uma forma atenuada dos mitos, "remanescentes deformados de fantasias de desejo de nações inteiras, os sonhos seculares da jovem humanidade", Simonsen expõe a abordagem psicanalítica teórica: tanto o folclore, como a arte e os sonhos serviriam de base para o estudo do psiquismo humano e os motivos recorrentes dos contos seriam ligados às fantasias comuns a toda humanidade. A abordagem textanalítica, centrada no estudo dos contos enquanto tais, procura, por um lado, elucidar seu sentido por meio de conceitos psicanalíticos, por outro, trazer à baila o encaminhamento minucioso do trabalho do texto, análogo ao trabalho do sonho. Seus principais representantes seriam Otto Rank e Karl Abraham estudando os mitos e Geza Roheim e Bruno Bettelheim que se dedicaram aos contos.

Seguindo a visão freudiana do processo de socialização, o conto teria para Bettelheim uma função no processo psíquico da criança: estariam expressas no conto as etapas progressivas para a elaboração de uma síntese entre o id e o

superego em um ego harmonioso. Bettelheim "descreve a infância como um longo esforço, frequentemente doloroso, durante o qual é preciso dominar progressivamente as decepções narcísicas da primeira infância, as fixações orais que se seguem ao traumatismo do desmame, os laços de dependência infantil e as imagos parentais ligadas a eles, os conflitos edipianos e as angústias que eles acarretam. O conto, enquanto processo de socialização a nível de ficção, mostraria uma visão otimista da existência, afirmando o triunfo de Eros, o princípio da vida, que representaria a possibilidade de um ego harmonioso neste mundo, para todo ser humano:

"O herói do conto, anônimo na maioria das vezes, poderia ser qualquer um. (...) É um ser jovem e as provas a que é submetido devem permitir-lhe que se torne adulto (casar-se e herdar um reino, portanto, governar ao invés de ser governado). Para isso deve libertar-se das figuras do pai e da mãe, feiticeiras, ogros, dragões, os precursores do superego. E esta encenação de um conflito com os pais a nível infantil encontra um desfecho feliz. O herói volta a integrar nosso mundo". (Simonsen, M., op.cit., p.48)

As fantasias presentes nos relatos orais seriam aquelas comuns a todo ser humano. Nos contos folclóricos, de natureza comunitária, as fantasias mais recorrentes parecem ser as mais arcaicas, as que são presentes na primeira infância.

Simonsen descreve pacientemente algumas destas fantasias, levando a análise psicanalítica a sério, raciocinando junto com ela:

"A fantasia da volta ao seio materno. Segundo Geza Roheim, esta seria a origem do "sonho fundamental", sendo o próprio fato de se sonhar que se está dormindo e sonhando simbolizado pela descida/queda em um poço, onde se perdem os sentidos para se despertar em outro mundo, mais gratificante. De modo geral, esta fantasia parece ter dado origem a um motivo muito difundido, não somente nos contos, mas também nas práticas rituais iniciáticas, o da estada momentânea em um fosso, uma gruta ou uma caverna, em estado de letargia ou de morte simbólica. O motivo da criança escondida pela mulher do ogro em um fogão é uma forma especial dessa fantasia." (ibid, p.49)

É interessante que neste ponto a autora concorda com uma visão que tenta abarcar o todo com a parte, ou seja, aquilo que é um conceito elaborado por uma ciência contemporânea, o conceito de fantasia, estaria na origem de uma prática iniciática. Ora, podemos objetar que tal prática pertence a uma outra cultura, que não pode ser explicada segundo a ótica do homem ocidental. Trata-se de uma outra realidade, que escapa ao construto teórico/científico contemporâneo. Simonsen continua sua minuciosa exposição do pensamento de Bettelheim, desta vez falando sobre o trabalho do conto análogo ao dos sonhos estudados por Freud em suas

transformações pulsionais e abstendo-se de qualquer comentário:

“As pulsões criam os contos populares por uma série de transformações análogas às do trabalho do sonho estudado por Freud. Esses procedimentos de transformação são os seguintes:

- A DRAMATIZAÇÃO, que substitui o desejo por uma imagem realizada, e o transforma em situação.

- A CONDENSACÃO, que pode fazer convergirem para um elemento único, mas componente do relato, vários elementos da realidade, e seu fenômeno inverso, a DISSOCIAÇÃO.

- O DESLOCAMENTO, que representa o essencial do desejo latente por um detalhe acessório do relato final, ou mesmo por seu contrário, e, inversamente, os dois elementos estando ligados por uma importante cadeia de associações.

- A SIMBOLIZAÇÃO, que representa o objeto do desejo, demasiado transparente, por um objeto analógico, suscetível de exercer parcialmente a mesma função.(...)

O conto “A mairasta” nos servirá de exemplo para a análise do trabalho do texto. Suponhamos, com Bettelheim, que esse conto foi elaborado a partir da fantasia edipiana da menina que, em rivalidade sexual com sua mãe e procurando desembaraçar-se dela, projeta sobre ela sua agressividade e imagina que foi ela que usurpou o lugar legítimo da criança junto ao pai.

1) O sujeito se identifica primeiro com a heroína do conto, e identifica sua mãe com a usurpadora.

- Há **dramatização**: o desejo é apresentado como uma situação atualizada. A menina, mais bela e mais desejável, é legitimamente destinada ao rei. A mãe, mais feia, é uma usurpadora apenas tolerada.

- Há **simbolização**: o pai adorado é representado pelo rei, prestigioso e todo-poderoso.

- Há **dissociação** da mãe em duas figuras: a moça feia, que assume sua função conjugal, e a madrasta, que assume sua idade e sua função materna. Notemos que, se a primeira toma diretamente o lugar da heroína no leito do rei, a segunda é punida com muito mais crueldade.

- Há **simbolização**: a heroína produz trigo e farinha ao se pentear, ouro e prata em contato com a água: é fértil. A noiva substituta só produz sujeira, piolhos e sarna: é estéril. Além disso, por duas vezes privada de seu "olho" (de seu sexo), pela mãe, a heroína fabrica para si mesma, a partir de seu próprio corpo, um "fuso" e depois uma "roca" de ouro (substitutos fálicos), graças aos quais, por duas vezes, recupera seu olho.

Todas essas operações permitem, em um primeiro tempo, o gozo fantasmático de um desejo inconsciente, o de se livrar da mãe, com a maior inocência, e de tomar o lugar dela ao lado do pai.

2) Porém, simultaneamente, o sujeito se identifica com a usurpadora e identifica sua mãe com a heroína. O castigo final, que, graças à **dissociação** da figura materna, acaba sendo benigno ("de sua filha fizeram uma lavadora de louça"), desvia a criança da tentação de tomar o lugar legítimo da mãe junto do pai. O desejo é superado, a lei é satisfeita. Há portanto **condensação**, da menina e de sua mãe, ao mesmo tempo na figura da heroína e na da usurpadora. Por essa dupla identificação, o conto exerce uma dupla função: satisfazer em imaginação um desejo reprimido, e consolidar o Superego do sujeito". (ibid, p.51)

O próprio Freud advertiu contra especulações indiscriminadas sobre símbolos. A sua técnica de análise de

sonhos foi bastante mal compreendida por muitos autores. "Ele foi bastante explícito ao rejeitar o método arbitrário de tratar um sonho como "uma espécie de código secreto no qual cada signo é traduzido por um outro de significado conhecido de acordo com uma chave estabelecida" (Freud, 1900, p.106). Um psicanalista responsável não ouve o relato de um sonho de seu paciente e imediatamente o "interpreta". Ele espera pelas associações do paciente e são elas que lhe dizem as relações entre os vários detalhes do conteúdo do sonho com o quadro mental do paciente.

Freud reiterou a parte essencial da associação livre quando o surrealista A. Breton pediu-lhe para contribuir para uma antologia de sonhos. "Uma mera coleção de sonhos, replicou Freud, sem as associações do sonhador, sem o conhecimento das circunstâncias em que ocorreram, não me diz nada e dificilmente posso imaginar que possa dizer alguma coisa para alguém". (McKellar, 1967, p.15)

Se as interpretações psicanalíticas de contos, como por exemplo a de Bettelheim baseiam-se na análise de sonhos elaborada por Freud, pecam também pela mesma confusão citada acima. Do mesmo modo como não se pode interpretar um sonho fora da relação da transferência, não se pode interpretar um conto "como uma espécie de código secreto", de acordo com uma chave estabelecida pelo analista; trata-se de um procedimento arbitrário, uma "criação" do intérprete, que não leva em consideração nenhum tipo de contexto fora de um

esquema psicanalítico e, principalmente, ignora a forma do conto enquanto obra de arte literária.

Comparemos a exposição de M. Simonsen com o comentário de um outro investigador do conto popular, Claudio Mutti. Estudioso do conto enquanto transmissor de um conteúdo de ordem superior, herdado de meios esotéricos ou religiosos, Mutti não hesita em mostrar seu total desprezo pela abordagem psicanalítica, em particular, e pelo espírito científico moderno, em geral. É bastante radical e de entonação quase emocional, arrogante até, sua breve menção ao que ele chama de "resultados delirantes" do enfoque psicanalítico:

(...) nous rapporterons le commentaire d'Erich Fromm à la fable du Petit Chaperon rouge:

Le "petit chaperon de velours rouge" est un symbole des menstruations. La fillette dont nous écoutons les aventures est devenue une femme mûre et se trouve maintenant face aux problèmes du sexe. (...) Cette fable, où les principales figures sont représentées par trois générations de femmes (le chasseur qui apparaît à la fin est la figure conventionnelle du père sans poids effectif), symbolise le conflit entre mâle et femelle: c'est l'histoire du triomphe des femmes qui haïssent les hommes, et elle se termine par leur victoire, exactement à l'opposé du mythe d'Oedipe dans lequel s'affirme la figure de l'homme". (Erich Fromm, *Il linguaggio dimenticato*, Milano, 1977, p.228/9)

"Des vues semblable ont été exprimées par Bruno Bettelheim, reconnu officiellement comme un des plus grands experts de psychologie infantile, selon lequel la fable du Petit Chaperon rouge parle de passions humaines, d'avidité orale, d'agressivité et de désirs sexuels d'avant la puberté. Elle oppose l'oralité cultivée par l'enfant durant le processus de maturation (le bon repas apporté à la grand-mère) à son antérieure forme cannibale (le méchant loup engloutit la grand-mère et la fillette)". (Bruno Bettelheim, *Il mondo incantato*, Milano, 1977, p.176).

"La "fixation orale" - qui représente en réalité une "fixation" monomaniaque de Bettelheim - sert aussi à expliquer le sens d'une autre fable, Hansel et Gretel, laquelle traite des difficultés et des angoisses de l'enfant qui est contraint de renoncer à son attachement dépendant pour sa mère et de se libérer de sa fixation orale (...) Hansel et Gretel, succubes de leur fixation orale, n'hésitent pas à manger la maison qui symbolise la méchante mère qui les a abandonnés".

E Claudio Mutti finaliza seu comentário de forma taxativa:

"Tout ceci pourrait n'être qu'une plaisanterie de mauvais goût, si pareilles aberrations, au contraire, ne constituaient pas les manifestations les plus grossières de l'ignorance moderne, cette ignorance qui se trouve à la base

de l'arrogant, envahissant et pernicieux "esprit rationnel et scientifique" de l'Occident contemporain". (Mutti, C., 1979, p.27)

Pode-se argumentar que C. Mutti é extremamente radical e contundente nas suas observações, mas não posso deixar de concordar com sua visão sobre o caráter parcial e, eu acrescentaria, "criativo" de certas análises psicanalíticas. Parcial porque não abarca a verdade de um conto. Trata-se de uma interpretação como qualquer outra; posso dizer que o motivo do comer/ser comido tão comum na tradição dos relatos populares é a expressão de uma fantasia sádico-oral da primeira infância, ou que é uma obsessão determinada pelo aspecto da fome que foi o fantasma das comunidades rurais francesas (Simonsen, p.50), ou que é a reminiscência de um rito iniciático "primitivo". Tanto faz. Pode ser, pode não ser, depende do referencial teórico de cada investigador particular, seja ele psicanalítico, floclorista ou marxista. De qualquer forma, como diz Tolkien, o efeito que a estória produz no ouvinte permanece inexplicável por qualquer uma dessas interpretações. Sua estrutura simbólica inerente, também. Por outro lado, tais interpretações psicanalíticas, como as acima relatadas tanto por Simonsen como por Claudio Mutti, criam OUTRAS estórias. Não são aquelas que conhecemos tão intimamente desde a nossa infância. Seguramente não são mais os mesmos contos, passam a ser o conto inventado pelo estudioso, deixam de ser uma forma literária para tornar-se esquemas abstratos, como diz M. Eliade:

"le psychologue utilise une échelle qui lui est propre et l'on sait que "c'est l'échelle qui crée le phénomène"(Eliade, M., op.cit., p.238). E quem quiser que invente outra. Como invenções laboriosas de um espírito "criativo", estas interpretações cabem no "museu de curiosidades científicas do século XX" e espalham-se pelo horizonte do raciocínio lógico, sem nunca tocar a verticalidade simbólica da verdadeira arte. Pois que, enquanto criação do espírito humano, os contos antes afirmam possibilidades do ser humano como uma totalidade, que não se reduzem a um plano psíquico.

Resta-nos sublinhar o caráter mais elucidativo sobre a natureza simbólica dos contos trazido pela psicologia profunda de Jung e seus discípulos, especialmente Marie-Louise von Franz, que estudou detalhadamente os contos de fadas. Segundo a visão junguiana, os contos descreveriam o processo psíquico da individuação, a aventura da aquisição do Si-mesmo, através da representação de fenômenos arquetípicos.

Na base das religiões, mitos e contos maravilhosos e também da maioria das atitudes humanas estariam símbolos comuns a toda a humanidade, imagens primordiais que seriam manifestações de dinamismos inconscientes ou ARQUÉTIPOS, componentes estruturais do inconsciente coletivo. (Os personagens e acontecimentos dos contos sugeririam

simbolicamente "a necessidade de um amadurecimento, de uma renovação interior, obtida pela integração do inconsciente pessoal e do inconsciente coletivo à personalidade do indivíduo".) (Simonsen, M., op.cit., p.53)

O processo de individuação se daria a partir da consciência dos arquétipos inconscientes, de sua integração numa personalidade equilibrada, em um Ego consciente. A individuação seria o inverso da inflação, que é o aprisionamento do indivíduo no arquétipo inconsciente da PERSONA (máscara social), da SOMBRA (duplicato negativo feito de pulsões anti-sociais, incompatíveis com a sociedade e com o Ego idealizado), da ANIMA (imagem inconsciente que o homem tem da feminilidade), do ANIMUS (equivalente da Anima para a mulher), do VELHO SÁBIO (arquétipo da ciência e da sabedoria absolutas), da AVÓ (arquétipo da fertilidade e da maternidade universal).

Segundo Marie-Louise von Franz, alguns contos referem-se à integração da Sombra, outros à expressão do Animus ou da Anima, outros tratam do tema da procura, do tesouro inacessível, símbolo do Si-mesmo.

Sobre os junguianos, assim se manifesta - superficial e suscintamente - Michele Simonsen:

"Apesar dos resumos judiciosos trazidos muitas vezes pelos comentários junguianos, sua falta de rigor torna muito

difícil a aplicação desse método". (Simonsen, M., op.cit., p.56)

Mais aprofundado é o comentário de Jan de Vries, embora seja importante notar outra vez, a diversidade de pontos de vista, característica do pensamento científico: segundo a ótica do folclorista, o psicólogo não resolve o SEU problema e assim por diante. De Vries aceita o conceito junguiano de arquétipo enquanto estrutura do inconsciente coletivo, mas diz que o conto não é uma criação imediata e espontânea do inconsciente, como o sonho. É, antes de mais nada, uma forma literária e o psicólogo trabalha mais com esquemas abstratos, sem levar em consideração a evolução dos temas literários populares, a história dos motivos folclóricos.

Contrapomos a estas visões relativas, o pensamento de Ananda K. Coomaraswamy sobre o folclore que, aliás, é semelhante ao dos Irmãos Grimm, ao afirmarem a origem divina das sagas e dos contos.

"Supposer que les "vieux thèmes du folklore" (dont on laisse inexplicquée l'origine) ont été introduits dans les écritures, dans lesquelles elles survivent en tant que corps étrangers, est inverser l'ordre des choses: c'est en fait les formules scripturaires qui survivent dans le folklore, peut-être même bien longtemps après que l'"écriture" eut été romancée et rationalisée dans les milieux mondains. En tout contexte où ils ont été correctement préservés, les thèmes conservent leur intelligibilité, qu'ils soient ou non

réellement compris par l'auditoire auquel ils s'adressent. Ces thèmes sont avant tout des formes de pensée, non des "figures de style", et qui les comprend encore ne leur invente pas un sens mais y voit la signification de ce qui fut manifesté avec eux dès l'origine (...) Nous ne serons capables de comprendre l'étonnante unité des thèmes folkloriques du monde entier, et la pieuse attention avec laquelle fut toujours assurée leur transmission correcte, que si nous abordons ces mystères (car ils ne sont rien moins) avec l'esprit dans lequel ils ont été transmis "de l'âge de la pierre jusqu'à nos jours", avec la confiance des enfants, en effet, mais non avec l'assurance infantile de ceux qui prétendent que la sagesse est née avec eux. Le folkloriste véritable doit être moins un psychologue qu'un théologien et un métaphysicien, s'il veut "comprendre sa matière". La plupart de nos fées et de nos héros furent à l'origine des Dieux; c'est pourquoi la valeur particulière de textes hindous réside dans le fait que là, les "hauts faits d'amour et les grands exploits" sont encore ceux des Dieux". (Coomaraswamy, Ananda, 1978, p.158-61)

Vemos surgir do grande emaranhado de múltiplos pontos de vista um outro tipo de discurso, de natureza metafísica que se recusa a interpretar, mas que parte de um princípio, segundo o qual o saber manifesto nos contos desde suas origens é um mistério que provém de uma esfera supra humana. O sentido pode ser inventado por qualquer interpretação, mas a significação das formas de pensamento comuns ao folclore

do mundo inteiro é inerente às escrituras sagradas que as originaram.

René Guénon inverte completamente as teorias psicanalíticas que fazem surgir os elementos míticos e simbólicos do inconsciente coletivo; ao contrário, como Coomaraswamy, atribui ao povo a função de memória coletiva que recolhe em si elementos simbólicos que provém de uma outra esfera:

"(...) s'il s'agit comme c'est presque toujours le cas, d'éléments traditionnels au vrai sens de ce mot, si déformés, amoindris ou fragmentaires qu'ils puissent être parfois, et de choses ayant une valeur symbolique réelle, tout cela, bien loin d'être d'origine populaire, n'est même pas d'origine humaine. Ce qui peut être populaire c'est uniquement le fait de la "survivance" quand ces éléments appartiennent à des formes traditionnelles disparues(...), remontant même parfois à un passé si lointain qu'il serait impossible de le déterminer, et qu'on se contente de rapporter, pour cette raison, au domaine de la "préhistoire"; le peuple remplit en cela la fonction d'une sorte de mémoire collective plus ou moins "subconsciente" dont le contenu est manifestement venu d'ailleurs". (Guénon, René, 1934, p.47-8)

O que se pode deduzir deste pensamento é que, sendo dado o caráter mais ou menos subconsciente da memória coletiva, os elementos essenciais das criações do folclore,

em geral não procedem de uma intenção consciente. Nos contos populares, onde a participação coletiva é preponderante, tais elementos emergem quase sempre sem que seus autores se dêem conta que estão transmitindo, através de suas composições, um conteúdo de ordem superior herdado de fontes esotéricas ou religiosas.

Por esta razão um autor como Claudio Mutti afirma que quase sempre o conto conserva escondidos em seus elementos mais fantásticos e bizarros, verdades e ensinamentos carregados de significações profundas. Partindo dessa premissa, o estudioso dos contos deveria procurar neles o elemento simbólico entendido na sua significação metafísica e não psicológica:

"(...)dans la majorité des sagas, légendes, chansons de geste et fables, l'élément symbolique doit être considéré comme essentiel, le symbolisme étant - en raison de sa moindre étroitesse par rapport au langage ordinaire, le langage mythique par excellence et l'instrument le plus adapté à exprimer les vérités métaphysiques dont le mythe constitue la forme. Il n'est pas donc suffisant de découvrir dans le symbole l'aspect objectif et supra individuel de ce genre de compositions: il est aussi nécessaire de reconnaître la signification métaphysique du symbole; autrement - sur les traces des aberrations psychanalytiques - on en arrivera à l'absurdité de juger ce dernier comme une manifestation de l'irrationnel (...) La présence du symbole

et, en général, d'une somme d'éléments relatifs à un plan très souvent initiatique confirme donc la thèse des frères Grimm qui affirment l'origine divine des sagas et des fables". (Mutti, C., op.cit., p.17-8)

Vemos neste autor uma abertura para o mistério da noite, que apresenta o conceito de iniciação de forma totalmente diversa de um cientista moderno. Propp fala de iniciação como um fenômeno histórico, "primitivo", que teria se conservado nos motivos dos contos, e que seria basicamente característico de um estado evolutivo da humanidade.

Já Mircea Eliade fala da iniciação como um fenômeno coexistente com a condição humana. Propp enumera uma lista de elementos encontrados nos rituais "primitivos" de iniciação (sem desvendar a unidade simbólica, a significação, o conhecimento), elaborando um construto teórico arbitrário, inventado como modelo morfológico que muitas vezes não serve para as histórias coletadas - são elas que devem caber no modelo, o que nem sempre ocorre. Já Eliade vê os contos a partir da busca da significação essencial do fenômeno como parte da função do sagrado, enquanto fundamento do mundo. Para Eliade, o mito seria um conto simbólico que exprime uma verdade inexpressável pela linguagem comum, representando a formulação de uma história verdadeira e sagrada, que relata:

"un événement qui a eu lieu dans le temps primordial, le temps fabuleux des "commencements". Autrement dit, le mythe raconte comment, grâce aux exploits des êtres surnaturels, une réalité est venue à l'existence, que ce soit la réalité totale, le Cosmos, ou un fragment: une île, une espèce végétale, un comportement humain, une institution. C'est donc toujours le récit d'une "création": on rapporte comment quelque chose est arrivé réellement, de ce qui s'est pleinement manifesté. Les personnages des mythes sont des êtres surnaturels. Ils sont connus surtout parce qu'ils ont fait dans les temps prestigieux des "commencements". Les mythes révèlent donc leur activité créatrice et dévoilent la sacralité (ou simplement la "surnaturalité") de leurs œuvres. En somme, les mythes décrivent les diverses, et parfois dramatiques, irruptions du sacré (ou du "surnaturel") dans le monde. C'est cette irruption du sacré qui FONDE réellement le monde et qui le fait tel qu'il est aujourd'hui. Plus encore: c'est à la suite des interventions des êtres surnaturels que l'homme est ce qu'il est aujourd'hui, un être mortel, sexué et culturel". (Eliade, M., op.cit., p. 15)

Eliade critica o que chama de preconceitos racionalistas e positivistas do pensamento atual, procurando transportar-se diretamente, o tanto que possível, para a interioridade do mundo antigo, para compreender seus mitos a partir da espiritualidade tradicional e não do ponto de vista moderno ou cristão. De maneira semelhante, Karoly

Kerényi define o mito como um meio que remonta a um ARCHÉ extra-temporal, estabelecendo que todo material mitológico advém de uma realidade absoluta.

“Nous avons perdu l'accès immédiat aux grandes réalités du monde spirituel - et à celles-ci appartient tout ce qu'il y a d'authentiquement mythologique”. (in Mutti, C., op.cit., p.27)

Assim, Kerényi sintetiza a situação do homem moderno, condenado a viver em um mundo que não lhe fala mais. Um outro autor, Julius Evola, ocupa-se das questões trazidas pelos mitos, sagas e lendas considerando-as justamente por possuírem um tipo de conhecimento mais real do que o trazido pelas questões que possuem valor histórico e científico, estabelecendo assim a diferença entre cultura profana e doutrina tradicional. Enquanto do ponto de vista da ciência moderna, confere-se um valor ao mito pelo que este pode conter em termos de história da humanidade, Julius Evola diz que “é preciso dar valor à história em função de seu conteúdo mítico”. (Evola, J., 1972, p.16)

Tal visão é bastante distinta dos pressupostos modernos que orientam a investigação do mito

Tal posição é revolucionária segundo Mutti e contrapõe-se aos estudos contemporâneos de origem iluminista. Eliade postula que tal clichê iluminista, que reduz o mito a uma mentira vem do cristianismo primitivo, onde tudo o que não

encontrasse justificativa em um dos dois testamentos era falso, fábula.

Claudio Mutti procura resgatar a significação original da palavra mythos, que provém da raiz MÛ, da qual se originou, em grego, o verbo mûo ("eu me calo", "eu permaneço em silêncio"); tal verbo, na forma MUÉO significa "eu me inicio nos mistérios", pois o termo grego para mistério tem a mesma raiz. A palavra mito, portanto, compreende a idéia de silêncio, o que se evidencia mais ainda quando se compara ao latim MUTUS.

René Guénon assim demonstra a ligação entre mito e silêncio:

"C'est que cette idée de "silence" doit être rapportée ici aux choses qui, en raison de leur nature même, sont inexprimables, tout au moins directement et par le langage ordinaire; une des fonctions générales du symbolisme est effectivement de suggérer l'inexprimable, de la faire pressentir, ou mieux "assentir", par les transpositions qu'il permet d'effectuer d'un ordre à un autre, de l'inférieur au supérieur, de ce qui est le plus immédiatement saisissable à ce qui ne l'est que beaucoup plus difficilement; et telle est précisément la destination première des mythes". (in Mutti, C., op.cit., p.29)

Enquanto as mais variadas definições científicas do mito concordam em considerá-lo como um conto que não é

verídico, do ponto de vista histórico, o pensamento compartilhado por C. Mutti, René Guénon e até mesmo por M. Eliade, busca compreendê-lo pelo estudo do simbolismo presente nas mais diferentes tradições.

Para Mutti, a maioria das tradições populares, longe de serem "primitivas", não passam de resíduos dos mais antigos ciclos de civilização. Por isso, os contos devem ser estudados não a partir de qualquer tipo de interpretação ou modelo teórico construído pelo investigador, mas a partir da busca do simbolismo tradicional, que neles está oculto sob uma forma "fabulosa".

Lembro-me de um conto árabe tradicional relatado por Malba Tahan; encontrei também uma versão judaica da mesma estória contada por um rabino. Trata-se de um conto metalinguístico, que exemplifica o que Claudio Mutti acaba de dizer:

Um dia a Verdade queria conhecer um grande palácio e apresentou-se ao chefe da guarda praticamente nua, coberta apenas com um véu transparente. Quando soube que a Verdade queria entrar no palácio, o grão vizir recusou-se a recebê-la, dizendo que seria a desgraça para todos. Sem desistir, a Verdade voltou novamente vestida com peles grosseiras e desta vez apresentou-se como ACUSAÇÃO. Novamente foi violentamente recusada e da terceira vez surgiu vestida com as mais ricas roupas, jóias e perfumes raros e quando o chefe da guarda perguntou seu nome, respondeu que se chamava

FÁBULA. E assim foi recebida com as honras de uma rainha, por cem escravas que lhe trouxeram flores e perfumes e as portas do grande palácio de Bagdá abriram-se de par em par. Foi assim que a Verdade, vestida de Fábula, encontrou-se com o grande sultão Harum al Rachid, o comendador de todos os crentes muçulmanos. (Malba Tahan, 1969, p.87-90)

Assim também Dante Alighieri diz na Divina Comédia:

"O voi che avete gl'intelletti sani,  
Mirate la dottrina che s'asconde  
Sotto il velame delli versi strani!"

"Vós que tendes sãos intelectos,  
Vede a doutrina que se esconde  
Sob o véu dos versos estranhos!"

Resta-nos apresentar um último enfoque que me ocorre imediatamente após a exposição sobre o simbolismo tradicional. Enquanto este último aponta a unidade interna, oculta na forma literária dos contos, a análise formalista ou estrutural busca na própria forma a significação, descrevendo os símbolos enquanto função, observando o texto enquanto organização estritamente formal.

A análise morfológica do conto encontra-se elaborada na obra MORFOLOGIA DO CONTO, de V. Propp, publicada em 1928 e marca, enquanto produto do formalismo russo, uma tendência que deu origem mais tarde ao movimento estruturalista. Propp partia do pressuposto que o estudo morfológico deveria preceder à pesquisa semântica do conto e analisando uma grande quantidade de contos russos tradicionais, buscou classificá-los a partir de uma estrutura comum. Como diz

Michele Simonsen, Propp "vê nos motivos dos contos maravilhosos elementos decomponíveis, o Jogo de VARIÁVEIS, os nomes e atributos dos personagens, e de CONSTANTES, as ações que eles realizam. Só importa, para a estrutura do conto, a FUNÇÃO dos personagens em relação ao desenrolar do relato, sejam quais forem os personagens, seja qual for a maneira como exercem sua função. Ao cabo de sua análise, Propp chega a conclusão de que os contos maravilhosos russos são constituídos de uma sequência sintagmática de 31 funções ligadas umas às outras por uma relação de implicação. Estas funções, sem estarem forçosamente presentes em cada conto atestado concretamente, encadeiam-se entretanto, segundo Propp, em uma ordem idêntica. (...)

Definindo uma sequência como todo desenvolvimento que vai de um MALFEITO ou de uma FALTA à sua reparação, Propp vê na relação completa dessas 31 funções, o esquema canônico, de duas sequências do conto maravilhoso russo". (Simonsen, op.cit., p.41-42)

Além das funções, Propp relaciona sete personagens, cada um com sua esfera de ação: o herói, a princesa, o agressor, o mandante, o doador, o auxiliar, o impostor.

A partir da formulação de Propp, vários autores revisaram e criticaram seu modelo, montando e remontando diversas composições dos ossos da sopa, como diria Tolkien, elaborando variações com termos engenhosos, que reduzem os

contos a esquemas abstratos, todos eles, mais uma vez, distantes do sabor da sopa.

Claude Brémond mostra como Propp se utiliza subrepticamente de critérios semânticos ao estabelecer no interior de cada função uma classificação baseada na natureza dos elementos que a constituem. Michele Simonsen completa:

"Como observam Claude Brémond e Jean Verrier, reabilitando Aarne Thompson em detrimento de Propp, parece que Propp era espantosamente cego às resistências do seu corpus de contos à sua rede de explicação. Tudo se passa como se Propp fizesse entrar à força todo conto maravilhoso no modelo do conto O BICHO DE SETE CABEÇAS (T.300). Para Aarne, o T.300 é uma ESPÉCIE entre mais de 400 do GÊNERO do conto maravilhoso. Para Propp, os cerca de 400 contos - tipo de Aarne são simples variantes de um gênero sem espécies, o T.300. "O mérito de Propp é ter esclarecido o caráter funcional do motivo, seu erro é ter acreditado que podia deixar de lado o motivo ao caracterizar o relato (sob a condição de se apoiar às escondidas, nas classificações de Aarne)"." (ibid, p.43)

No modelo de Brémond, segundo ele aplicável a "todo relato regido por uma intenção moralizadora forte", o conto é analisado a partir de uma matriz inicial de tres sequências, sendo a primeira necessária e as outras duas

facultativas: degradação-melhoria, mérito-recompensa, demérito-castigo.

Um outro revisor de Propp, o folclorista americano Alan Dundes, dedicou-se ao estudo morfológico dos contos dos índios americanos. O que Propp chamava de função, Dundes denomina de MOTIFEMA, que se manifesta em diversas formas, os ALOMOTIVOS, o primeiro sendo uma unidade morfológica e suas manifestações são unidades temáticas. Todos os contos podem, segundo este autor, ser analisados a partir de oito motifemas fundamentais:

- 1- Falta/Supressão da Falta
- 2- Interdição/Transgressão
- 3- Atribuição de Tarefa/Cumprimento de Tarefa
- 4- Manobra de enganar/Vítima enganada

Haveria tres tipos principais de seqüências de quatro motifemas:

- 1- falta/interdição/transgressão/supressão da falta
- 2- falta/atribuição de tarefa/cumprimento de tarefa/supressão da falta
- 3- falta/manobra de enganar/vítima enganada/supressão da falta.

O modelo actancial de Greimas parte também dos personagens de Propp, modificando-o da seguinte maneira:

Remetente ---- objeto ---- destinatário  
 Ajudante ---- sujeito --- opositor

Michele Simonsen, ao que parece, bastante entusiasmada com os resultados de Greimas, diz:

"Ele suprimiu assim o AUXILIAR de Propp, que logicamente é uma especificação do DOADOR, o FALSO HERÓI que é um desdobramento do ADVERSÁRIO, e acrescentou o papel de DESTINATÁRIO, contraparte lógica do MANDANTE de Propp, para incluir neste esquema actancial universal a modalidade essencial do CONTRATO. Os termos que designam os actantes, ligeiramente diferentes dos utilizados por Propp, e mais rigorosos, cobrem muito bem sua função geral, e não simplesmente uma de suas manifestações entre outras". (ibid, p.46)

Tal esquema é estabelecido pelas relações entre os seis actantes, fundadas no QUERER (o sujeito deseja o objeto), no SABER (o remetente destina o objeto ao destinatário), no PODER (o sujeito, contrariado pelo opositor, é ajudado pelo Ajudante). Estas relações determinam tres tipos de elementos narrativos fundamentais:

ELEMENTOS DE DESEMPENHO (provas)  
 ELEMENTOS CONTRATUAIS (pacto, recompensa ou castigo)  
 ELEMENTOS DISJUNTIVOS (partidas, separações), ou  
 ELEMENTOS CONJUNTIVOS (retornos, reuniões)

Algumas vezes, a análise morfológica pode chegar a extremos "criativos" que valem ser mencionados apenas como curiosidade, tal o despropósito de suas conclusões. A. C. Quintavalle, no seu livro A BELA ADORMECIDA (Parma, 1972, p.LXVI), "descobriu" no tipo de construção do conto, uma série de esquemas que permanecem na cultura de hoje. Vejamos suas conclusões, citadas por Claudio Mutti:

"Après avoir opéré la dissection "structurelle" de certaine fables parmi les plus connues, le professeur en question compare leurs "noyaux narratifs" avec les thèmes qui reviennent dans les hebdomadaires d'actualité (...); nous rapportons ci-dessous quelques-unes des "correspondances morphologiques" découvertes par notre auteur entre le conte de fées et l'hebdomadaire illustré:

FABLE	HEBDOMADAIRE
La princesse, le prince	actrices, acteurs, dive du spectacle
Le voyage du héros, son équipement	voyage de plaisir, vacances en Sardaigne ou au Bahamas; les palmes, les toilettes; pédicures, coiffeuses
Les rites d'initiation	Bains de mer, bains de soleil
Vie dans une maison foréristière	Camping, club méditerranée
Onguent magique	Crème pour la peau
Baguette magique	téléphone
Les bottes de sept lieues	le "jet"
L'éternelle jeunesse	la "beauty case", la chirurgie esthétique
Les mots magiques	L'entretien exclusif, réservé

(in Mutti, C., op.cit., p.32)

Fico me perguntando o que seria uma "correspondência morfológica" ao pensamento desse autor: o texto de um programa humorístico de televisão? Ou o conto do rei que estava nú?

A análise morfológica encontra em A. Jolles um autor extremamente sério (em contraposição a este último) que trouxe uma contribuição importante para a reflexão sobre os contos.

A. Jolles propõe-se, no seu livro *Formas Simples*, a iniciar uma pesquisa literária que visa conhecer e explicar a forma do fenômeno literário, apreendendo a poesia, não em sua fixação artística definitiva, mas onde ela se enraiza, ou seja, na linguagem. O ponto de partida de sua pesquisa é o estudo daquelas formas "que não são apreendidas nem pela estilística, nem pela retórica, nem pela poética, nem mesmo pela "escrita", talvez; que não se tornam verdadeiramente obras de arte, embora façam parte da *Artè*; que não constituem poemas, embora sejam poesias; em suma (...) a *Legenda*, *Saga*, *Mito*, *Adivinha*, *Ditado*, *Caso*, *Memorável*, *Conto* ou *Chiste*, (...) que se produzem na linguagem e que promanam de um labor da própria língua, sem intervenção - por assim dizer - de um poeta". (Jolles, Andre, 1976, p.20)

A. Jolles concebe este labor da linguagem como um dos três trabalhos que alicerçam a unidade de um grupo humano: o camponês produz, o artesão fabrica e para que estes dois trabalhos sejam possíveis é necessário o trabalho da interpretação, que possa dirigir os dois primeiros, fazendo com que o trabalho tenha sentido para o homem e que a compreensão desse sentido conduza à plena realização desse trabalho.

O trabalho de interpretação da linguagem é a realização e invenção poética, um trabalho de pensamento e conhecimento:

"O homem e o universo lembra-nos a história daquela jovem que recebeu a incumbência de separar corretamente, durante a noite, uma pilha enorme de grãos de toda espécie. (...) pássaros e insetos amigos vieram acudir a jovem, o trabalho começou e, ao mesmo tempo em que a pilha, onde era impossível distinguir coisa alguma, ia-se transformando numa porção de pilhas menores e identificáveis, os grãos de cada uma destas novas pilhas eram valorizados e postos em evidência. Os elementos imprecisos de uma grande confusão adquiriram então caráter específico e tornaram-se eles mesmos, uma vez reunidos aos semelhantes. Quando o sol se levanta e o seu poder mágico se manifesta, o caos torna-se um cosmo. (...) Pelo desenvolvimento da explicação e pelo cerceamento da classificação, chega-se, pois, às formas fundamentais". (Jolles, op.cit., p.28)

A partir desse raciocínio, Jolles define a forma literária como a intervenção da linguagem no processo de decomposição e reunião dos diferentes "grãos", participando na constituição de uma forma, vinculando-a a uma determinada ordem ou alterando-a e remodelando-a.

Para definir a Forma conto, A. Jolles procura investigar a expressão essencial captada por Grimm no conto popular, como algo que está presente nesta Forma como um "fundo" que pode manter-se, independentemente de ser narrado de uma maneira ou de outra. Jolles procura apreender este

"fundo" como a forma simples do Conto, à qual está associada uma disposição mental característica.

A diferença entre forma simples e artística é assim estabelecida por Jolles:

A partir do século XIV aparece na Europa uma forma de narrativa curta, apresentada em coletâneas ou isolada, que é a forma artística da Novela. Jolles diferencia a novela do conto não pelas circunstâncias histórico literárias em que ambas surgiram e se desenvolveram, mas por uma diferença formal que estabelece a natureza desta diferença, a partir da própria forma.

A novela caracteriza-se, a partir do surgimento da novela toscana de Bocaccio, "por contar um fato ou incidente impressionante de maneira que se tenha a impressão de um acontecimento efetivo e mais exatamente, a impressão de que esse incidente é mais importante do que as personagens que o vivem"(p.139). No desenvolvimento histórico desta forma, encontram-se alguns exemplos que fogem um pouco à esta definição, mostrando acontecimentos que se assemelham às narrativas dos Irmãos Grimm, como *Piacevoli Notti* de Straparola no século XVI, o *Cunto de li Cunti* de Basile no século XVIII.

A diferença que Jolles estabelece entre a novela e o conto é a mesma que existe entre Forma Simples e Forma Artística e segue a formulação de Grimm:

“Quando se aborda o universo com uma forma para nele intervir para lhe dar determinada configuração, para tornar coerente uma parcela desse universo cuja unidade elementar é assinalada por uma característica comum, Grimm fala de elaboração; quando, pelo contrário, se faz entrar o universo numa forma estabelecida de acordo com um princípio que rege e determina exclusivamente esta forma e só é determinante para ela, Grimm fala de criação espontânea (...) as duas formas estão sempre ativas em todo lugar e uma das tarefas primordiais da crítica é observá-las, quer em suas diferenças como em suas relações mútuas”. (ibid, p.194)

Assim, “as leis formativas da novela são tais que ela pode dar uma fisionomia coerente a todo incidente narrado, seja real ou inventado, porque tem como característica específica ser impressionante”; a novela encerra uma parcela do universo e dá-lhe uma configuração sólida, peculiar e única: é poesia atística, na terminologia de Grimm, elaboração. Como tal, a novela só pode encontrar sua realização definitiva mediante a ação de um poeta, um indivíduo que realize a coesão da obra. Na forma artística, a linguagem é a linguagem própria do poeta, que confere à obra “o cunho sólido peculiar e único da personalidade do seu autor”. (ibid, p.194)

Na forma simples a linguagem permanece fluida e aberta dotada de mobilidade e de capacidade de renovação constante. “Não se trata de palavras de um indivíduo em que a forma se

realizaria, nem de um indivíduo que seria a força executora e daria à forma uma realização ímpar, conferindo-lhe seu cunho pessoal; a verdadeira força de execução é aqui a linguagem, na qual a forma recebe realizações sucessivas e sempre renovadas.

O universo transforma-se no Conto de acordo com um princípio que somente rege e determina esta forma, princípio chamado por Jolles de "disposição mental" presente em todas as formas simples.

Qual a disposição mental própria do conto?

"As personagens e as aventuras do Conto não nos propiciam, pois, a impressão de serem verdadeiramente morais: mas é inegável que nos proporciona certa satisfação. Por quê? Porque satisfazem, ao mesmo tempo, o nosso pendor para o maravilhoso e o nosso amor ao natural e ao verdadeiro, mas, sobretudo, porque as coisas se passam nestas histórias com gostaríamos que acontecessem no universo, como DEVERIAM acontecer". (ibid, p.198)

Esta expectativa define para Jolles a disposição mental específica do conto.

A natureza formal do conto está, pois, vinculada a uma ética que se distancia da ética filosófica porque não possui um julgamento que inclua uma determinação axiológica dos atos humanos, não é uma ética de ação, que responderia à pergunta - "Que devo fazer?" A pergunta, no caso do conto,

seria - "Como devem acontecer as coisas no universo?", o que define um juízo axiológico orientado para o acontecimento e não para o ajuste de contas:

"(...) chamarei a esta ética <do conto> ÉTICA DO ACONTECIMENTO ou MORAL INGÊNUA, usando a palavra ingênuo (NAIF) na mesma acepção em que Schiller falou de uma poesia ingênuo (NAIVER DICHTUNG). O nosso julgamento de ética é de ordem afetiva; não é estético, dado que nos fala categoricamente; não é utilitarista nem hedonista, porquanto seu critério não é o útil nem o agradável; é exterior à religião, visto não ser dogmático nem depender de um guia divino; é um julgamento puramente ético, quer dizer, absoluto. Se partirmos desse julgamento para determinar a Forma do Conto, poderemos dizer que existe no Conto uma forma em que o acontecimento e o curso das coisas obedecem a uma ordem tal que satisfazem completamente as exigências da moral ingênua e que, portanto, serão "bons" e "justos" segundo nosso juízo sentimental absoluto". (ibid, p.199)

Este mesmo juízo sentimental considera o acontecimento real, cotidiano, como trágico, pois nele, o que deve ser não pode ser, ou o que não pode ser deve ser, e assim a realidade da vida contraria as exigências da moral ingênua, o Conto opõe-se ao universo da "realidade". No conto, o trágico é, ao mesmo tempo, proposto e abolido, aniquilando o universo de uma realidade tida por imoral.

A necessidade de tal aniquilamento explica as características essenciais do Conto, o MARAVILHOSO e a AÇÃO FORA DO TEMPO e ESPAÇO conhecidos:

Jolles diz que no conto, o prodígio do maravilhoso é a única possibilidade que se tem de estarmos seguros de que deixou de existir a imoralidade da realidade.

Quando Jolles "explica" a moral ingênua do conto, elabora um raciocínio lógico, que faz do conto uma reparação, quase um consolo e um escape à imoralidade da "realidade". Jolles cita, por exemplo, o conto do Gato de Botas, para discutir a ênfase dada por muitos autores ao caráter moral da narrativa traduzido no conto pela punição do vício e recompensa da virtude. É aliás a concepção compartilhada pelo senso comum, que associa inevitavelmente qualquer conto maravilhoso à "moral da estória". Na verdade, tal característica foi atribuída e sublinhada por alguns autores, numa determinada época, segundo uma particular concepção, como é o caso, por exemplo, de Perrault que, na introdução aos seus Contes du temps passé avec des moralités, diz:

"(os contos) tendem todos a mostrar a vantagem que existe em sermos honestos, pacientes, refletidos, trabalhadores, obedientes e o mal que recai sobre todos que não o são... Por muito frívolas e estranhas que estas fábulas sejam em suas aventuras, é certo que estimulam nas crianças o desejo de se assemelharem aos que elas vêem

tornar-se felizes e, ao mesmo tempo, o temor de que lhes ocorram os infortúnios com que os perversos foram punidos por suas maldades (...) São estas as sementes que se lançam (...) e que não tardarão muito a frutificar em inclinações para o Bem". (ibid, p.198)

O comentário de Jolles mostra o quanto tal concepção é falaciosa, derrubando-a de forma indiscutível e extremamente perspicaz:

"(...) se as histórias são frívolas como poderão semear o bom grão na alma da juventude? Se são estranhas ou exóticas, como poderão servir de prova a uma regra de vida solidamente estabelecida? Está claro que, num exame mais atento, observa-se que certas personagens se tornam felizes; mas, quanto a ver que a virtude é premiada e o vício punido, tenho minhas dúvidas. (No Gato de Botas) quem nos diz que o filho do moleiro é decente, refletido, paciente ou trabalhador? É obediente, de fato, pois faz tudo que o Gato lhe ordena. E o Gato? Do começo ao fim ele mente, engana toda a gente e obriga as pessoas a mentirem, pela persuasão ou ameaça; e acaba devorando um bruxo que não lhe fizera mal algum ou muito pouco". (ibid, p.198)

Na concepção de Jolles, "o gato é o veículo necessário para que a injustiça seja reparada, o animal sem valor que permite ao filho pobre do moleiro receber mais do que aquilo de que o destino o privara". O gato é o executor de um acontecimento ético, orientado pelo julgamento sentimental.

Fica claro que, do ponto de vista lógico, o gato é um animal sem valor. Mas, do ponto de vista do conto, é exatamente o elemento que traz a riqueza ao filho pobre. Mas o passo seguinte dado por Jolles, é outra vez lógico: isto se "explica" como acontecimento ético e neste ponto me despeço deste autor.

Acredito que o conto, antes de mostrar como as coisas DEVERIAM SER, fala de como as coisas PODEM SER, mais ainda, como elas SÃO NA REALIDADE, se vistas de um outro ponto de vista, que não o pensamento lógico. Ou seja, o conto não se move no terreno da ética, pelo menos não da ética tal como formulada por Jolles. Mas de uma ética ancorada na significação e não em regras morais. A significação é interna ao conto e ao indivíduo, enquanto a regra moral é exterior, imposta de fora para dentro. A ética vertical do conto ocorre independentemente da moral social, existe apesar dela. Por isso o Gato de Botas age aparentemente em desacordo com um critério moral, embora como o próprio Jolles assinala, sua malícia não pode ser confundida com imoralidade. O conto não se move no terreno da ética, mas no da significação essencial que integra o ser humano em uma totalidade VIRTUAL, passível de ser ATUALIZADA por um processo de conhecimento. Neste sentido, o conceito de maravilhoso passa a ser enfocado de uma outra maneira, da qual falaremos mais adiante.

### 2.3 - J. R. R. Tolkien: A visão de um criador de estórias

Vejam os agora como J. R. R. Tolkien, um criador de estórias maravilhosas, fala do conto de fadas, ancorado como Jolles, no poder fabricante da linguagem, mas aprofundando mais ainda esta concepção, no sentido de enfatizar a função da narração oral enquanto veículo do mistério.

Para Tolkien, as estórias de fadas não são contos SOBRE fadas, mas sobre a FAERIE, o domínio ou estado onde as fadas existem; FAERIE contém muitas outras coisas além de fadas, anões, bruxas, gigantes ou dragões; contém também mares, o sol, a lua, o céu, a terra e todas as coisas que estão nela: "terra e pássaro, água e pedra, vinho e pão, e nós, homens mortais quando estamos encantados". (Tolkien, op.cit., p.55)

Enfim, alguém fala do Encantamento. Não consigo compreender como é possível analisar, descrever, dissecar, esquematizar, enfim, interpretar o conto maravilhoso das mais diversas formas, sem tocar no seu aspecto essencial: o poder ou o efeito que estas estórias têm sobre quem as ouve ou lê, seja criança ou adulto. Talvez porque o encantamento não seja explicável... Mas continuemos a seguir Tolkien.

Uma das qualidades fundamentais da FAERIE, é exatamente a de ser INDESCRITÍVEL ou INDEFINÍVEL, embora não IMPERCEPTÍVEL. O conto de fadas é aquele que usa ou toca na Faërie, não importa qual seja seu propósito: sátira, aventura, moralidade, fantasia.

As estórias de fadas têm tres faces:

"The Mystical towards the Supernatural; the Magical towards Nature; and the Mirror of scorn and pity towards Man. The essential face of Faërie is the middle one, the Magical. But the degree in which the others appear (if at all) is variable, and may be decided by the individual story-teller. The Magical, the fairy-story, may be used as a MIROUR DE L'OMME; and it may (but not so easily) be made a vehicle of Mystery". (ibid, p.52)

Tolkien busca uma palavra para traduzir FAERIE e utiliza-se inicialmente da que mais se aproxima do que quer dizer, a palavra MAGIC: "but it is magic of a peculiar mood and power, at the furthest pole from the vulgar devices of the laborious, scientific, magician". (ibid, p.39)

Mais adiante no seu texto, refaz esta formulação situando o domínio do maravilhoso como ENCANTAMENTO e não mágica: a Fantasia é uma arte racional que através do encantamento realiza o poder do homem como SUB-CRIADOR.

Assim,

"a mente humana, dotada dos poderes de generalização e abstração, não apenas vê GRAMA VERDE, discriminando-a das outras coisas, mas também vê que ela é VERDE, ao mesmo tempo que é GRAMA. Mas quão poderosa, quão estimulante para a faculdade que a produziu, foi a invenção do adjetivo: nenhuma fórmula mágica ou encantada é mais poderosa na Faërie. E isto não é surpreendente: tais encantamentos podem

ser considerados adjetivos vistos de outro modo, como parte do discurso da gramática mítica. A mente que concebeu leve, pesado, cinza, amarelo, parado, também concebeu a mágica que tornaria leves, coisas pesadas, que transformaria coisas cinzas em ouro e a rocha parada em água corrente. Se a mente pudesse fazer uma coisa, faria a outra. Ela fez ambas". (ibid, p.48) Se os homens realmente não pudessem distinguir entre sapos e homens, estórias de fadas sobre reis-sapos nunca teriam surgido.

É preciso trabalho, pensamento e uma habilidade especial para operar com a Fantasia; embora qualquer pessoa seja capaz de se utilizar da linguagem humana para dizer SOLVERDE e muitos consigam até imaginá-lo ou desenhá-lo, colocar esta imagem num mundo em que ela seja ACREDITÁVEL é uma tarefa que Tolkien considera "uma rara realização da Arte", ou Arte da narração, em sua forma mais potente e fundamental. Pois tanto as crianças como os adultos são capazes de um "ACREDITAR LITERÁRIO", se a arte da estória for suficientemente boa. Tal estado mental tem sido descrito como "willing suspension of disbelief". Tolkien não cita, mas encontramos em Coleridge esta formulação: ele diz que seu objetivo é produzir no leitor "a semblance of truth sufficient to procure for these shadows of imagination on that willing suspension of disbelief for the moment, which constitutes poetic faith". (Biographia Literária, Vol II, cap. 14)

Para Tolkien, o que de fato acontece é que:

O artista que faz a estória prova ser um bom sub-criador: o encantamento produz um mundo secundário no qual tanto o idealizador quanto o espectador podem entrar. para a satisfação dos seus sentidos, enquanto eles estão lá dentro. O artista é um sub-criador pois "fazemos (fantasia) na nossa medida e em nosso modo derivativo porque fomos feitos: e não apenas feitos, mas feitos a imagem e semelhança de um Fazedor". (op.cit., p.75) Assim a verdadeira Arte Primária, da qual a fantasia é um vislumbre, é obra do Criador. O ACREDITAR nesse mundo secundário, enquanto se está dentro dele, é consequência natural da arte com que a estória foi feita. No momento em que a descrença surge, a palavra mágica se quebra; é porque a magia, ou melhor, a arte falhou: então o espectador é devolvido para o mundo primário, o da "realidade", olhando para o "pequeno e abortado mundo secundário, de fora dele". Se então a pessoa é obrigada, por gentileza ou circunstância, a permanecer, então a descrença precisa ser surpreendida, já que de outra forma ouvir e ver seria insuportável. Tal suspensão da descrença seria um SUBSTITUTO para o ACREDITAR GENUÍNO, um subterfúgio, que usamos quando somos condescendentes com os jogos de fazer-creer.

Assim, este ACREDITAR genuíno, que Tolkien chama de ACREDITAR SECUNDÁRIO, é produto da FANTASIA, arte do encantamento, que realiza um mundo artístico em desejo e em proposta. Nisto, a Fantasia se distingue essencialmente da

MAGIA, que produz, ou pretende produzir uma alteração no mundo primário da "realidade". A magia não é uma arte, é uma técnica; seu desejo é PODER nesse mundo, dominação das coisas e das vontades humanas. A Fantasia, em vez disso, "seeks shared enrichment, partners in making and delight, not slaves". (Ibid. p.70)

Para Tolkien, a palavra FANTASIA engloba tanto a atividade da imaginação - a percepção da imagem, a captação e controle de suas implicações, em suma, a faculdade de conceber imagens mentais - como também a Arte, o laço operativo entre a Imaginação e seu resultado final, sub-criação; a palavra Arte designa a habilidade de realizar a expressão de imagens, responsável pela consistência interna da realidade, ou seja, que comanda ou induz o acreditar secundário:

"For my present purpose I require a word which shall embrace both the sub-creative Art in itself and a quality of strangeness and wonder in the Expression, derived from the image: a quality essential to fairy-story. I propose, therefore, to arrogate myself the powers of Humpty-Dumpty, and use Fantasy for this purpose: in a sense that is, which combines with its older and higher use as an equivalent of imagination the derived notions of "unreality" (that is, of unlikeness to the Primary World), of freedom from the domination of observed "fact", in short of the fantastic. I am thus not only aware but glad of the etymological and

semantic connections of fantasy with fantastic: with images of things that are not only "not actually present", but which are indeed not to be found in our primary world at all, or are generally believed not to be found there". (ibid. p.69)

Vemos o quanto a concepção de Tolkien se distancia de todas as outras apresentadas até aqui. Com relação à abordagem psicanalítica, sua visão de que o essencial da Fantasia e o seu caráter ARTÍSTICO enfatiza o conto de fadas como trabalho criador altamente sofisticado. No Vocabulário de Psicanálise de Laplanche e Pontalis, a fantasia é definida como "cenário imaginário onde o sujeito está presente, e que figura, de maneira mais ou menos deformada, a realização de um desejo". A esta visão reduzida, pois que se detem em apenas um aspecto da questão, tomando-o como um todo, Tolkien contrapõe a formulação de um criador, não de um analista. Enquanto arte racional, a Fantasia não pode ser confundida com o sonho, nem com desordens mentais, ou alucinações descontroladas.

Ele também fala de DESEJO, mas de uma outra forma. A história não apresenta um desejo recalçado, sublimado, nem mesmo um desejo de justiça simplesmente resultante da "moral ingênua", como diria A. Jolles:

"Belief depended on the way in which stories were presented to me, by older people, or by the authors, or on the inherent tone and quality of the tale. But at no time I

can remember that the enjoyment of a story was dependent on belief that such things could happen or had happened in "real life". Fairy-stories were plainly not primarily concerned with possibility, but with desirability. If they awakened DESIRE, satisfying it while often whetting it unbearably, they succeeded". (ibid, p.63)

A natureza deste desejo é formulada como algo inerente ao ser humano, criança ou adulto, que se realiza pela Fantasia, "the making or glimpsing of Other Worlds". (ibid, p.64)

A primeira função e valor da estória de fadas é, para Tolkien, seu valor literário. Além deste, o conto também oferece recuperação, escape e consolo.

O sentido da recuperação propiciado pelo FAERIE tal como formulado por Tolkien, interessa particularmente ao nosso trabalho. Diz respeito à possibilidade de revitalização da percepção habitual que temos do mundo. As coisas familiares, uma vez conhecidas, tornam-se nossa possessão e uma vez que as "possuímos" deixamos de olhar para elas. A Fantasia promove uma outra visão da realidade pelo simples fato de separar-nos do modo habitual como vemos as coisas, envolvidos com elas e possuidores de um conhecimento estabelecido sobre elas. Como exemplo desta recuperação, que traz um "olhar as coisas de novo", Tolkien cita a fantasia de Chesterton, que escreveu a frase AHC ED ASAC: esta é uma palavra fantástica, mas poderia estar

escrita em qualquer lugar? trata-se do letreiro CASA DE CHÁ, visto não da rua, mas de dentro, através do vidro. Mostra como as coisas já muito gastas e conhecidas, quando vistas de repente de um outro ângulo, tornam-se estranhas e "fantásticas". Sua única função é promover a renovação da visão.

"Foi nas estórias de fadas que pela primeira vez adivinhei a potencialidade das palavras e o maravilhoso de coisas como pedra, madeira, ferro, árvore e grama; casa e fogo; pão e vinho". (ibid. p.78)

Assim, Tolkien nos apresenta um aspecto da Fantasia que a coloca não como ilusão da realidade, mas como um olhar para ela do lado de dentro do vidro, revitalizando significações, flexibilizando uma visão repetida e condicionada que habitualmente temos do mundo e de nós mesmos.

Tolkien finaliza seu ensaio comentando os aspectos de FUGA e CONSOLO atribuídos à Fantasia por uma parte da crítica contemporânea, que assim considera os contos maravilhosos como literatura "escapista".

Para Tolkien, é natural que isto aconteça e a fuga não deve ser vista com o tom de escárnio e depreciação que em geral acompanha esse termo.

"Why should a man be scorned if, finding himself in prison, he tries to get out and go home? Or if, when he cannot do so, he thinks and talks about other topics than jailers and prison-walls? The world outside has not become less real because the prisoner cannot see it. In using escape in this way the critics have chosen the wrong word, and what is more, they are confusing the Escape of the Prisoner with the Flight of the Deserter". (ibid. p.79)

Sem duvida a Fantasia fala de outros assuntos "fora das grades" da miseria dos tempos de hoje, da feiura do mundo atual, da fome, pobreza, injustiça e tambem da morte. Além disso, promove consolo e satisfação para velhas ambições e desejos, assim como para algumas fraquezas e curiosidades: o desejo de visitar o fundo do mar, de voar como os passaros, desejos mais profundos como conversar com os animais e outros seres vivos.

Mas, para Tolkien, o desejo mais profundo de todos, que a arte da fantasia realiza, liga-se ao efeito específico e particular que o conto maravilhoso produz em sua função mais essencial:

"It is the mark of a good fairy-story, of the higher or more complete kind, that however wild its events, however fantastic or terrible the adventures, it can give the child or man that hears it, when the "turn" comes, a catch of the breath, a beat and lifting of the heart, near to (or indeed

accompanied by) tears, as keen as that given by any form of literary art, and having a peculiar quality (...). In such stories, when the sudden "turn" comes we get a piercing glimpse of joy, and heart's desire, that for a moment passes outside the frame, rends indeed the very web of story, and lets a gleam come through. (...)

The peculiar quality of the "joy" in successful Fantasy can thus be explained as a sudden glimpse of the underlying reality of truth. It is not only a "consolation" for the sorrow of this world, but a satisfaction, and an answer to the question, "Is it true?" (ibid. p. 87-8)

Este mesmo texto de Tolkien está nas entrelinhas de Guimarães Rosa, quando fala do momento de criação vivido pelos meninos em cima do palco, em Pirlimpitico. Os dois autores falam de maneiras diferentes da mesma experiência. Não se poderia dizer também que esta qualidade é comum a toda verdadeira arte, não só narrativa como mostra Tolkien, mas também às artes visuais, à música, ao teatro, à dança, bem como a atividade científica? São inúmeros os textos de poetas, músicos, cientistas que tentam expressar em palavras isto que Tolkien chama de um súbito vislumbrar da subjacente realidade da verdade. É esta mesma particular alegria que todos nós já experimentamos quando entramos em contato em determinados momentos com obras de arte que possuem esta qualidade: lendo o texto de Tolkien lembro-me imediatamente da sensação que tive ao ver a Guernica de Picasso no museu

de arte moderna de Nova York, a mesma que me tomou quando, por exemplo, li pela primeira vez a citada passagem de Finlímpsiquice de Guimarães Rosa. Todos nós temos inúmeras memórias destes momentos em que a respiração se altera, o coração bate diferente, um clarão aparece não se sabe de onde: o fio, o rio, a roda, o milmaravilhoso.

Pode parecer pouco "científico" colocar as coisas dessa maneira mas até agora não li, vi ou ouvi nada que fizesse sentido para mim como esta formulação de Tolkien: a partir dela é possível englobar a criação humana e o efeito produzido tanto em artistas como em cientistas e em nós, pessoas comuns, quando nos deparamos com a pergunta "É verdade?" e por um momento, a sensação de alegria nos responde: é verdade.

Cito, para finalizar, uma carta que Tolkien escreveu para uma pessoa que chamou os contos de fadas de "mentiras":

"Senhor, Embora agora há longo tempo estranhado  
O Homem não está totalmente perdido, nem totalmente mudado.  
Des-graçado ele pode ser, mas ainda não des-tronado.  
E guarda trapos do domínio que uma vez foi seu:  
O Homem, sub-criador, a Luz refletida através da qual  
se repartem de um único Branco muitas e muitas cores,  
infundavelmente combinadas em formas vivas que  
se movem de mente para mente.

Embora todos os crânios do mundo nós enchêssemos com Elfos e maus espíritos, embora ousássemos construir Deuses e suas casas a partir do escuro e da luz, e plantássemos a semente de Dragões - era nosso direito (usado ou mal usado). Este direito não decaiu: Nós fazemos ainda pela lei na qual fomos feitos".1 (op.cit., p.74)

#### 2.4 - O conto tradicional e a formação dos professores de arte.

E pensando especificamente no efeito que o conto de tradição oral pode produzir nas pessoas, que se baseia minha hipótese que o coloca como centro articulador da reflexão e da prática do professor de arte, dentro do processo da sua aprendizagem.

Acredito que o efeito específico que o contato com o conto pode trazer aos professores de arte diz respeito à afirmação de sua potencialidade criadora.

Resgatando as características mais importantes da estória de tradição oral, vemos que elas nos falam de uma obra de arte de tempos imemoriais, que condensa múltiplas

---

"Sir, although now long estranged,  
 Man is not wholly lost nor wholly changed,  
 Dis-graced he may be, yet is not de-throned,  
 and keeps the rags of lordship once he owned:  
 Man, sub-creator, the refracted Light  
 through whom is splintered from a single white  
 to many hues, and endlessly combined  
 in living shapes that move from mind to mind,  
 Though all the crannies of the world we filled  
 with Elves and goblins, though we dared to build  
 Gods and their houses out of the dark and light,  
 and sowed the seed of Dragons - 't was our right  
 (used or misused). That right has not decayed:  
 We make still by the law in which we're made".

camadas de significação e que tem um efeito que não pode ser explicado, mas sim "saboreado". Podemos dizer que a pergunta "É verdade?" que o conto tradicional responde à sua maneira, ou seja, pela arte da Fantasia, pode ser traduzida para a realidade dos professores de arte da seguinte forma:

É como se sua pergunta essencial fosse - "É verdade que eu posso ser um bom professor de arte?"

No meu entender, o processo de estudo-desvendamento de um conto, que gera e engloba atividades expressivas - visuais, corporais, sonoras, dramáticas - bem como a reflexão sobre conceitos de Arte Educação, possibilita para cada um, em momentos diferentes, de formas diversas, a resposta afirmativa para esta pergunta, qual seja: "É verdade que eu POSSO ser um bom professor de Arte".

Alem de buscar um método de estudo do texto teórico da maneira exposta no primeiro capítulo, proponho o conto como articulador entre os conceitos de Arte Educação e a experiência criadora do "FAZER ARTISTICO" do professor. Desta maneira, penso que o processo de trabalho com o conto, explicitado no capítulo 5, tem a possibilidade de oferecer ao professor uma experiência significativa da Arte Educação que dê conta de FUNDAMENTAR seu trabalho, entendido este conceito de fundamento como articulação entre as várias instâncias de sua aprendizagem.

Vimos varias abordagens sobre o conto. Importa menos discuti-las e mais salientar os aspectos que contribuem para fundamentar porque o conto pode ser elemento articulador entre a reflexão e a prática criadora do professor em formação.

O aspecto generico é o efeito, do qual acabo de falar. Este efeito que foi chamado por Bachelard de repercussão da obra de arte, que produz um verdadeiro despertar da criação poetica na alma do leitor (1978, p.187). Que componentes fazem parte desse efeito generico, que se constitue como AFIRMACÃO da potencialidade criadora do professor?

A atividade de estudar um conto é uma experiência no tempo da narração da estória, que se configura como atualização da narração da estória individual do professor, bem como da estória de um grupo que trabalha junto. No plano individual, ao contar o conto, o professor se conta sua propria estória, não aquela que já conhece - em geral, a das suas impossibilidades, limites, dificuldades e obstáculos - mas a que se revela enquanto oriunda de sua subjetividade criadora.

Um dos grandes problemas da formação de professores de Arte, é que ela corre o perigo de oferecer experiências estanques, tanto em termos de vivência de tecnicas, quanto em termos da reflexão. Um dia aula de psicologia infantil, outro dia tecnicas que podem ser dadas "aos alunos", outro

dia didática. outro dia leitura do livro de Viktor Lowenfeld.

Este mesmo problema subsiste também na proposta atual patrocinada pela Getty Foundation, que se difundiu por muitas escolas americanas, trazendo uma nova orientação para a Arte Educação nos EUA. Visando estabelecer os contornos da Arte enquanto DISCIPLINA dentro do curriculum da escola, o projeto encabezado por importantes Arte Educadores americanos como Brent Wilson e E. Eisner, conhecido como DBAE - disciplined-based Art Education - propõe além do fazer artístico, o estudo da história da arte, da crítica e da apreciação estética.

Ana Mae T. B. Barbosa estava presente no congresso da National Art Education Association, realizado em Washington em 1989. O tema dominante foi o DBAE. Em um de seus artigos, Ana Mae relata a sua experiência neste congresso, dizendo em um determinado momento, que "ainda há algumas resistências ao DBAE, principalmente no que concerne a separação artificial das áreas de estudo (Produção, História da Arte, Estética e Crítica da Arte) e a transformação destas áreas em meras fórmulas de ver uma obra de arte". (Barbosa, 1989, n.p.)

Embora os defensores da metodologia da Getty Foundation tenham explicitado claramente que o objetivo do DBAE "não é apenas formular perguntas sobre quadros e esculturas" as interpretações que muitas escolas e arte educadores

americanos possam dar a esta orientação são perigosas; elas correm o risco de desconsiderar a ARTICULAÇÃO significativa entre estas varias areas de estudo da arte. COMO um professor entende o ensino da Historia da Arte? Que relação ela pode ter com a critica e a estetica? Esta e a pergunta fundamental. Por trás dela esta a possibilidade ou não da aprendizagem significativa da arte nos diferentes momentos da história da humanidade.

Neste sentido, penso o conto como um EIXO CENTRALIZADOR, na formação de professores de arte, tanto em termos de tecnica, como em termos de conteúdo.

No sentido técnico, o estudo do conto é uma referência aglutinadora que interrelaciona a reflexão e a prática criadora do professor, dá um eixo ao seu pensamento e à sua representação, propiciando um movimento em que ora um conceito desencadeia uma forma, ora uma imagem funda e prepara o terreno para uma formulação conceitual.

Enquanto processo, o estudo do conto possibilita ao professor configurar o fundamento de seu trabalho, tal como este conceito foi definido no primeiro capítulo. Ou seja, ele pode aprender a estruturar um conhecimento feito da articulação entre a fonte, o encanamento, a torneira e a agua bebida na aula pelos alunos e por ele conjuntamente.

Em termos de conteúdo, é valioso lembrar a contribuição de Tolkien ao salientar a característica fundamental do

conto enquanto obra de arte, enquanto criação literária. Construído artesanalmente como estrutura simbólica revestida de imagens as mais variadas e vivas, o conto fala de valores humanos essenciais. De um lado, enquanto multiplicidade de imagens, atua no sentido de revigorar a percepção cotidiana tanto dos objetos do mundo, quanto das significações que habitualmente conferimos à experiência.

De outro lado, o contato com valores humanos essenciais, que toda obra de arte verdadeira representa, fornece um elemento de reflexão importante para o professor de arte, com relação à natureza do seu objeto de estudo. Como diz Arnheim:

"A sociedade sempre foi buscar suas imagens de grandeza e miséria, de alegria e sofrimento, na imaginação de seus artistas. Hoje também deveríamos receber com alegria a orientação dessas imagens, numa época em que a positiva identificação da corrupção e a comprovação de que o ser humano tem o direito de usar e desfrutar esta terra seriam de tão grande utilidade. Preocupa-nos, por isso, não estarmos seguros se as artes ainda estão prontas e em condições de ilustrar nossos padrões da forma habitual.

Há várias razões para esta incerteza. Perguntamos se as artes ainda descrevem para nos condições humanas fundamentais (...) e não estamos certos de quantos de nossos artistas acham ser tarefa sua se preocupar com estas questões. Ouvimos também dizer que dedicar-se à arte em

tempos como os nossos e uma frivolidade imperdoável. (...) Tais dúvidas não podem deixar indiferente o professor de arte, que deve estar convencido de que a arte é indispensável, se tiver que cultivá-la em nossos filhos". (Arnheim, (1989, p.243)

No desenvolvimento do raciocínio de Arnheim neste texto, há uma outra contribuição importante que transponho para minha argumentação. Falando ao professor de arte, Arnheim focaliza a criança e a obra de arte visual fazendo uma distinção entre estímulo sensorial e desafio perceptivo:

"O estímulo sensorial vitaliza as funções biológicas de maneira bastante indefinida. Isto é válido para o café preto ou as drogas, ou os colchões elétricos vibratórios dos hotéis. (...) Em circunstâncias favoráveis, intensificarão a percepção, aumentarão a sensibilidade e afrouxarão as relações e convicções; porém, essencialmente, proporcionam um encontro do indivíduo consigo próprio. Recebe-se aquilo que, potencialmente, se possui. (...)

Tal estímulo é diferente, em princípio, do que é realizado pelo desafio perceptivo, onde as pessoas se defrontam com uma situação exterior de tal modo que suas capacidades de apreender, interpretar, elucidar, aperfeiçoar-se são mobilizadas. (...)

A quantas de nossas crianças falta o estímulo sensorial? Poderíamos supor que a maioria delas o recebe em

demasia: o que está errado com elas talvez seja algo completamente diferente. A saber, talvez sejam incapazes de responder ao desafio perceptivo. O embotamento de suas reações perceptivas e cognitivas pode ser uma defesa contra as sensações incompreensíveis, assustadoras e opressivas. Sugiro que o que é necessário não são mais sensações informes, desconexas e misteriosas, mas, em vez disso, uma intensificação do desafio perceptivo.

Quanto a isso, é necessário satisfazer a duas condições. Primeiramente os materiais a serem usados devem possuir ordem inerente e permitir a criação de tal ordem a um nível de compreensão acessível à criança. (...) Em segundo lugar, a observação de um ordenamento suficiente deve fazer uma referência visual a algo que, direta ou indiretamente, seja importante com relação à maneira como as crianças conduzem suas vidas". (ibid. p.251)

Penso que o mesmo raciocínio pode ser aplicado ao professor de arte: como a criança, ele necessita do desafio perceptivo, e o conto se apresenta como um material que é FORMA INTRINSECAMENTE ORDENADA, que pode cumprir a mesma função de desafio perceptivo entendido por Arnheim enquanto desafio visual. Em vez de oferecer-lhe estímulos sensoriais soltos, "a moda da sensibilização", e uma experiência vaga e misteriosa da "livre expressão", o conto pode propiciar uma mobilização de suas capacidades de apreender, interpretar,

elucidar e aperfeiçoar-se, pelo contato com uma forma exterior ordenada.

Além disso, o segundo requisito do desafio perceptivo de que fala Annheim, transforma-se na minha formulação em um desafio imaginativo. Quando ele fala que esta forma exterior deve fazer referência a maneira como as crianças conduzem suas vidas, que "o desafio perceptivo do trabalho artístico bem planejado e bem compreendido é uma introdução natural às tarefas da vida e as melhores maneiras de empreendê-las", penso que o mesmo se aplica a formação do professor de arte. E entendo que esta possibilidade é dada quando constitui uma experiência significativa de aprendizagem, seja para a criança, seja para o adulto.

Por isso, o elemento centralizador desta experiência é a ativação da função imaginativa. Através dela, o professor de arte pode vislumbrar a realidade subjacente da sua verdade, isto é, da sua capacidade criadora.

A função imaginativa é também articuladora de sua relação com os alunos. Neste sentido, o conto pode ser entendido como veículo entre o imaginário adulto e o mundo imaginário da criança; ele oferece ao professor um plano de comunicação com seus alunos no qual ele COMPREENDE a significação da atividade artística para eles porque "saboreou" a significação da experiência criadora na sua própria vida, através do exercício da imaginação.

Este raciocínio nos leva a investigar o conceito de imaginação. Mas, a respeito desta função, falaremos no capítulo 4. Antes, é preciso focalizar o professor de arte, do ponto de vista de sua função e da natureza de sua prática pedagógica.

## O FILHO DE UM CONTADOR DE ESTÓRIAS - parte 3

(...)

Depois de muito tempo sem notícias, o rei e a corte estavam na mais profunda tristeza. Foi então que um jovem contador de estórias, que era filho de outro contador de estórias, e, assim por diante, durante incontáveis gerações, chegou naquele lugar. Pediu permissão ao rei para sair em busca das princesas. A princípio, o rei recusou, achando que um simples contador de estórias nada poderia fazer num caso em que dois dos melhores homens do reino haviam falhado. Mas, finalmente, percebendo que as coisas não poderiam ficar piores do que estavam, consentiu.

O contador de estórias montou num cavalo e galopou rápido como uma flecha na direção do sol nascente. Depois de muitas aventuras, chegou a uma estalagem e lá viu, servindo os hóspedes, miseravelmente vestidos em farrapos e com os pés acorrentados, as vacilantes figuras do Emir e do Vizir. Quando estes o reconheceram, imploraram sua ajuda. Então o jovem pagou as fianças ao dono da estalagem, libertando-os e comprando-lhes roupas decentes.

De início ficaram desconcertados por saber que um homem tão humilde estava encarregado de encontrar as princesas. E como sua arrogância voltava rapidamente, sentiram-se incomodados por alguém assim, tê-los salvo do cativo. Mas, apesar disso, tiveram que concordar em levá-lo junto, na continuidade da busca. Seguiram caminho até que, ao cair da noite, chegaram a uma humilde choupana.(...)

### Capítulo III

#### OBSERVAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A FUNÇÃO DO HERÓI DA NOSSA ESTÓRIA

"Se não fosse a borboleta, a  
lagarta teria razão"  
(J. Guimarães Rosa - Os Chapéus  
Transeuntes)

##### 3.1 - A terceira metáfora

Nesta terceira parte do conto que acompanha cada capítulo desta tese, em que o contador do reino relata uma estória na qual desapareceram tres princesas, surge o herói deste segundo conto, um jovem contador de estórias. O herói - em todos os sentidos possíveis - do presente trabalho é, sem dúvida nenhuma, o professor de arte.

Procuraremos, neste capítulo, laborar uma reflexão sobre o Arte Educador, focalizando aspectos relativos à sua função e formação, com o objetivo de conceituar sua prática pedagógica, para clarificar a proposição feita no capítulo anterior, sobre o conto de tradição oral como instrumento metodológico na formação de professores de Arte.

Estabeleço, inicialmente, uma relação entre o contador de estórias e o professor de arte, que se caracteriza como uma ANALOGIA. Quero dizer que o narrador "está para" sua audiência, assim como o Arte Educador "está para" sua classe de alunos. Em que sentido?

Focalizo, inicialmente, a função do narrador, observando o personagem central da estória que acompanha este trabalho: ele é condenado a ser expulso do reino por ser considerado inútil pela corte.

Qualquer semelhança com o Arte Educador não é mera coincidência. Tanto neste conto, como na escola atual, o personagem do narrador e o professor de arte, encontram-se diante de uma situação em que as APARÊNCIAS são mais importantes. PARECE que o contador é inútil, PARECE que a atividade artística tem um papel secundário na formação dos alunos. Mas, todos sabemos que as aparências enganam. Pelo menos o personagem central do nosso conto sabe disto. Ele nos é apresentado como um homem que tem: "(...) orgulho de sua linhagem, seu repertório, e do nível de sabedoria de suas estórias, pois estas eram usadas como indicadores do presente, registros do passado e faziam alusões às coisas do mundo dos sentidos, bem como às do mundo além das aparências".

Em síntese, ele conhece a natureza de sua FUNÇÃO. Por isso, diante da acusação da corte, não procura argumentar, defender-se, explicar-se ou justificar-se. Não briga nem foge. O que ele faz é EXERCER a função que conhece tão bem: ele conta uma estória. Tal atitude, longe de ser, como pode parecer à primeira vista, uma tentativa de "salvar sua pele", configura-se como um relato que cumpre, mais uma vez, a função de toda narrativa oral legítima: revela a verdade

da situação daquele reino, ou seja, de um lado, mostra a desarmonia gerada pelo desconhecimento dos membros da corte com relação a suas próprias funções: na estória por ele narrada, fracassam aqueles que, por não saberem o verdadeiro valor de suas funções, buscam o poder pela glória ou pela ganância. De outro lado, mostra o caminho de conquista, pelo jovem contador, do valor de seu lugar, ou seja, da sabedoria que lhe permite chegar ao poder inerente à sua função.

A estória que o contador relata é, ao mesmo tempo, um espelho do mundo e um caminho para o ser humano desenvolver sua potencialidade. Seu relato atualiza a verdade daquele momento do reino, trazendo à tona sua significação. O contador cumpre sua função de mostrar "as coisas do mundo sensível bem como as do mundo além das aparências", de "dizer a verdade por lealdade à sua majestade". Não existe "moral da estória".

Assim, pode-se dizer que a questão central deste conto, gira em torno do VALOR de uma função e da relação entre a APARÊNCIA e a ESSÊNCIA das coisas.

Ao traçar um paralelo entre a situação do contador e a do Arte Educador, verificando que ambos se encontram em uma posição análoga com relação ao contexto a que cada um pertence - ambos são desvalorizados - vemos, em primeiro lugar, que, no conto, o valor de uma função se constrói pelo exercício da mesma: a ação do contador é um conhecer a

realidade por experiência direta dela, através da arte da narração.

Antes de mais nada, pode-se dizer que o primeiro contador inicia seu relato a partir de uma necessidade clara - a de dizer a verdade -, que é a sua função:

"(...) longe de mim, discordar de qualquer coisa que tenham resolvido, mas como me cabe dizer a verdade nos negócios da corte, por lealdade à sua majestade, tenho a dizer o seguinte".

O jovem contador, igualmente, surge e começa sua ação a partir de uma necessidade clara: as princesas desapareceram e precisam ser encontradas.

Temos aqui uma premissa básica para a pesquisa de um método de formação de professores de arte: todo processo de conhecimento humano desencadeia-se a partir de uma necessidade. A primeira necessidade do arte educador é conhecer sua função e seu respectivo VALOR.

Então, me pergunto como o professor de Arte pode conhecer sua função e em que ela é análoga à do contador de histórias. Em seguida, posso continuar investigando as aventuras vividas pelo jovem contador de histórias e observar que elementos posso utilizar para refletir sobre um possível caminho de formação para o arte educador. O raciocínio que me proponho a traçar neste capítulo busca, em primeiro lugar, refletir sobre a função do professor de arte que se

atualiza na relação pedagógica. Definindo esta relação primariamente com uma relação criadora, investigo os atributos característicos desse professor a partir de uma analogia com os atributos do contador de estórias. Em seguida me pergunto sobre as condições possíveis para a atualização destes atributos na prática pedagógica, que tomarão a forma de um encaminhamento do trabalho formador desses professores. Inicialmente, pensando tanto no contador de estórias quanto no arte educador, acredito que ambos podem ser CRIADORES de um momento de aprendizagem genuína, cuja substância fundamental é a QUALIDADE da experiência humana.

Herbert Read, no seu livro A REDENÇÃO DO ROBOT, cita uma carta de Eric Gill, em que este autor fala da natureza da aprendizagem através da arte:

"Nas escolas comuns nos encontramos de um lado com: uma educação libresca que implica pensamentos, palavras, idéias, leituras SOBRE as coisas, escritos SOBRE as coisas, aprendizado de dados ACERCA das coisas e EXAMES sobre o conhecimento das coisas (disciplina MENTAL, INTELECTUAL), e de outro lado com:

uma educação física, que envolve ação, desenvolvimento físico, entusiasmo competitivo, fomento da lealdade (o "espírito de grupo"). proezas pessoais, orgulho de si-mesmo, auto-respeito. (Ou seja, disciplina MORAL, disciplina DA VONTADE.)

Mas, em nenhum caso, se pratica a educação em contacto direto com as COISAS!

Não há EXPERIÊNCIA POÉTICA

O intelecto se exercita quase inteiramente com livros

A vontade quase inteiramente com esportes...

Mas... vivemos em um mundo de COISAS. O fazer coisas é parte importantíssima da vida do homem, de TODO HOMEM e, sem dúvida, a maioria dos seres humanos são ARTESÃOS à sua maneira. E, além disso, não se pratica a educação no mundo das coisas, a experiência poética.

Fazemos idéias, conceitos, abstrações, representações, quer dizer, exercitamos nosso intelecto. Mas não fazemos coisas, nenhuma coisa como tal e por si mesma, nada do que é. Poeta, POIESIS, FAZEDOR: o que faz coisas, o que conhece a realidade por EXPERIÊNCIA DIRETA dela.

A arte, a experiência artística (desde ladrilhos até catedrais) é fundamentalmente poesia, um fazer a realidade, um fazer as coisas". (Read, 1966, p.52)

No sentido deste texto de Gill, tanto o contador de estórias, quanto o arte educador, são POETAS.

Penso que o ato poético de ambos sintetiza-se em uma qualidade que posso chamar de PRESENÇA. É através deste atributo que se atualiza a arte do narrador, assim como a arte do professor e que sua função se cumpre.

### 3.2 - O narrador segundo Walter Benjamin

Para explicitar o conceito de PRESENÇA, volto à figura do narrador, desta vez, à luz de um texto de Walter Benjamin. A POIESIS do narrador, como conhecimento e transmissão da realidade, por experiência direta dela, através da arte da narração, foi objeto de estudo deste autor que, em 1936, escreveu um pequeno ensaio sobre a obra de Nicolas Leskov. Há neste texto subsídios preciosos para fundamentar a função do contador de estórias em relação à do professor de arte.

Benjamin mostra como a arte de narrar, conceituada por ele como uma forma artesanal de comunicação, tende a perder-se na sociedade industrial moderna porque "o aspecto épico da verdade, que é a sabedoria, está morrendo também". (Benjamin, 1971, p.140)

Sabemos que houve épocas em que a arte de contar estórias estava viva. Nas sociedades em que nasceu, o contador de estórias desempenhava uma função equivalente à do sacerdote, do astrólogo, do ceramista, do guerreiro, do agricultor, funções organicamente estruturadas que transmitiam, através de símbolos, todo o conhecimento do ser humano, a respeito de si mesmo e de sua relação com o mundo. Em volta do fogo, após o trabalho, nas festas, homens, mulheres e crianças reuniam-se para ouvir e contar estórias que passavam de geração para geração, a sabedoria de um povo. O contador de estórias vivia junto com a audiência, um

momento atemporal onde os significados e os mistérios mais profundos da vida, tomavam a forma do maravilhoso.

O imaginário cumpria sua função além do tempo e da morte, afirmando o que PODE SER, desvendando a possibilidade criadora essencial do ser humano. O imaginário dava forma ao possível pela lembrança do que sempre foi.

Benjamin não fala do imaginário. Ele começa situando historicamente a arte narrativa como tendo se aperfeiçoado no meio artesanal, a partir de duas linhagens distintas que se interpenetram e se definem ancoradas nos protótipos arcaicos que as originaram: os navegadores transmitiam experiências de países distantes, os camponeses recolhiam mensagens do passado da terra. Na Idade Média, a estrutura corporativa favoreceu a troca constante entre os mestres sedentários e os vendedores ambulantes, propiciando o florescimento da arte narrativa no meio artesanal. É assim que, segundo Benjamin, se constitui o personagem do narrador, junto de quem as pessoas "gostam de refugiar-se como se ele fosse um irmão, para reencontrar a medida, a escala dos sentimentos e dos acontecimentos naturais do homem". (ibid, p.141)

Para Benjamin, o narrador é um mestre e um sábio. É um homem de bom conselho. A habilidade de aconselhar é definida por Benjamin, não como resposta a uma questão, mas:

"Conseiller, c'est (...) présenter une suggestion concernant la suite d'une histoire (en train de se passer). Pour recevoir cette suggestion, il faudrait d'abord être capable de raconter cette histoire. (Sans compter qu'un homme ne peut profiter d'un bon conseil que s'il est capable de décrire la situation où il se trouve.) Tissé dans l'étoffe même de la vie, le conseil est une sagesse". (ibid, p.143)

O narrador sabe dar um bom conselho em um grande número de circunstâncias, porque tem meios para se referir, não apenas à sua vida, mas também à de outras pessoas.

Guimarães Rosa, um dos nossos maiores contadores de estórias, disse em uma entrevista a Gunter Lorenz:

"(...) Retornei à "saga", à lenda, ao conto simples, pois quem escreve esses assuntos é a vida". (in Coutinho, E.F., org., 1983, p.70)

O narrador oral encontra a matéria do seu relato na sua própria experiência e na dos outros. Como forma artesanal de comunicação, a narração não visa transmitir o puro "em si" do fato narrado, como uma simples informação. "Elle fait pénétrer la chose dans la vie même du narrateur et c'est à cette vie qu'ensuite elle l'emprunte. Elle imprime sur le récit la marque du narrateur, comme le potier laisse sur le vase d'argile la trace de ses mains". (Benjamin, W - op.cit, p.150)

Benjamin inspira-se em um comentário de Valéry, para expressar, em uma visão poética, uma síntese poderosa e fecunda na natureza artesanal da arte da narração. Valéry diz:

"L'observation de l'artiste peut atteindre une profondeur presque mystique. Les objets éclairés perdent leur noms: ombres et clartés forment des systèmes et des problèmes tout particuliers, qui ne relèvent d'aucune science, qui ne se rapportent à aucune pratique, mais qui reçoivent toute leur existence et toute leur valeur de certains accords singuliers entre l'âme, l'oeil et la main de quelqu'un, né pour les surprendre en soi-même et se les produire". (ibid, p.153)

Para Benjamin, a estreita conexão entre a alma, o olho e a mão, define uma prática artesanal presente também na arte narrativa. Refletindo sobre as palavras de Valéry, Benjamin coloca a possibilidade da função do narrador ser a de elaborar artesanalmente, de forma sólida, útil e insubstituível, a vida humana, que é o material de suas experiências e da dos outros homens. É por isso que, definido desta forma, o narrador é um mestre e um sábio.

"Car il a les moyens de se référer à toute une vie (...) son talent naturel est de pouvoir narrer sa vie; sa dignité est de la pouvoir conter toute entière. Le narrateur, c'est l'homme qui serait capable de laisser entièrement consumer la mèche de sa vie à la douce flamme de

ses récits. (...) Sous le visage du narrateur, le juste se trouve confronté à lui-même". (ibid, p.169)

E poderíamos dizer, sob o rosto da audiência, tanto o justo como o injusto confrontam-se com eles mesmos, como mostra o conto que seguimos neste trabalho, O Filho do Contador de Estórias.

Um primeiro aspecto importante que caracteriza o narrador, segundo Benjamin, pode ser aplicado também ao professor de arte: elaborar artesanalmente, de forma sólida, útil e insubstituível, a vida humana, que é o material de suas experiências e dos alunos com quem trabalha. Sua prática criadora é esta elaboração, feita conjuntamente com os alunos e dá sentido à pesquisa das formas artísticas, seja em exercícios de ver, ouvir, apreciar, compreender ou produzir obras de arte. Trata-se de elaborar a QUALIDADE da vida humana através do contato com a Arte. É o que o contador de estórias do nosso conto faz, ao responder à corte que pretende expulsá-lo. Ele mostra, através de sua estória, a situação de desequilíbrio do reino pelo desconhecimento de cada membro da corte de sua verdadeira função.

Pensando nos atributos do narrador, tais como são enunciados por Benjamin, a primeira coisa que podemos sublinhar é a qualidade de comunicação artesanal que o contador de estórias estabelece com sua audiência, baseada na troca e experiências. Então, me pergunto se, no mundo de

hoje, a relação pedagógica não poderia cumprir uma função análoga à do antigo contador de estórias, no sentido de criar um momento de aprendizagem genuína em que a qualidade da experiência - dos alunos e do professor - seja preservada.

### 3.3 - Desenvolvimento da analogia entre o contador de estórias e o arte educador

Como o professor de arte vê sua função em um mundo no qual os alunos aprendem pelos anúncios, pela televisão, pelo cinema, pelos jogos de computador? Enquanto instrumentos, os meios de comunicação contemporâneos podem ser utilizados a serviço da prática pedagógica desde que o professor saiba como utilizá-los. A informação que os alunos recebem através de tais veículos, em um aprendizado silencioso e solitário, é a da quantidade; quando falo do caráter artesanal da comunicação professor/aluno não estou fazendo uma defesa da volta de um tempo antigo, da recuperação de um Paraíso Perdido, de um Walden II como pensou Skinner, enfim, não se trata de uma perspectiva romântica que ignora ou rechaça aquilo que é próprio da sociedade contemporânea. Mas penso que todos os instrumentos à disposição do professor, desde o giz até o computador, devem estar a serviço da significação e da qualidade da experiência.

Assim como o contador de estórias atualiza a experiência humana e, através dele se transmitem valores essenciais, também a qualidade da aprendizagem dos alunos, a

atualização do seu conhecimento nas atividades artísticas que realizam, dependem em grande parte da qualidade da relação que o professor estabelece com a classe.

Em seguida, tratemos de uma outra característica da relação entre o narrador e sua audiência apresentada por Benjamin.

O relato oral tem um efeito sobre os espectadores, que foi tratado por Tolkien de uma maneira da qual já falamos no capítulo anterior. Este efeito é apresentado em outros termos por Benjamin, o que enriquece e fundamenta a nossa reflexão trazendo um outro ângulo.

Benjamin fala das condições da ESCUTA.

O processo de assimilação de uma estória se desenvolve nas profundezas do ouvinte e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro no mundo de hoje. Enquanto fiavam e teciam, as pessoas ouviam estórias e o ritmo do trabalho se apoderava delas, fazendo com que elas se esquecessem de si mesmas. "Plus l'auditeur s'oublie lui-même, plus les mots qu'il entend s'inscrivent profondément en lui, (...) de telle façon que de lui-même le don lui advient de les répéter. Ainsi se tisse le filet où repose le don narratif". (ibid, p.149)

Aquilo que o narrador relata se impõe à memória dos ouvintes, adapta-se à sua experiência e faz com que estes, algum dia, tenham prazer em recontar as estórias que

ouviram. Mas, para isso, é necessária uma qualidade intrínseca ao conto e ao narrador que Benjamin chama de SÓBRIA CONCISÃO:

“Rien ne permet mieux à un récit de se graver durablement dans la mémoire que cette sobre concision qui le soustrait à l'analyse psychologique. Et, dans la mesure même où il paraît plus naturel que le narrateur ne s'embarrasse d'aucune nuance psychologique, ce qu'il raconte s'impose à la mémoire des auditeurs”. (ibid, p.149)

Benjamin, então, mostra que o acontecimento maravilhoso é narrado com precisão, mas não é imposto nas suas conexões lógicas nem é explicado. Refletindo sobre uma estória contada por Heródoto, Benjamin conclui que o fato de ela ter sido narrada sem nenhuma explicação, faz com que tenha durado até hoje:

“Herodote ne fournit aucune explication. (...) C'est pourquoi, après des millénaires, cette histoire de l'ancienne Egypte est encore capable de nous surprendre et de nous donner à réfléchir. Elle ressemble à ces gnains de blé qui, malgré un séjour de tant de siècles dans les chambres fortes des Pyramides, conservent aujourd'hui encore toute leur puissance de germination”. (ibid, p.148)

Benjamin confronta cada um destes aspectos que envolvem o narrador e sua arte, com as mudanças trazidas pelo advento da sociedade industrial, mostrando como a evolução histórica

das forças produtivas eliminou o relato do domínio da palavra viva e o substituiu por uma beleza nova, trazida no início dos tempos modernos pelo romance.

À medida que a qualidade da experiência decaiu muito e que esta se torna cada vez menos comunicável, o ser humano perdeu a capacidade de aconselhar-se e aconselhar os outros.

Enquanto teciam e fiavam, as pessoas ouviam estórias. Quando pararam de tecer e fiar, também pararam de escutá-las.

"Si le sommeil est le moment le plus parfait de la détente corporelle, sur le plan spirituel l'ennui joue un rôle analogue. Il est l'oiseau du rêve qui couve l'oeuf de l'expérience. Au moindre bruit dans le feuillage l'oiseau s'envole. Dans les villes, il ne trouve plus aucun endroit pour faire son nid - faute d'activités qui se lient intimement à l'ennui. (...) Ainsi se perd le don de prêter l'oreille, et de ceux qui prêtent l'oreille la communauté disparaît. On ne raconte jamais d'histoires que pour qu'elles soient répétées et l'on cesse de narrer dès que les récits ne se conservent plus. S'ils ne se conservent plus, c'est qu'on a cessé, en les écoutant, de filer et de tisser". (ibid, p.149)

Com o advento da imprensa, uma outra forma de comunicação impõe-se, a da informação. Enquanto nos séculos passados as notícias, muitas vezes, tomavam o aspecto do

maravilhoso, a informação veiculada pela imprensa precisa aparecer como plausível, o que a torna inconciliável com o espírito da narração. O quase total desaparecimento da arte da narração oral deve-se ao progresso da informação, que traz todo acontecimento acompanhado de explicações.

"Chaque matin, on nous renseigne sur tout ce qui c'est passé à la surface du globe. Et cependant nous sommes pauvres en histoires surprenantes. Cela tient à ce qu'aucun événement n'arrive plus jusqu'à nous sans être accompagné d'explications". (ibid, p.204)

Então, relacionemos a escuta com a função do Arte Educador.

No ato de contar desenvolve-se a escuta. Saber ouvir depende de um estado que Benjamin mostrou ser cada vez mais ausente na nossa sociedade atual.

As crianças não param para ouvir. Por que é importante escutar? Benjamin mesmo mostra o quanto a estória se grava na memória do ouvinte, quando ele se esquece de si mesmo, quando está envolvido no ritmo do trabalho artesanal. A escuta traz um tipo de concentração extremamente necessário para as crianças de hoje, formadas na dispersão característica da nossa sociedade. Além disso, não se diz também que o ouvido é a porta do espírito?

Na prática do professor de arte, o ensinar a ver é fundamental, mas a ele deve-se acoplar o aprendizado da

escuta: de si mesmo, do aluno com relação a si próprio, aos outros colegas e ao professor. O estado de distensão que acompanha o exercício da escuta é propício ao ato criador.

Mas a escuta também depende, segundo Benjamin e segundo muitos autores que compreendem a natureza do conto tradicional, de um outro fator que possibilita uma terceira analogia entre o narrador e o professor.

A estória é gravada na memória, na medida em que ela não seja explicativa. Vimos quando Benjamin cita o relato de Heródoto:

"Esta história nos ensina o que é a verdadeira narrativa. A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo, tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (...)

Heródoto não explica nada. Seu relato é dos mais secos. Por isso, essa história do antigo Egito ainda é capaz, depois de milênios, de suscitar espanto e reflexão. Ela se assemelha a essas sementes de trigo que, durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam, até hoje, suas forças germinativas.

Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que a salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro". (ibid, p.148)

Como tal reflexão se aplica ao professor de arte? Poderíamos dizer que a obra de arte possui esta mesma característica do conto, a saber, ambos permanecem pelo seu caráter AEXPLICATIVO. É da natureza da arte não explicar nada. A experiência que a arte propicia é específica: ela advém do seu caráter presentacional e não discursivo, como diz S. Langer.

Não é, portanto, função do professor EXPLICAR arte. Ele tem um sem número de informações importantes a fornecer aos alunos, sem dúvida. Mas, aquilo que fica na memória dos alunos, que se assimila à sua própria experiência e que então germinará neles como uma inclinação de recontá-la um dia é a significação profunda da arte como experiência de vida. Recontá-la não quer dizer necessariamente narrá-la, mas sim, revivê-la mais tarde, na apreciação do fenômeno artístico tal como ele se apresenta nos mais diferentes

aspectos de sua vida adulta: na fruição da obra de arte institucionalizada, na ação harmoniosa de seus afazeres diários.

É preciso, então, que o professor, ele mesmo, conheça este aspecto de sua função, ou seja, que através dele, como através do antigo contador de estórias, a arte seja mostrada em sua permanência inexplicável, mas ainda assim inteligível.

Por exemplo, li em uma reportagem do jornal da USP que uma criança americana, do maternal da Ensino Elementary School de Los Angeles, estava explicando, durante uma aula de arte, a diferença entre "orgânico" e "geométrico". Um outro menino comentou uma obra de Braque, mostrada num cartão postal pela professora, dizendo "isto é orgânico, porque tem linhas sinuosas". A fonte desta informação é a revista Art News, de Abril de 1987.

Este exemplo visa ilustrar uma nova orientação para o ensino de Arte nos EUA, por um projeto da Getty Center for Education in the Arts, conhecida como DBAE - disciplined based Art Education. Esta orientação, largamente difundida atualmente nas escolas americanas, propõe o ensino de arte baseado na produção artística, história da arte, crítica de arte e estética e fundamentou também o terceiro Simpósio internacional sobre o Ensino da Arte e sua História, realizado em São Paulo, em agosto de 1989, pela iniciativa de Ana Mae Barbosa.

Sem dúvida nenhuma, esta concepção dentro da Arte Educação é muito importante para sedimentar as bases conceituais desta área, dando-lhe uma direção e um quadro de referências fundamental.

O perigo, como sempre, é o modo como se interpreta uma orientação. Quando vejo o exemplo citado acima, fico imaginando que sentido tem para uma criança de 4 ou 5 anos, apropriar-se de termos como "orgânico" ou "geométrico". Esta "explicação", será que faz parte do seu modo de ver o mundo, ou é uma terminologia adulta, que soa tão artificial na fala da criança desta idade, a ponto de torná-la outra vez "um adulto em miniatura"?

A pergunta é difícil mas, na verdade, cabe perguntar COMO a criança, por exemplo, de 4 anos pode entrar em contato com a obra de arte de maneira genuína; que ela possa comentar uma obra de forma que faça sentido para ela e não a partir da referência conceitual do professor apenas. O que, na experiência vivida da criança, corresponde ao CONCEITO de "orgânico" e "geométrico"?

Buscando a resposta para esta pergunta, o professor não estará EXPLICANDO arte, mas propiciando uma nomeação da criança de sua experiência com a arte. E esta nomeação é que significa e fica ao longo de uma vida, como os relatos do contador de histórias se inscrevem profundamente nos ouvintes.

O momento de contar uma estória é análogo ao momento da aula. É neste espaço/tempo da aula que se configura uma relação pedagógica que ATUALIZA conhecimento e cria aprendizagem.

A primeira tarefa do professor de arte é conhecer a sua função e saber, como o contador de estórias, que ela está ligada a coisas além do mundo das aparências, ou seja, que a arte SIGNIFICA aprendizagem e trata da qualidade da experiência humana. O professor de arte pode conhecer a sua função através do exercício da PRESENÇA.

A presença, para o contador de estórias, significa a capacidade de atualizar a sabedoria transmitida de geração para geração, por isso Benjamin diz que ele é um mestre e um sábio. Ele imprime sobre o relato a sua marca, como o poteiro deixa sobre o vaso de argila a marca de suas mãos. Ele se conta, ao contar sua estória. Assim como o professor se conta, ao dar sua aula. "MINHA AULA É EXPRESSÃO DE MIM", é uma formulação que costumo utilizar para iniciar uma reflexão sobre a função do professor de arte; ou então, faço uma afirmação que causa polêmica entre os professores com quem trabalho: "O MÉTODO SOU EU". É um jogo de palavras com L'ETAT C'EST MOI" que tem um sentido oposto.

O que torna a aprendizagem através da arte um ato de conhecimento significativo para a criança?

Acredito que o trabalho criador genuíno da criança depende, de um lado, da possibilidade que ela tenha de EVOCAR suas imagens internas significativas e, em seguida, expressá-las em uma FORMA - desenho, movimento corporal, canto, formas tridimensionais, estórias, etc... DO OUTRO LADO, seu trabalho criador depende também da QUALIDADE da relação que o professor estabelece com ela. Esta relação depende da possibilidade que o professor tenha de compreender o trabalho criador da criança e comunicar-se com ela.

O que significa compreender a criança e comunicar-se com ela?

Existe uma estória verídica, contada a respeito de um antropólogo que estava realizando uma pesquisa de campo em uma tribo africana, quando lá chegou o primeiro aparelho de televisão.

"Ele observou que durante duas semanas as pessoas não fizeram mais nada, exceto olhar para aquela tela luminosa, fascinadas por todos os programas. E, então, gradualmente, foram perdendo o interesse e voltaram ao seu costume de ouvir o já idoso contador de estórias do vilarejo. E o antropólogo quis saber:

"Por que vocês pararam de assistir TV?" - Um dos moradores do lugar respondeu que ouvir estórias era muito mais interessante.

"Mas", retrucou o cientista, "você não acha que a TV conhece mais estórias que o seu velho contador?"

"A TV conhece mais estórias", disse o aldeão, "mas o contador de estórias ME conhece". (Yashinsky, 1985, n.p.)

Esta estória ilustra aquilo que considero essencial na prática pedagógica, que é equivalente à situação de um contador diante de sua audiência; o mais importante é a qualidade da relação que o professor estabelece com os alunos e penso que esta qualidade é de natureza criadora, estética no sentido de Dewey. Como diz H. Read, retomando Platão:

"As leis estéticas são inerentes aos processos biológicos da própria vida. São as leis que guiam a vida pelo caminho da naturalidade e da eficiência; nosso dever como educadores é buscar estas leis na natureza ou experimentá-las e tomá-las como princípios básicos de nosso ensinamento. O equilíbrio e a simetria, a proporção e o ritmo, são fatores fundamentais da experiência: mais ainda, são os únicos elementos que podem servir-nos para organizar a experiência em pautas permanentes e envolvem, por sua natureza, graça, economia e eficiência". (Read, H. - 1966, p.28)

Ana Mae Barbosa, justificando a necessidade de cursos de atualização para professores de desenho, diz em seu livro **TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA:**

"Não é difícil desvendar para qualquer professor o que todos eles já sabem intuitivamente, isto é, que aquilo que eles têm a dar não é o conhecimento de uma matéria, ou mesmo a habilidade de estruturar esse conhecimento em função da evolução da criança. A máquina, o computador, podem desempenhar melhor do que nós essa tarefa. Como sabemos, já é comum nas sociedades desenvolvidas a programação de computadores para desenho geométrico e projetivo, podendo-se conseguir, por exemplo, perspectivas de uma figura ou objeto sob inúmeras condições de fuga. Também há computadores programados para adaptar a matéria de acordo com o nível de cada aluno, detectando suas áreas de dificuldade cognitiva e reinvestindo sobre elas com novo material.

"O que nós, professores humanos, temos a dar é principalmente nós mesmos", nossa visão do mundo em relação às disciplinas de nosso estudo e nossa habilidade de responder às preocupações pessoais de nossos alunos. A grande maioria de professores quer fazer um bom trabalho. Precisamos mostrar-lhes que, se não têm tido sucesso, é porque o sistema educacional lhes tem negado sua própria humanidade e a oportunidade de dar-se a si mesmos. Precisamos acenar-lhes concretamente com a possibilidade de melhorar, de aumentar a importância de seu trabalho na escola e na sociedade". (1975, p.98-9)

*Ana M.*  
||

Sabemos qual o tipo de formação que, em geral, os professores tem. Por que sempre procuram cursos que lhes dêem RECEITAS de COMO trabalhar?

Porque, em geral, recebem uma formação compartimentada em gavetas, que podemos chamar gavetas teóricas e gavetas práticas, sem nenhuma inter-relação entre elas. Além disso, durante todo o processo de socialização, recebemos uma formação que privilegia o desenvolvimento do pensamento lógico associativo em detrimento da imaginação, o que faz com que os adultos médios da nossa sociedade tenham sido condicionados dentro do padrão educacional clássico do certo e do errado, no qual a regra impera desprovida de significação.

Outra vez escolho um texto literário para ilustrar o que acabo de dizer. Deixo de lado, propositalmente, uma fundamentação sociológica: Durkheim, Max Weber e Marx que me perdoem. Em vez de enveredar pelos caminhos de uma análise na qual figuram os conceitos de alienação, fetichização, características do modo de produção capitalista, etc, etc, que fizeram parte do nosso discurso acadêmico décadas a fio, escolho um texto de Osman Lins, publicado no Jornal da Tarde, que se chama APÓLOGO DO HERÓI BEM CONDUZIDO. (Lins, O., 1976, n.p.)

Osman Lins conta a estória de Artaxerxes, que "acharam" melhor chamar de João pela dificuldade do nome. Com uma ironia um tanto amarga, o autor faz o personagem narrar sua

própria estória, como se estivesse contando um fato qualquer, sem emoção, sem envolvimento. Assim, vão aparecendo as várias fases de sua vida desde a infância, sempre com uma característica comum: não lhe era permitido nunca escolher nada; a escola, a comida, o modo de pentear-se, os livros que eram trocados periodicamente na sua cabeceira, a faculdade que cursou - Faculdade Integrada dos Homens Úteis e Corretos - o emprego, a mulher com quem se casou, os nomes dos filhos, a mobília da casa em que teve que morar, tudo foi decidido por "eles", sua família, seus professores e superiores. Transcrevo os dois últimos parágrafos do texto:

"(...) Minha mulher é ótima, deu-me os tres filhos que eu devia ter, eles têm os nomes que deviam ter e eu levo a vida que devia levar. Levanto-me na hora que devo levantar-me, saio na hora que devo sair, faço o que devo fazer, penso o que devo pensar, digo o que devo dizer, como o que devo comer e sou profundamente grato aos que, sem consultar-me, sem interrogar-me, organizaram tão bem e tão paternalmente a minha existência.

Mas, nos últimos tempos, dois tipos de perguntas, perfurando como vermes toda a minha ventura, vêm insinuando-se. Pergunto se, cuidando tanto de mim, tanto me protegendo, na verdade não cuidaram eles de si: se não se protegiam a eles. Pergunto se afinal, já que a vida é minha, se sou eu que arco com ela, não tinha o direito de, ao menos uma vez,

ser ouvido sobre o meu destino. Ainda penso que o mundo não pertence apenas a eles, mas também a mim e que talvez eu tenha igualmente o direito de opinar sobre o mundo. Finalmente, se eles decidem por mim, quem decide por eles? Sim, eu gostaria ao menos de substituí-los”.

Esta última frase é terrível. Fecha-se o círculo vicioso do condicionamento, mantém-se a socialização regida pelo princípio do DEVER. O problema não é a regra, sem a qual não pode haver nenhuma sociedade humana, como muito bem formulou Lévi-Strauss. É a falta de significação da regra; a única coisa que resta ao personagem João é fazer com os outros o que fizeram com ele, isto é, o que ele “aprendeu” durante toda a sua vida.

Visão trágica e pessimista da existência humana no mundo de hoje, essa do Osman Lins. Ao terminar o texto, pode-se ficar com a sensação de que não há saída para o homem atual, pelo menos é o que parece que o autor quer dizer.

Mas, de novo, além das aparências, existe uma outra forma de pensar. Sem negar a realidade contundente que a estória de Osman Lins revela, acredito que a reflexão sobre ela mostra um aspecto, que fala sobre como as coisas são, mas faz surgir uma outra reflexão, sobre como as coisas PODEM SER. No final deste capítulo (pg.220), está um conto que se chama A LENDA DAS AREIAS, estória oriental de tradição oral, que “aponta uma saída”, que fala de um

processo de aprendizagem significativa. Costumo apresentá-lo sempre aos alunos junto com o texto de Osman Lins. Convido os leitores a ler este conto antes de prosseguir na leitura deste capítulo.

Então, prosseguindo na reflexão suscitada por estes dois textos, acredito ser necessário pensar a formação do professor de arte a partir da significação que para ele possa ter seu processo de aprendizagem.

O professor de arte ouve, lê, familiariza-se com uma série de formulações tais como: "o trabalho deve partir das crianças, da realidade delas". "É importante aprender com as crianças". "O importante é o processo e não o produto". "Sem o jogo não é possível vida cognitiva adulta normal, vida afetiva adulta saudável, completo desenvolvimento do poder da vontade, porque o jogo é o principal instrumento de crescimento, porque oferece oportunidades para a criança reagir e aprender, é um mecanismo de ajustamento individual".

De outro lado, nas gavetas práticas, confronta-se com um sem número de técnicas (que lhe são apresentadas muitas vezes segundo os modismos que se sucedem), desvinculadas de uma fundamentação teórica sólida. Sabe, no máximo, que certas atividades ajudam a desenvolver a coordenação motora grossa, fina, etc..., que outras são próprias para tal faixa etária, que outras ainda propiciam a concentração das crianças, etc...

Não é de se estranhar, portanto, que com toda esta informação desarticulada, façam sempre as mesmas perguntas:

- Está certo eu participar junto com as crianças, fazendo um personagem no jogo dramático, ou desenhar junto com elas?

- Está certo propor um tema?

- O que devo dar na 7a. série?

- O que faço quando uma criança diz que não sabe desenhar?

O modo como foram formados estes professores leva-os a fazer este tipo de perguntas. Eles não foram ensinados a perguntar. E sem saber perguntar, não podem aprender o que realmente querem saber.

Para dar aula de matemática, o professor precisa estudar matemática. Para dar aula de arte, precisa estudar arte. O estudo da arte é feito da inter-relação entre tres tipos de aprendizagem: o da história da arte e do ensino da arte, o da apreciação da arte e o do FAZER ARTE.

Não adianta chover em terra que não foi arada. A chuva é a teoria, preparar a terra é possibilitar ao professor EXERCITAR SUAS POTENCIALIDADES CRIADORAS. Pois está na NATUREZA do processo criador a síntese de processos mentais, afetivos e perceptivos. Para compreender a natureza, a função do processo criador e como propiciá-lo aos alunos, o

professor não pode exercitar APENAS seus processos intelectuais, alimentando-se de TEORIAS. Ou seja, antes de mais nada, para compreender a atividade criadora da criança e respeitar suas imagens internas, o professor precisa conhecer e expressar suas próprias imagens internas. A atividade artística pode lhe propiciar isto de maneira única, mas é preciso que tal atividade seja significativa para ele. Só assim o professor poderá compreender o que a Arte significa para a criança. Vimos como o contador de estórias aprende pela experiência de contar.

O conto O Filho de um Contador de Estórias nos mostra como um jovem contador se torna o rei, ou seja, como se "forma" para chegar ao CENTRO, ao domínio do conhecimento de sua função. Pode-se dizer que ele passa, durante a estória, pelas etapas de um processo criador. De uma necessidade começa a busca de uma solução. Para salvar as princesas ele procede a um levantamento de dados, a uma investigação orientada pela direção do sol nascente, sem saber por onde ir, mas indo, rápido como uma flecha em MOVIMENTO, com DETERMINAÇÃO. Depois de muito caminho percorrido, encontra uma pista, enfrenta obstáculos decisivos e depois de descer nas profundezas de um lago, encontra a qualidade amorosa que é o que lhe possibilita o INSIGHT trazido pelo espírito da caixa. O insight traz a solução do problema inicial - o resgate das princesas e a realização: torna-se rei, realiza sua função.

O processo criador que FORMA o professor não é apenas fazer uma atividade artística qualquer. É o processo de ir-se fazendo - ir-se contando sua própria estória - ao longo de um trabalho de ir construindo INTERNAMENTE uma FORMA resultante da interação entre teoria e prática da Arte, esta última incluindo fazer e apreciar ARTE.

É um processo análogo ao que Benjamin atribui ao narrador, que vai relatando sua experiência e a dos outros seres humanos, pelo talento de poder narrar sua vida, com a dignidade de poder narrá-la por inteiro, deixando que a mecha de sua vida possa ir-se consumindo "à doce chama de seus relatos".

### 3.4 - O conceito de PRESENÇA

A formação do professor é essencialmente a configuração da PRESENÇA.

Então, finalmente, o que é a PRESENÇA? É a qualidade que permite ao professor sintetizar no momento da aula, a cada momento de cada aula, o conhecimento que possui e que se atualiza e se transforma durante o processo da prática pedagógica. O conhecimento do professor advém 1) do que ele aprendeu sobre arte - refletindo sobre textos teóricos e poéticos, apreciando obras de arte, exercitando seu processo criador - dando forma à sua própria experiência, seja uma forma de um produto artístico, seja a própria aula entendida como forma, 2) do que ele aprendeu sobre os alunos -

organizando os dados que leu sobre as características sociopsicológicas de cada faixa etária, em conjunto com os dados que observou, percebeu dos alunos na sua comunicação com eles e 3) do que ele aprendeu sobre si mesmo - observando-se durante as aulas, durante sua reflexão e ação criadora.

O método que proponho focaliza a presença como síntese dessas várias fontes de conhecimento porque entendo que é este conceito que permite ao professor significar sua experiência. A inter-relação entre teoria e prática tem como pressuposto a significação que esta relação possa ter para cada professor em particular. Não é uma relação abstrata, mas durante o método de trabalho de formação do professor, tal relação se configura na presença de cada um. Não é o método que une prática e teoria. É a experiência significativa de cada professor que realiza esta relação e, num processo alquímico, transforma-a na presença do professor para que o pote traga a marca da mão do poteiro, para que o professor possa ser um criador:

"When a flash of lightning illuminates a dark landscape, there is a momentary recognition of objects. But the recognition is not itself a mere point in time. It is the focal culmination of long, slow processes of maturation. It is the manifestation of the continuity of an ordered temporal experience in a sudden discrete instant of climax. It is as meaningless in isolation as would be the drama of

Hamlet were it confined to a single line or word with no context. But the phrase "the rest is silence" is infinitely pregnant as the conclusion of a drama enacted through development in time, so may be the momentary perception of a natural scene. Form, as it is present in the fine arts, is the art of making clear what is involved in the organization of space and time prefigured in every course of a developing life-experience". (in Sidorsky, ed., 1977, p.260)

Assim também a FORMA da aula. A forma do conceito compreendido pelo professor, a forma que o professor vai adquirindo ao longo da experiência. A afirmação da Presença é, assim, o elemento centralizador da formação dos professores de arte.

Para evidenciar a relação que faço entre este trecho de John Dewey e o conceito de PRESENÇA, torna-se necessário explicitar o pensamento deste autor, no que diz respeito à sua formulação sobre a natureza estética da experiência humana.

Por mais penoso que o trabalho intelectual possa ser, ele nos reserva surpresas-oásis, verdadeiras revelações-recompensas. É como se houvesse um subtexto, um subdiscurso que segue seu próprio caminho dentro de nós, acompanhando a reflexão consciente e árdua, que dirigimos e controlamos e na qual nos perdemos e nos reencontramos mil vezes. Este caminho subliminar não pede licença para trilhar seu próprio rumo e, às vezes, nos fala uma revelação súbita e inesperada

para, em seguida, mergulhar nas profundezas caladas em que tece seu acontecer. Foi assim que me deparei com John Dewey e percebi o quanto ele e Guimarães Rosa são dois autores que conversam e se entendem para produzir o obstinado que pavimenta a trilha oculta desta minha presente aventura de pensar. Faz mais de dez anos que li *ART as experience* e o que aprendi, então, submergiu. Ficou gravado na minha memória o exemplo da pedra (do qual falarei a seguir) mas, apenas isto. O tempo foi passando e eu não voltei mais a este autor. Era, parecia, suficiente "saber" que Dewey tinha revolucionado a pedagogia moderna. Ao longo dos capítulos deste trabalho, afirmei o que entendo por experiência significativa, formulando, por exemplo, que a natureza da prática educativa é essencialmente criadora. E acrescentei: estética, no sentido de Dewey - como se fosse a frase mais óbvia do mundo.

Várias vezes este autor aflorou à superfície da minha reflexão e, então, eu pensei: é preciso fundamentar o que disse a respeito da natureza estética da experiência, preciso reler Dewey.

Paulo Freire que me perdoe, mas não consigo dar peso idêntico aos três fatores que, segundo ele compõem a prática pedagógica: político, ético e estético. Eu diria estético - essencialmente - e, em seguida, político e ético.

Mas, antes de explicitar este pensamento, quero continuar a relação que estabeleci entre Dewey e Guimarães

Rosa, sempre é claro, de um ponto de vista muito particular, ou seja, o da significação da minha própria experiência. Relendo *Art as experience*, encontrei neste livro o pensamento subliminar que deu consistência a quase tudo o que escrevi até então sobre a experiência significativa: é como se o Dewey submerso, sem que eu percebesse, tivesse guiado minhas formulações conscientes; quase num espanto, fui reconhecendo na releitura deste autor, uma das fontes fundantes do meu pensar. O espanto se configurou mesmo, quando se revelou para mim a idéia de que tanto Dewey quanto Guimarães Rosa expressam a unidade do conhecimento humano, tal como a formulei já no primeiro capítulo deste trabalho. Dewey pensa poeticamente, Guimarães faz poesia metafísica. Como disse Heidegger (1968, p.47):

O caráter poiético do pensar é ainda oculto.

Onde ele se mostra, assemelha-se por muito tempo à utopia de um meio-poético entendimento.

Mas o poeitar pensante é na verdade a topologia do Ser.

Ela diz a este o lugar de sua essência.

No discurso teórico de Dewey, o elemento estético lhe confere vida, sabor e cor. O texto poético de Guimarães é perplexidade perguntante, resposta que integra, o entendimento que vira maravilha enquanto Dewey transforma a maravilha em entendimento. Em ambos, "só a clareza comove", como diz Stendal.

Então, o que é uma experiência estética, para Dewey? Vamos seguir o "saboroso" e "colorido" exemplo da pedra que ele nos apresenta:

Imaginemos uma pedra rolando montanha abaixo. A pedra começa seu movimento em algum lugar e se dirige, de acordo com as condições do caminho, para um outro lugar onde ela, finalmente, para. Vamos imaginar além destes fatos exteriores, continua Dewey, que esta pedra olhe para seu caminho com o propósito (ele diz desejo) da final consequência de sua ação - chegar lá embaixo -; que ela se interessa pelas coisas que encontra ao longo do caminho, percebendo as condições que aceleram e retardam seu movimento; que ela sente estas condições e age com relação a elas de acordo com suas características, por serem obstáculos ou elementos facilitadores do seu propósito. E que o momento final em que ela chega lá embaixo está relacionado com tudo o que ocorreu antes, como a culminância de um movimento contínuo: então seria possível dizer que esta pedra teve **UMA** experiência, uma experiência com qualidade estética.

Mas, completa Dewey, se deixarmos de lado esta estória da pedra imaginária e olharmos para nossa própria experiência, veremos que, em geral, ela se parece muito mais com a da verdadeira pedra do que com a da pedra imaginária:

"For in much of our experience we are not concerned of one incident with what went before and what comes after. There is no interest that controls attentive rejection or selection of what shall be organized into the developing experience. Things happen but they are neither definitely included nor decisively excluded; we drift. We yield according to external pressure, or evade and compromise. There are beginnings and cessations, but no genuine initiations and conclusions. One thing replaces another, but does not absorb it and carry it on. There is experience, but so slack and discursive that is not AN experience. Needless to say, such experiences are anesthetic". (Dewey, J., 1958, p.40)

A rotina e a monotonia são os principais obstáculos para a realização de uma experiência completa:

"Slackness of loose ends; submission to convention in practice and intellectual procedure. Rigid abstinence, coerced submission, fightness on one side and dissipation, incoherence and aimless indulgence on the other, are deviations in opposite directions from the unity of an experience". (ibid, p.40)

A unidade de uma experiência é consequência de sua qualidade estética.

Para Dewey, tanto a experiência intelectual, como a experiência prática cotidiana, como a experiência estética

têm em comum esta mesma qualidade estética e seguem um mesmo padrão:

Em primeiro lugar, toda experiência é resultante da interação entre um indivíduo e algum aspecto do mundo.

O padrão que se realiza em toda experiência é que esta segue um movimento particular que tem o sentido equivalente ao da própria vida e se caracteriza por ser um fluxo que não é ininterrupto e nem uniforme: é feito de ação e recepção, doing and under-going, como diz Dewey. O homem inicia uma ação e como consequência "sofre" alguma coisa. A ação seguinte é determinada por esta consequência. Assim, no caso da pedra imaginária, o contato com um terreno cheio de arbustos, atrapalha sua descida; ela recebe esta impressão e, mais abaixo, ao encontrar outro obstáculo semelhante, desvia-se dele, por exemplo. O processo continua até que ocorre uma mútua adaptação entre o sujeito e o objeto de sua ação e, então, a experiência se completa.

Uma experiência tem uma UNIDADE que a caracteriza, constituída por uma qualidade que está presente em todas as suas fases, por mais variadas que sejam. É a qualidade que possibilita o que Dewey chama de experiência completa, seja intelectual, prática ou artística. Tal qualidade permite que, em si mesma, a experiência seja vivida emocionalmente como satisfatória, porque possui integração interna e completude, alcançada através de um movimento ordenado Dewey chama de estrutura artística da experiência, àquilo que lhe

confere uma qualidade estética intrínseca. O elemento estético não é então algo que entra de fora para dentro na experiência, "whether by way of idle luxury or transcendent ideality", mas é o desenvolvimento clarificado e intensificado de características internas de qualquer experiência completa normal.

Uma experiência completa tem padrão e estrutura porque não é simples alternância entre ação e recepção, mas porque constitui-se da relação entre estes dois fatores. O fato da pedra imaginária deslizar em um terreno liso, não é, necessariamente, uma experiência. É preciso que a ação e sua consequência juntem-se na percepção: é a relação percebida que lhe confere significação e compreendê-la é tarefa da inteligência.

Para Dewey, a extensão e o conteúdo desta relação configura o conteúdo significativo da experiência.

Assim, toda experiência integral move-se na direção de uma consumação, pois cessa apenas quando suas energias ativas fizeram seu trabalho de maneira adequada: este fechamento de um circuito de energia é o oposto da STASIS e a emoção é o movimento e a força aglutinadora das variadas partes de uma experiência. Dewey tem o cuidado de definir o caráter emocional da qualidade estética: as emoções são qualidades de uma experiência complexa que se movimenta e se transforma, quando são significativas. Por exemplo, o medo, em si mesmo, é um reflexo automático e só se torna um estado

emocional quando faz parte de uma determinada situação que tenha uma duração: quando há um objeto ameaçador com o qual é preciso lidar ou do qual é preciso fugir.

Em uma experiência vital, não é possível separar o aspecto prático, intelectual e emocional "and to set the properties of one over against the characteristics of the others. The emotional phase binds parts together in a single whole; "intellectual" simply names the fact that the experience has meaning; "practical" indicates that the organism is interacting with events and objects which surrounds it". (ibid, p.55)

O pensamento científico ou filosófico mais elaborado se constitui em uma experiência integral, quando possui qualidade estética: para que a experiência intelectual seja conclusiva, para que o problema proposto chegue a um resultado, é necessário um movimento de antecipação e acumulação que, no final, leva à completude da solução; assim, tal conclusão é a finalização de um movimento que se caracteriza como a qualidade estética do ato de pensar.

Da mesma forma, uma ação prática se constitui em uma experiência integral, quando não é mera eficiência mecânica: realizações sucessivas são alinhavadas por um sentido de significação crescente, conservado e acumulado em direção a um fim, que é sentido como realização de um processo. Sua qualidade estética é a integração e o movimento dentro de um propósito intrínseco de completude.

é o propósito que caracteriza uma experiência primariamente intelectual ou prática como distinta de uma experiência essencialmente estética:

"In an intellectual experience, the conclusion has value on its own account. It can be extracted as a formula, or as a "truth", and can be used in its independent entirety as factor and guide in other inquiries. In a work of art there is no such single self-sufficient deposit. The end, the terminus, is significant not by itself but as the integration of the parts. It has no other existence. A drama or novel is not the final sentence. (...) In a distinctively esthetic experience, characteristics that are subordinated in other experiences are dominant, (...) - namely, the characteristics in virtue of which the experience is an integrated complete experience on its own account". (ibid, p.55)

O artista, diz Dewey, pensa de maneira tão intensa e penetrante quanto o cientista, pois, em ambos a inteligência realiza o trabalho de perceber as relações entre o que é feito e o que é recebido - doing and undergoing; o artista é controlado durante seu processo de trabalho pela compreensão da conexão entre o que ele já fez e o que está por fazer em seguida.

No ato criador, fazer e receber são, continuamente, instrumentais um para o outro. Na língua inglesa, o termo

"ARTÍSTICO" refere-se, primariamente, ao ato de produção da obra e "ESTÉTICO" refere-se à percepção e à fruição. Não existe uma palavra que dê conta dos dois processos, vistos conjuntamente. Entretanto, para Dewey, a arte, enquanto verdadeira experiência, une na sua própria forma, o produzir e o perceber, o fazer e o receber; o artístico só é artístico se for também estético, pois, o artista incorpora, em si mesmo, enquanto trabalha, a atitude de quem percebe.

"Art, in its form, unites the very same relation of doing and undergoing, outgoing and incoming energy, that makes an experience to be an experience. Because of elimination of all that does not contribute to mutual organization of the factors of both action and reception into one another, and because of selection of just the aspects and traits that contribute to their interpenetration of each other, the product is a work of esthetic art".  
(ibid, p.48)

Tal intimidade vital de conexão entre fazer e perceber, em uma experiência empática entre o artístico e o estético, expressa-se como uma relação orgânica dentro do processo criador do artista, "as the Lord God in creation surveyed his work and found it good". O artista só termina sua obra quando percebe que ela é boa, por ser dotado de uma "unusual sensitivity to the qualities of things". Por isso sua expressão é emocional e conduzida por um propósito. Sua experiência é de natureza, antes de mais nada, estética,

pois é controlada pela referência que lhe é dada por estas relações de ordem e completude que ele sente no decorrer do trabalho.

Tais relações são notadas, não apenas entre si, mas também no que diz respeito ao todo que está sendo construído: são trabalhadas tanto pela observação, quanto pela imaginação. O todo da obra está, portanto, presente em cada momento do processo criador.

"The OBJECT, the expressed material, is not merely the accomplished purpose, but it is AS OBJECT the purpose from the very beginning" (ibid, p.277). Assim o material imaginário se transforma em obra de arte apenas quando é ordenado e organizado através do propósito que controla e seleciona o desenvolvimento desse material.

Além disso, o propósito diz respeito à individualidade do artista, na forma mais orgânica possível:

"It is in the purposes he entertains and acts upon that an individual most completely exhibits and realizes his intimate selfhood". (ibid, p.277)

Dewey vê no ato de perceber uma obra de arte, as mesmas características que envolvem a atividade produtiva do artista: a percepção, entendida como criação de uma experiência, caracteriza-se por uma íntima união entre fazer e receber. O artista seleciona, simplifica, clarifica, sintetiza e condensa, de acordo com seu interesse. Estas

mesmas operações fazem parte do ato de perceber e o processo de ordenação dos elementos do todo, que compõem a forma artística, é realizado de acordo com o interesse de quem percebe. Nos dois casos ocorre a COMPREENSÃO em seu significado literal: detalhes e aspectos particulares, fisicamente separados, são colocados juntos em um todo por um processo de abstração, que extrai o que é significativo.

Se entendermos o ato de percepção apenas como um receber passivo, então, a emoção toma conta de nós: a percepção, entendida como ato que une fazer e receber, fornece uma chave para que, ao recriarmos a obra de arte como nossa experiência, possamos tomar sua significação e não sermos tomados pelo que sentimos. Ao mesmo tempo, perceber é diferente de reconhecer: o reconhecimento é a recepção entendida como passividade. "Recognition is perception before it has a chance to develop freely". Porque o reconhecimento liga-se a um esquema previamente formado e bastam alguns detalhes, que se juntam, para fornecer uma simples identificação do objeto. O reconhecimento dificilmente produz uma relação viva com o objeto, na qual a consciência possa surgir:

"There is not enough resistance between new and old to secure consciousness of the experience that is had. Even a dog that barks and wags his tail joyously on seeing his master return is more fully alive in his reception of his

friend than is a human being who is content with mere recognition". (ibid, p.53)

A preguiça, a inação e o apego às convenções e esquemas pré estabelecidos impedem uma experiência de percepção e, neste caso, "the "appreciation" will be a mixture of scraps of learning with conformity to norms of conventional admiration and with a confused, even if genuine emotional excitation". (ibid, p.54)

Com base no pensamento de John Dewey, posso reafirmar o substrato estético da prática pedagógica, posicionando sua anterioridade com relação aos aspectos político e ético enunciados por Paulo Freire.

Ao mesmo tempo, volto à citação anterior, que estabelece uma relação entre o conceito de Presença e a forma artística, tal como é definida por Dewey.

A presença tem um sentido equivalente, enquanto forma, ao atribuído por Dewey à forma artística. Ele diz que a forma, tal como se apresenta na obra de arte, torna claro aquilo que está envolvido na organização do tempo e do espaço prefigurado em todo o percurso de uma experiência de vida em desenvolvimento.

O arte educador pode fazer do momento da aula, uma forma artística pelo exercício da sua Presença. Ela se atualiza como a luz de um raio que ilumina uma paisagem na escuridão da noite: acontece um momentâneo clarão em que

objetos são reconhecidos, mas, este reconhecimento não é, ele mesmo, um simples ponto no tempo. É a culminância, o foco de longos e lentos processos de maturação. Em um súbito instante de climax, manifesta-se a continuidade de uma experiência ordenada ao longo do tempo.

Por isso a formação do professor de arte é, essencialmente, a configuração da sua presença.

Não se deve confundir a configuração da presença com sua interpretação inversa, ou seja, o "MÉTODO SOU EU" não se confunde com o L'ÉTAT C'EST MOI.

Claire Clombier escreveu um artigo, para uma revista da Venezuela, sobre um evento ocorrido na França, em 1982, em que o centro das atividades eram histórias relatadas por contadores profissionais, "revelando así una vez más, la realidad del actual apasionamiento por este género (...) No quiero dedicar este artículo a explicar tal apasionamiento, si no más bien hacer el intento de analizar las reacciones mitigadas que suscita en mi este fenómeno". (Colombier, C., 1985, p.38)

Parece que esta autora, envolta em psicologismos infecundos, está, na verdade, preocupada em alertar os perigos e riscos do que ela chama de "desviación pedagógica" que a prática de contar histórias pode trazer ao mundo de hoje. Ela focaliza exatamente a figura do narrador, tentando mostrar como ele pode se converter em um l'état

c'est moi, chamando a atenção para sua pessoa e FASCINANDO, portanto, exercendo o poder sobre a audiência, insinuando com isso que este fascínio é o responsável pelo interesse dos educadores pelo conto.

Ela não compreende a presença como uma qualidade de sutileza, que está além de uma dimensão pedagógica. Ela diz que o narrador fascina tanto por si mesmo como pelo que diz: "hace visualizar por la emergencia de imagines que provoca, como por la transformación del habla en espectáculo. El narrador atrapa la atención sobre si mismo, en lugar de ser unicamente aquel que deja surgir una palabra venida de otra parte. Narrar es, por conseguinte, actuar sobre el público por medio de la voz, la mirada y por las imagines despertadas. Es captar, fascinar, "maravillar" el auditorio que abandonará mui lentamente el ensueno en el que lo ha sumido la narración del cuento (...). Acaso no es esa una de las principales fuentes del interés que exhiben los educadores por el cuento? No encarna el narrador un ideal mas o menos confesado de todo pedagogo? Basta pensar en la importancia de la mirada y la voz en la pedagogia tradicional..." (ibid, p.39)

Outra vez as aparências. Quando Benjamin fala do narrador, não observa as aparências, mas as significações. A presença do contador não é o exercício autoritário de sua pessoa, ao contrário, é uma qualidade que remete o ouvinte para si mesmo e evoca, em cada um, suas próprias

significações. Estar presente não é "fascinar" para melhor dominar; para dirigir o conhecimento, para fazer o auditório "sonhar". É remeter cada um para sua realidade, pois permite ao ouvinte, transitar por valores humanos, significações profundas ocultas na superfície da trama narrativa através da arte de narrar, através da pessoa do narrador.

Da mesma forma, é através da pessoa do professor de arte, do domínio de sua presença, que a criança encontra uma segurança interna para transitar pelas suas próprias significações e pode recriar um mundo.

"A beleza e a verdade, só as recria quem as conquista". (Piaget, J., 1968, p.7)

É preciso que o professor seja formado para conquistar sua presença. Como?

Sintetizando o raciocínio apresentado neste capítulo, vemos que Benjamin fala das qualidades do narrador que transportei analogamente para o professor de arte. Dewey fala do caráter estético da experiência humana como o aspecto que lhe confere completude e, eu diria, completude é significação. Juntando o pensamento desses dois autores, minha formulação é a de que a função do professor de arte está ligada ao exercício da sua qualidade essencial - a presença - e que esta pode ser construída ao longo de um processo de experiência significativa. Por isso, proponho um método de formação para o arte educador que possibilite tal

experiência. Neste trabalho não se EXPLICA a função do professor, mas é explicitado que ela se exerce como uma relação de comunicação criadora entre o professor e os alunos.

A hipótese que estabeleci desde o início deste trabalho, é que o conto de tradição oral pode ser um vínculo de comunicação entre o imaginário do adulto e o da criança: um contato efetivo, uma troca significativa.

O trabalho com o conto pode ser um exercício e um alimento da qualidade da presença.

Tenho buscado, através da utilização do conto de tradição oral, um método de Arte Educação que resgate a SIGNIFICAÇÃO da atividade artística fundada na exploração do imaginário do professor.

Antes de enunciar este método, torna-se necessário investigarmos o conceito de imaginário, de imaginação, já que ele é o foco central de tal método.

É o que veremos no próximo capítulo.

DEDALUS - Acervo - ECA



20100035397

Data de aquisição	20.03.91	Preço	-	*
Fornecedor	-d- xerox - Biblioteca			
Indicação de	.....			
Classificação	+ 700.7			
	M149			

v.2 pt.1