

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 Prof.
Dra. Ana Mae T.B. Barbosa.



São Paulo
Segundo semestre de 1989

CAPÍTULO IV

A IMAGINAÇÃO CRIADORA

Coffee room

Chesterton

OU

na tradução livre para o português

Casa de Criação

CAPÍTULO IV

A IMAGINAÇÃO CRIADORA

Coffee room

Chesteron

UO

na tradução livre para o português

Casa de Chá

O FILHO DE UM CONTADOR DE ESTÓRIAS - parte 4

(...)

Na soleira da porta estava sentada uma pobre velha remendando uma cesta de bambu. O contador de estórias parou e todos sentaram para conversar. Depois de compartilharem a sopa que a pobre mulher ofereceu, o contador de estórias relatou um conto antigo para entretê-los. Quando terminou, a mulher perguntou o que faziam por ali.

- "Somos tres membros da corte de nosso rei e estamos em busca de suas tres lindas filhas, que desapareceram há muitos meses atrás." - eles disseram. "Mas, até agora, nem as encontramos, nem ouvimos uma palavra sequer sobre esse assunto, embora tivéssemos passado por muitas dificuldades."

- Ah, - disse a mulher - pode ser que eu seja capaz de ajudá-los, já que mostraram sua sabedoria pela estória que me contaram; acho que podem ter uma chance, mas apenas uma pequena chance de sucesso. As tres princesas foram capturadas por tres gênios malignos e foram levadas por eles para o fundo de um lago que fica perto daqui. Há um palácio mágico sob as águas e é praticamente impossível para um ser humano, penetrá-lo.

Depois de descansarem uma noite na choupana, os tres partiram para o lago. Ele estava rodeado de árvores cobertas de vinheiras e um ar de maldade pairava no lugar.

- "Vou descer primeiro, - disse o chefe dos guerreiros - pois sou o mais forte e posso enfrentar qualquer tipo de adversário. O que podem um ministro e um poeta fazer num caso como este?"

Torceu seus bigodes vangloriando-se e tirou parte de sua roupa. Os outros fizeram uma corda com os galhos da vinheira e o soldado, empunhando a espada na mão direita, começou a descer para dentro das águas. - "Se eu puxar - disse ele - tragam-me de volta para cima."

À medida que mergulhava, sentiu a água cada vez mais fria e de repente ouviu um som como de mil trovões vindo das negras profundezas do lago. O medo congelou seu coração e o tão valente guerreiro puxou agitadamente a corda para que o trouxessem de volta à superfície.

Então o ministro insistiu que era sua vez pois ele cobiçava, como tantos administradores, o poder que chegaria às suas mãos se ele se casasse com uma das filhas do rei. Mas aconteceu a mesma coisa e ele teve que ser puxado de volta para terra firme.

Foi a vez do contador de estórias. A água estava gelada, mas ele armou-se de coragem para enfrentá-la. O

barulho era tão forte como o de mil tempestades, mas ele conseguiu não dar ouvidos. Finalmente, quando pensou que teria de desistir, descobriu que tinha caído além das maldições que protegiam os gênios e estava numa enorme caverna sob as águas. Abriu uma porta e chegou em um quarto onde a primeira coisa que viu, foi uma das princesas sentada no chão. Num canto, estava dormindo um horrível gênio em forma de serpente, com dezoito cabeças. O contador de estórias pegou uma espada brilhante pendurada na parede e de um só golpe cortou as dezoito cabeças do monstro. A princesa beijou sua mão e colocou uma corrente real em volta de seu peçoço.

- "Onde estão suas irmãs?" - perguntou o jovem. Ela abriu outra porta e lá estava a segunda princesa, guardada por um gênio que dormia e que tinha a forma de uma gigantesca caveira com pernas finas.

O contador de estórias puxou uma adaga cravejada de jóias de um suporte na parede e com um golpe, separou a terrível cabeça das pernas e o gênio expirou com um gemido.

Então, os tres foram para um outro quarto onde encontraram a irmã mais nova, guardada por um gênio com cabeça de abutre e corpo de lagarto. Instantaneamente, ao ver que o gênio estava dormindo, o jovem pegou um garrote pendurado na parede e estrangulou-o. As duas princesas puseram uma coroa na sua cabeça e uma espada de honra na sua mão. Em seguida, voltaram rapidamente ao lugar onde se encontrava a corda e o contador de estórias fez sair a primeira princesa, depois de dar o sinal para que a corda fosse puxada. Ela chegou lá em cima sã e salva; depois, a segunda princesa foi salva, até que a corda desceu para buscar a terceira princesa.

- "Suba," - disse o contador de estórias. - Mas ela retrucou:

- "Você deve ir, pois tenho medo de traição. Se nós tres chegarmos primeiro, eles podem deixá-lo e ficar com a recompensa só para eles."

Mas o jovem recusou-se a ir primeiro e o mesmo fez a princesa. Depois de certo tempo, os dois homens lá em cima decidiram levar as duas princesas, ameaçando-as de morte caso elas não comprovassem a estória de que eram eles os verdadeiros heróis.(...)

Capítulo IV

A IMAGINAÇÃO CRIADORA

AHC ED ASAC
(Chesterton)

4.1 - A quarta metáfora

A velha dá uma pista para o jovem contador: aponta o lugar onde se encontram as princesas. A pista para a elaboração do método que pretendo encontrar, aponta para o conceito de IMAGINAÇÃO como eixo articulador desta proposta de trabalho, cujo objetivo é a formação de professores de Arte. No conto há um reconhecimento entre o contador e a velha. Ele para diante de sua cabana, porque reconhece nela uma possibilidade, ao mesmo tempo que a velha revela o paradeiro das princesas, pelo reconhecimento da sabedoria do contador, em virtude da estória que ele lhe conta.

Posso dizer que o conceito de imaginação surge também, para mim, como fruto de um reconhecimento. No caso, reconhecer significa conhecer outra vez, através de uma formulação teórica, um fenômeno que observo durante o próprio trabalho que os alunos realizam em contato com os contos; ou seja, isto que chamo de imaginação parece que desempenha um papel fundamental e produz um efeito único e característico desta experiência de aprendizagem através da Arte. Venho falando disto desde o primeiro capítulo, em um discurso baseado largamente na observação concreta deste fenômeno "em ação".

Torna-se necessário, neste momento, um trajeto epistemológico, um reconhecer a imaginação, enquanto objeto de estudo, tarefa basicamente empreendida pelos filósofos, psicólogos e artistas.

O estudo do conceito de imaginação teve para mim um clima bastante semelhante ao da descida do lago, empreendida pelo jovem contador. Ele se deparou inicialmente com um lugar de aspecto tenebroso, "vinheiras retorcidas", prenúncio de perigo e, ao mergulhar no lago, enfrentou os terríveis obstáculos do frio intenso e dos barulhos ensurdecedores. Quando pensou que não poderia suportar tamanha provação, viu-se de repente, nas profundezas do lago, além das maldições dos gênios. E, curiosamente, os temíveis monstros que, finalmente deveria enfrentar, não eram tão temíveis assim: estavam dormindo.

A filosofia tem, para mim, o semblante deste lugar tenebroso, basicamente por não ser um instrumento muito útil no momento em que me defronto com um grupo de alunos interessados em aprender a ser professores de Arte. Ou seja, sempre tive uma certa preferência por aprender a nadar, nadando e não estudando um tratado filosófico sobre a natação: ele de nada me adiantaria se eu estivesse, por exemplo, me afogando. Este é um aspecto da questão, é claro, não quero dizer que o pensamento filosófico é inútil, apesar de Guimarães Rosa - ele pode - dizer tranquilamente: "A filosofia mata a poesia, a não ser que seja metafísica".

Falo mais especificamente de um modo de aproximação de um objeto de estudo, de acordo com um determinado propósito. Enquanto um filósofo se dedica anos a fio a pensar o fenômeno da imaginação, em suas determinantes ontológicas, psicológicas, cosmológicas, buscando apreender suas múltiplas instâncias e relações, definindo e redefinindo termos e equações, *in abstratum*, minha perspectiva é metodológica e meu propósito é bastante concreto: é preciso fundamentar o conceito para que ele possa ser utilizado de forma clara como um princípio orientador NA formação de professores de Arte. Neste sentido, a reflexão filosófica é útil desde que este conceito se torne uma experiência significativa para mim, ou seja, capaz de responder a uma questão fundamental: qual a FUNÇÃO da imaginação dentro do processo de aprendizagem de professores de Arte e porque eu afirmo que tal função é central.

O que eu busco ao estudar o conceito de imaginação é saber como ela é definida pelos autores. Cada autor dá uma definição, assim que, teoricamente ou conceitualmente, não existe UM conceito, mas o que uma pessoa PENSA e como ela formula este conceito. Posso acompanhar o raciocínio de um autor e compreender que, dadas as influências de outros autores no seu pensamento, o tipo de enfoque que ele elegeu, sua posição dentro da história das idéias, por exemplo, filosóficas, sua visão de mundo, o momento histórico em que viveu ou vive, o fato de ser apenas um pensador ou um pensador que é também artista, ENTÃO, como resultado de tudo

isto, seu conceito de imaginação será X. Então, meu objetivo não é chegar ao conceito de imaginação enquanto A DEFINIÇÃO desta potencialidade humana, mas, através do estudo de vários autores, realizar uma EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA deste conceito. Ou seja, que eu possa ser capaz de formular um conceito que seja útil para fundamentar o método que me proponho enunciar. Uma experiência significativa é feita do exame de outros autores, relacionado ao exame de minhas próprias concepções que, conjuntamente, resultarão em uma terceira coisa: um enunciado, um princípio orientador do meu trabalho.

O importante de caracterizar o enunciado deste princípio como uma experiência é que isto ressalta precisamente o papel da imaginação nesta investigação: é ela que une o velho - minhas concepções - com o novo - as concepções dos autores - e produz a compreensão significativa, feita de pensamento, percepção, emoções e intuição.

Para isso é preciso mergulhar no lago da filosofia e, desde já, afianço que não existem palavras para descrever o frio intenso que enfrentei, a dificuldade de acompanhar o árido labirinto da aventura do cógito ocidental, as nuances e particularidades que o termo IMAGEM adquire em cada autor e, às vezes, as mudanças de concepção do termo imagem no trajeto de pensamento de um mesmo autor. Ao mesmo tempo, o barulho ensurdecador dos argumentos dentro da minha cabeça:

"sim, mas pode ser que não, se visto de um outro ponto de vista, o retrato do duque X é o duque ou não é, o duque em mim, que o vejo, o duque real, o retrato, a imagem, o analogon, afinal, onde está o duque? Será que estou entendendo o que este autor quer dizer ou será que o que entendi não passa de uma invenção da minha experiência e ele de fato não disse nada disso?"

Em alguns momentos não foi bem assim. A aventura de pensar por pensar, às vezes é bonita também e há quem se deleite estudando Merleau Ponty ou Sartre, assim como eu me encanto com Guimarães Rosa. E confesso que me vi, vez por outra, maravilhada com certas formulações, por exemplo, de Kant, por incrível que isto tenha me parecido.

O interessante é que quando pensei que ia desistir, de tanto frio e tanto barulho mental, assim como o jovem contador, percebi que os monstros estavam dormindo. Mas sobre isto falarei mais adiante. Antes de dizer porque eles estavam dormindo, torna-se necessário apresentá-los.

Este capítulo tem por objetivo SITUAR o conceito de imaginação, tal como foi explicitado por determinados estudiosos e refletir sobre este pensamento para que o estudo que empreendi se constitua em uma experiência significativa, de acordo com o propósito do meu trabalho.

Minhas fontes básicas são as formulações de filósofos contemporâneos, escolhidos pela diversidade - aparente - de

seus enfoques, o que possibilitou uma riqueza (e na mesma medida uma confusão) de formulações que dissecam o conceito de imaginação, cobrindo uma vasta gama de perspectivas. De qualquer forma, estes autores se propuseram a fundamentar a importância da imaginação como componente essencial do conhecimento humano, retirando-a inegavelmente do posto secundário e menor com relação ao pensamento RACIONAL em que ela foi colocada pela ciência ocidental.

Os autores a que me refiro são Mary Warnock e Gilbert Durand.

M. Warnock, em seu livro IMAGINATION dedica-se ao estudo minucioso da filosofia da imaginação, ordenando seu raciocínio a partir da formulação empiricista de Hume, passando por Kant, Shelley, os poetas ingleses Coleridge e Wordsworth e, finalmente, confrontando o conceito romântico de imaginação com as formulações da fenomenologia.

Gilbert Durand criou um método de estudo das motivações imaginárias, buscando abarcar, com um enfoque antropológico, as perspectivas fragmentárias e insuficientes das disciplinas psicanalíticas e sociológicas.

4.2 - A imaginação humana segundo Mary Warnock

Mary Warnock inicia seu estudo discorrendo sobre o conceito de imaginação tal como é explicitado por Hume e Kant, buscando o que há de comum entre os dois pensadores e no que eles divergem.

Para ambos, a imaginação contribui para nossa consciência do mundo pelo seu poder REPRESENTACIONAL, de formar imagens, idéias ou semelhanças na mente. É ela que nos permite ver além dos dados dos sentidos, realizando a ponte entre simples sensações e pensamentos inteligíveis.

Na teoria de Hume, a imaginação capacita o homem a compreender palavras na AUSÊNCIA de objetos como tendo uma aplicação genérica, mas seu poder não se manifesta na PRESENÇA de objetos, a não ser para capacitar o homem a tratá-los como tendo uma existência contínua, mesmo quando não os experimenta. Até este poder Hume tendia a ver como uma espécie de truque.

Para Hume as percepções da mente são de duas espécies. À primeira, correspondem as paixões, sensações e emoções como aparecem "pela primeira vez na alma" e são denominadas por ele IMPRESSÕES; à segunda, correspondem as IDÉIAS, que são como estas impressões aparecem em IMAGENS "débeis" no pensamento e no raciocínio.

A atividade da imaginação produz estas idéias-imagens causadas por uma impressão prévia, mas em um sentido é

criativa pois pode "construir o que quer, independentemente dos elementos à sua disposição". O que limita esta liberdade da imaginação é que ela não junta sempre idéias ao acaso, mas segundo tres princípios, o de semelhança, contiguidade no tempo e no espaço e conexão causal. O porque destas conexões seguirem estes princípios, Hume não explica. Segundo ele, isto se dá porque existe uma espécie de atração entre as idéias cujas causas só podem ser derivadas de uma "qualidade original da natureza humana" que ele diz que não tem a intenção de explicar.

A concepção de imaginação em Hume é acompanhada da crença no seu caráter fictício. Fico pensando até que ponto ela não é responsável pelo que se derivou no senso comum que considera a imaginação como ilusão: no sistema de Hume a imaginação tem a função de fazer-nos acreditar que há objetos no mundo que existem continuamente. É por meio dela que podemos identificar e reconhecer o sol como o mesmo que vimos ontem. "Ela nos faz confundir similaridade de percepções com identidade e nos leva ao hábito de assumir, sem fundamentos lógicos, a existência contínua e a existência separada de objetos. Ela cria para nós o mundo que gostaríamos de ter e no qual pudéssemos entender com toda a segurança a palavra gato, e também identifica nossos velhos amigos, os mesmos gatos que vimos antes. Não é só um assistente que nos ajuda (...) é um enganador que nos dá um sentido de segurança no mundo, sem garantias. É como uma

droga, sem a qual não poderíamos suportar viver no mundo".
(Costa, J., 1989, p.121)

Como diz Jurandir F. Costa, "Hume atirou no que viu e acertou no que não viu. Que a imaginação tem essa função, não há dúvida; que isto nos impeça de conhecer, já são outros quinhentos". (ibid, p.122)

Kant, como Hume, acaba dizendo que a imaginação é inexplicável e inanalisável, mas faz uma tentativa sistemática de discorrer sobre ela.

Em Kant, a imaginação tem um papel duplo. Em primeiro lugar, é através da imaginação que o homem pode olhar os objetos como propriamente objetivos, distintos de si mesmo e existindo continuamente. A função da imaginação é anterior ao conhecimento. Opera na apresentação dos objetos do mundo ao homem.

Além disso, é através da imaginação que o homem pode RECONHECER coisas que experimenta no mundo como objetos de um certo tipo. Esta segunda função, relacionada com a primeira, é o que capacita o homem a aplicar palavras genéricas a tipos de objetos do mundo.

Para Hume, é por simples hábito que o homem, por exemplo, chama de GATO um grupo de impressões. Na presença de um conjunto de impressões, o homem, como se fosse automaticamente, diz para si mesmo a palavra GATO. Na ausência de tais impressões, o homem pode, através da

imaginação, produzir uma imagem desse animal, Mas se o homem está na presença de um gato, então a imaginação não tem função, o costume é suficiente para identificar a experiência.

Kant, porém, diz que na presença de um grupo de impressões, mesmo que elas ocorram com frequência, ainda seria possível pensá-las como simples impressões; é a imaginação que - além de sua primeira função de dar ao homem o conceito de um objeto que existe continuamente no mundo de forma independente do observador - tem uma segunda função que possibilita o reconhecimento de um objeto como uma forma de um certo tipo; ou seja, através da imaginação, o homem pode conceber um conjunto de sensações não como meras sensações em sequência, mas como um conjunto que FORMA um objeto repetidamente:

"What is first given to us is appearance. When combined with consciousness it is called perception. Now since every appearance contains a manifold, and since different perceptions therefore occur in the mind separately and singly, a combination of them SUCH AS THEY CANNOT HAVE IN SENSE is demanded. There must therefore exist in us an active faculty for the synthesis of this manifold. To this faculty I give the name Imagination". (Warnock, 1976, p.31)

Em Kant, com relação ao exemplo de Hume, o papel duplo da imaginação opera para que o homem possa isolar objetos - este gato - como um conjunto de sensações imediatas mas

intermitentes e também para que possa aplicar objetos-palavras que são tipos de objetos-palavras a suas experiências e assim reconhecer um tipo de experiência e então identificar o que vê como UM gato. Sem a imaginação não seria possível ter uma experiência do mundo, já que os sentidos a registram de maneira serial e caótica.

No sistema kantiano, a imaginação situa-se como LIGAÇÃO entre as sensações - caóticas e intermitentes se consideradas em si mesmas e o pensamento, constituído de conceitos abstratos. Sem a imaginação não seria possível aplicar conceitos à experiência sensorial. Além disso, nem as sensações nem o intelecto em si mesmos constituem experiência: nas primeiras, falta regularidade e ordenação, na vida puramente intelectual falta conteúdo. O elemento que junta estas duas funções é a imaginação.

Tanto Hume como Kant parecem considerar a experiência sensorial como PASSIVA. Em Hume, o uso da palavra "impressão" para caracterizar aquilo que o homem recebe através dos sentidos, torna tal experiência totalmente passiva, enquanto o pensamento sobre o mundo é ativo. Em Kant há a mesma suposição de que o homem recebe uma variedade de sensações, enquanto os conceitos são totalmente criados por ele.

Como a real experiência do mundo não é nem totalmente criativa, nem totalmente passiva, mas uma composição de

ambas, então, a faculdade da imaginação tem o papel de combiná-las e uni-las.

Kant distingue dois modos de utilização da imaginação: o modo reprodutivo caracteriza o que ele chama de imaginação empírica, o modo construtivo é o da imaginação transcendental.

A imaginação empírica atua em casos particulares, como o de um homem que mora em um lugar onde é comum uma determinada árvore, por exemplo, um salgueiro. Ele aprendeu a identificá-la e também está familiarizado com o conceito - salgueiro -, tal como ele ocorre na sua experiência (é diferente de um homem que possui um conceito de salgueiro mas não seria capaz de reconhecer a árvore se a visse). Então, este homem, em primeiro lugar, entende a palavra SALGUEIRO, pode descrever tal árvore, mesmo na ausência dela. Em segundo lugar, pode aplicar a palavra SALGUEIRO a uma árvore na sua frente. Pode aplicar o conceito tanto a um tipo de árvore - ou seja, a uma árvore particular do tipo salgueiro - quanto a um salgueiro particular que encontre pelo caminho.

Ambas estas operações são resultantes do poder da imaginação que unificou partes da multiplicidade da experiência sensorial em um conjunto familiar de tal forma que uma imagem deste conjunto pode se formar na mente a qualquer momento. No exemplo citado, o homem pode reconhecer uma árvore que nunca viu antes, como sendo um salgueiro,

pela compreensão imaginativa que tem das características dos salgueiros, por ter uma imagem possível a partir de outros salgueiros conhecidos.

No nível empírico, o homem identifica objetos como sendo de um certo tipo, por meio de sua faculdade de produzir imagens. Além disso, a imaginação possibilita que o homem identifique um determinado salgueiro como tendo características genéricas de um objeto que existe continuamente no tempo e no espaço. A imaginação empírica está submetida a leis empíricas, ou seja, leis, principalmente, de associação. A síntese reprodutiva/associativa, faz parte do domínio da psicologia, não da filosofia transcendental.

A imaginação transcendental é produtiva, é um poder ativo e espontâneo. Ela constrói objetos que existem independentemente de nós, que persistem através de mudanças e manifestam características regularmente associadas. Não importa, nesse caso, um conjunto particular de imagens, seja de um salgueiro ou de uma palmeira, mas uma coleção de imagens com a forma geral de OBJETOS; é a imaginação transcendental que determina estas formas gerais, enquanto é tarefa da psicologia determinar o que me lembra uma palmeira numa determinada circunstância particular e um salgueiro em outro momento.

A imaginação transcendental cria imagens genéricas de acordo com regras ou o que Kant chama de SCHEMATA. O schema

é algo que a imaginação faz para si mesma e que então aplica à experiência para torná-la inteligível: se cinco pontos são colocados um ao lado do outro tenho a imagem do número 5. Mas se o homem pensa em um número em geral, seja 5 ou 100, este pensamento é a representação de um método onde uma multiplicidade PODE ser representada em uma imagem de acordo com um certo conceito, não é uma imagem em si mesma:

"This representation of a universal procedure of imagination in providing an image for a concept I entitle the schema of this concept". (Warnock, op.cit., p.32)

O conceito de cachorro significa uma regra de acordo com a qual minha imaginação pode delinear a figura de um animal de quatro patas de uma maneira genérica, sem limitação a nenhuma figura singular determinada, tal como a experiência ou qualquer possível imagem que eu possa representar, me apresentam concretamente. Tal esquematismo do entendimento humano, aplicado às aparências e suas formas é uma "arte escondida nas profundezas da alma humana"; a natureza desta atividade e o modo como ela opera são um mistério, segundo Kant. Mesmo assim, ele tenta várias vezes inquirir este poder misterioso da imaginação e torná-lo mais claro.

Na crítica do julgamento, utilizando-se de um ponto de vista explicitamente psicológico, descreve a imaginação como uma faculdade misteriosa que nos permite ir além do objeto imediato captado pelos sentidos e reconhecê-lo como um

membro de um certo tipo de objetos; e esta ação da imaginação se exerce por meio de imagens reais ou representações que o ser humano forma em sua mente.

Até aqui, vimos que a semelhança fundamental entre o conceito de imaginação de Hume e Kant é que os dois consideram o exercício da imaginação, enquanto formação de imagens mentais, ou pelo menos a possibilidade de sua formação. A diferença está em como estes dois pensadores relacionam a imaginação com a percepção. Para Hume, a imagem é uma cópia empalidecida da experiência perceptiva e onde ele vê a força do hábito, do costume e a ilusão causada pela imaginação, Kant afirma a possibilidade ordenadora do poder de produzir imagens enquanto parte da percepção; a imaginação para Kant traz uma ordem necessária e não ilusória à percepção: o conceito faz parte da imaginação, que se dá, ela mesma, NA percepção.

A imaginação, exercida na criação de obras de arte, tem características específicas que a diferenciam dos processos imaginativos em geral? Warnock examina a questão em Hume e Kant, dizendo que, embora seja comum na literatura filosófica a afirmação de que a imaginação estética é completamente distinta de outras funções que ela desempenha, há muito mais elementos comuns nos vários contextos em que este conceito é usado do que geralmente se pensa.

Em Hume, a mesma faculdade imaginativa que faz parte da experiência do homem comum, se for usada mais livre e amplamente, constitui a "genialidade".

No segundo livro do seu TRATADO, expõe a relação entre imaginação e emoção, que sempre acompanha a produção de imagens ou representações de objetos. Os grandes homens geniais são aqueles que são afetados por sentimentos mais poderosos e mais profundos, por isso suas imagens são mais vivas.

Kant, como Hume, não estava interessado em distinguir o que faz de um homem um artista e de outro um apreciador da obra de arte, mas sim em refletir sobre o que faz ambos pensarem um objeto de uma forma particular, enquanto objeto de interesse estético. Na Crítica do Julgamento, Kant estuda a natureza do pensamento criador e seu assunto é o julgamento estético que se liga a questões sobre o GOSTO, ou "the sense of beautiful".

O julgamento é, para Kant, uma das três faculdades da mente que se situa entre o entendimento e a razão. O entendimento é exercido a partir de categorias, que são leis a priori que necessariamente aplicamos à nossa experiência dos fenômenos. O entendimento nos dá conceitos que possibilitam o conhecimento científico e a percepção ordinária do mundo.

A razão é a fonte de IDÉIAS, não de conceitos. O sentido que Kant dá ao termo idéia é que esta é o produto da mais alta faculdade da mente, tão distante da percepção sensorial que não pode ser conceituada nem experimentada. As idéias da Razão funcionariam como um tipo de ideal ou limite que dá direção aos pensamentos.

Na Crítica da razão Prática, Kant diz que há uma idéia da razão que pode ser experimentada, embora não conceituada e esta é a idéia de liberdade. Sua experiência se dá pelo exercício da livre vontade na escolha moral. A ação resultante da escolha moral é exercida a partir de uma lei livremente imposta pelo ser humano a si mesmo; é uma lei da razão, não a de uma autoridade exterior, mas que obedece um comando interno. Quando o ser humano se pensa através do entendimento ele se vê como parte da natureza, que funciona de acordo com leis científicas.

O julgamento é, em geral, a atribuição de um conceito ou regra geral, a um caso particular, o que faz neste sentido, uma semelhança entre o entendimento e o julgamento. Mas, este, tem um outro sentido, na situação em que "apenas está dado um particular e é necessário encontrar um universal para ele". O julgamento que Kant chama de REFLEXIVO contempla tal situação e deriva - em certos casos inventa - uma regra que ela exemplifica. Por exemplo, o cientista observa um evento e exercita o julgamento reflexivo ao tentar configurar um princípio que esteja

presente neste caso. Para tanto, é necessário que ele considere o princípio da finalidade da natureza.

"This transcendental concept of a finality of nature attributes nothing at all to the Object, i. e. to nature itself, but only represents the unique mode in which we must proceed in our reflection upon the objects of nature with a view to getting a thoroughly inter-connected whole of experience, and so it is a Subjective principle or maxim of judgement". (Warnock, op.cit., p.44)

Warnock assim interpreta este conceito:

"one could not ever discern a principle or system to account for a given particular set of facts unless one assumed to start off with that SOME system or other existed, that the facts before one would fall in to some pattern rather than none. When a principle has been found it seems that one has found what one was looking for, and has found something which was there all along, to be discovered. In seeking for a pattern in which to arrange the facts, one is seeking something one expect to find. So the scientist must believe before he even starts that nature is such to contain patterns or systems. To believe this is to believe in the finality of nature". (ibid, p.44)

A descoberta deste padrão causa um prazer particular. Com relação ao objeto estético, quando se diz que ele é belo, trata-se da expressão do prazer que resulta da descoberta de um padrão ou finalidade neste objeto.

Tal finalidade não é exterior ao objeto estético, mas é uma finalidade da forma em si mesma, buscada tanto pelo artista criador, quanto pelo apreciador que julga a obra de arte bem sucedida quando contempla tal finalidade manifesta na forma que percebe através dos sentidos.

A finalidade da forma não é o propósito do artista. O julgamento estético não depende do conhecimento do porque ou para que a obra foi feita, mas sim daquilo que Kant chama da "finalidade sem fim" que dá ao objeto seu caráter estético, que caracteriza o propósito como interno à forma. Tal finalidade intrínseca, quando percebida, faz surgir um sentimento de satisfação e prazer; o prazer que é produto da contemplação da beleza advém da ordem que a finalidade interna do objeto impõe à multiplicidade dos dados sensoriais. A satisfação surge com o poder de regular o caos.

Tal prazer é de um tipo peculiar, que Kant descreve como sendo o jogo harmonioso entre entendimento e imaginação.

O que diferencia o julgamento reflectivo, especialmente o julgamento estético é que nele a imaginação tem um papel que vai além da função que desempenha na percepção trazida pelo entendimento conceitual.

Por exemplo, o que diferencia a percepção de um cavalo da percepção estética da pintura de um cavalo?

No primeiro caso, há um conceito a priori que impõe leis à imaginação, leis de associação que dizem respeito ao objeto cavalo, enquanto parte do mundo e da nossa experiência: ela permite considerações sobre o cavalo e suas características, sobre um cavalo particular em comparação com outros.

No caso da pintura do cavalo, o julgamento estético não está interessado no conceito de cavalo, mas na forma visível, tal como ela aparece diante de nossos sentidos. A imaginação, então, cria livremente sua própria lei, inventando um conceito que caiba na forma sensível. Um cavalo pintado não é julgado esteticamente por ser um exemplo de um conceito anterior que temos do que seja um cavalo e, então, verificamos se ali está um cavalo perfeito. mas julgamos se ele manifesta uma completude em si mesma, se ele apresenta um padrão plenamente satisfatório, sua "finalidade sem fim". Assim a apreciação da forma artística não é intelectual, a harmonia percebida não pode ser conceituada, mas apenas sentida: o que a diferencia essencialmente da apreciação não estética é que nela a imaginação está livre dos conceitos do entendimento.

Quando a imaginação é livre até de uma regra auto-imposta é porque ela não se dirige à beleza, mas ao SUBLIME.

A beleza liga-se a um conceito indeterminado do entendimento e a finalidade da sua forma está de acordo com

uma lei sugerida pela ação da imaginação livre de qualquer conceito predeterminado.

O sublime liga-se a uma indeterminada idéia de razão. Kant diz:

"the sublime, in the strict sense of the word, cannot be contained in any sensuous form, but either concerns ideas of reason, which, although no adequate presentation of them is possible, may be excited and called into the mind by the very inadequacy itself which does admit of sensuous presentation". (Warnock, op.cit., p.158)

A contemplação do sublime nos mostra, por um lado, nosso limite e incompetência para abarcar a vastidão e o poder de certos fenômenos da natureza e constatamos nossa fraqueza imaginativa. Mas, ao mesmo tempo, a imaginação acorda na nossa mente, o nosso poder racional, que é infinito em si mesmo e faz com que encontremos em nossa mente uma proeminência sobre a natureza, mesmo considerada na sua imensurabilidade.

Neste caso, o papel da imaginação é levar-nos além do que é apresentado aos sentidos, para perceber que há uma SIGNIFICAÇÃO nas coisas que vemos, algo que pode ser apreendido num certo sentido, mas que não pode ser expresso. A contemplação do sublime produz respeito e admiração, que é diferente do prazer advindo da beleza.

A genialidade é definida por Kant como a faculdade de apresentar idéias estéticas que são "uma representação da imaginação que induz muito pensamento".

Uma idéia estética, como contrapartida de uma idéia de razão, é realizada pelo poder do gênio, na tentativa de representação do sublime pela imaginação: a forma artística de uma idéia estética é a representação de uma idéia de razão. Quanto maior o gênio, mais próxima estará a idéia estética da idéia de razão. O homem genial tenta dar corpo sensível à idéia de razão com uma completude sem igual na natureza.

Não são objetos que são sublimes, mas a mente humana ao contemplá-los. Os objetos são símbolos que representam algo diferente e além deles mesmos. Os símbolos são análogos aos schemata: enquanto estes apresentam conceitos, os símbolos apresentam idéias, agindo por analogia e sugestão já que as idéias não podem ser apresentadas na sua inteireza, pois os sentidos não dão conta de corporificá-las. O que se percebe como sublime, na Natureza e na Arte, é o símbolo de algo que está além. O homem de gênio artístico é o que tem habilidade para encontrar expressão o mais proximamente completa, através da imaginação criativa, para as idéias da razão. A obra de arte corporifica uma idéia estética: a função estética da imaginação é a apresentação de uma idéia, não diretamente, mas em forma simbólica.

Assim, Kant traçou uma distinção muito clara entre o que pode e o que não pode ser conhecido pelo homem.

O que as coisas são, em SI MESMAS, as verdadeiras idéias racionais, estão além do entendimento humano. As categorias do entendimento se dirigem à aparência das coisas, aos fenômenos do mundo: toda tentativa de apreensão da natureza última das coisas, em si mesmas, é sem sentido, pois as idéias de razão não podem ser conceituadas em termos de tempo, espaço ou causalidade: elas são limites para nosso pensamento, ideais que o governam e, como estão além das aparências, a imaginação não pode compreendê-las integralmente.

A única forma de atravessar a barreira impenetrável que se interpõe entre o pensamento humano e o mundo das idéias é através da contemplação do sublime e da expressão de uma idéia estética, corporificada na obra de arte pelo gênio do artista. Ainda assim, é uma forma PRÓXIMA de uma idéia de razão.

Entre os pós kantianos, Schelling anula a distinção entre algo que seria uma matéria da mente e uma matéria das coisas, em si mesmas. Para ele, não são as aparências que se ordenam pelas categorias da mente humana, mas as próprias coisas, pois nossas idéias são também coisas. Schelling diz que a Natureza é animada por uma Idéia Racional. O que conhecemos na natureza é uma idéia, um design inteligente que é subjacente a todos os objetos do mundo: "for that

which contained no intelligence could not serve as an object for intelligence either. What was without knowledge could not itself be known". (Warnock, op.cit., p.69)

As categorias mentais fazem mais do que ordenar, elas criam o mundo e a imaginação é entendida por Schelling como a faculdade humana verdadeiramente criativa: tal criação, no caso da imaginação cotidiana, opera-se em um nível inconsciente. Quando ela se torna também consciente realiza a obra de arte.

"O mundo objetivo é apenas a original, ainda inconsciente, poesia do espírito", diz Schelling.

O mesmo espírito inconsciente que cria o mundo dos objetos, opera no artista quando cria um poema ou qualquer obra de arte, mas, neste caso, existe uma harmonia entre a imaginação inconsciente e a consciente que é responsável pela satisfação diante da obra, sentida tanto pelo artista quanto pelo apreciador.

Para Kant, o prazer advindo da contemplação da obra de arte era resultado da harmonia entre entendimento e imaginação, mas o trabalho conjunto da imaginação consciente e inconsciente já estava implícito nas suas formulações. O que Schelling faz, é precisar a diferença entre estes dois aspectos da imaginação, com relação à liberdade: O pensamento consciente do artista é um pensamento livre,

através do qual ele pode, como quiser, apresentar para si mesmo e para os outros, as idéias do espírito.

A função da imaginação criadora do artista é apresentar-nos o sentido de infinitude, de vastidão, de profundidade e significação que estão além do que as palavras podem expressar completamente e que se constituem nas idéias que ele chama indistintamente de idéias do espírito, idéias absolutas ou divinas.

Os objetos concretos que participam de idéias infinitas são símbolos, pois tais objetos são tanto universais quanto particulares e, enquanto símbolos, reafirmam a identidade do infinito - a idéia inconsciente -, com o finito - a idéia consciente.

A diferença entre uma imagem e um símbolo é que a primeira é uma coisa concreta particular utilizada como ilustração, outra coisa que não ela mesma e o segundo é a manifestação natural, não escolhida deliberadamente, de uma idéia infinita em si mesma.

As obras de arte criadas pelo gênio artístico, operando no nível inconsciente e consciente conjuntamente, corporificam uma idéia universal em uma forma particular e podem ser, em si mesmas, tanto particulares quanto universais. Assim, as obras de arte se apresentam a nós quando exercitamos o julgamento estético e as percebemos,

segundo Schelling, com "o olhar que penetra sua casca e sente a força que opera dentro delas".

Esta força presente tanto nos objetos da natureza quanto nas obras de arte, é o DESIGN inteligente que anima todas as coisas; o mundo é feito de inteligência, que é tudo o que existe.

Tanto o cientista quanto o artista, descobrem este DESIGN na natureza mas, o artista, além disso, cria obras que manifestam este design; a beleza de uma obra de arte é "essence, the universal, the vision and the expression of the undwelling nature". (Warnock, op.cit., p.70)

A imaginação criadora, operando conjuntamente no nível consciente e inconsciente, tem a função de expressar a natureza última do mundo, percebendo e configurando as idéias absolutas enquanto essência das coisas.

Segundo o estudo de Warnock, vemos que o conceito de imaginação é definido pela filosofia clássica como a faculdade humana de produzir imagens. Mas, o que é, de fato, uma IMAGEM?

Warnock demonstra que nenhum dos autores que ela estudou, de Hume a Wordsworth, definiu claramente este conceito. Hume, às vezes, usa indistintamente os termos idéia e imagem, mas não sabemos o que constitui uma imagem, exatamente, nem para ele, nem para Kant. Forma e imagem dizem respeito tanto à percepção dos objetos do mundo,

quanto às "figuras" que são vistas dentro da mente, é o que fala Wordsworth. Para elucidar melhor a natureza da imagem mental, Warnock vai buscar elementos na fenomenologia.

O método elaborado por Husserl, a partir da teoria do filósofo alemão F. Brentano, estabeleceu as bases para as várias concepções fenomenológicas do século XX. Husserl deixou de lado as pressuposições sobre a "natureza das coisas" que são consideradas por ele como "puros fenômenos" isolados a partir de uma experiência de percepção. Toda experiência perceptiva tem um significado além de si mesma, que está na coisa percebida e transcende o ato particular de percepção. Por exemplo, existe um objeto essencial significado pela palavra OXFORD.

As percepções variadas desta palavra por diferentes pessoas ou pela mesma pessoa em diferentes momentos, adquirem significados particulares: a universidade, uma marca de sapatos, um time de futebol. Mas todas são percepções individuais que têm uma significação comum, transcendente a estes atos perceptivos. A percepção, em si mesma, cria ou constitui objetos percebidos conferindo significação a experiências perceptivas particulares.

No ato perceptivo existe apenas o sujeito que percebe e a coisa percebida, não há necessidade de uma imagem mental que represente conceitualmente o objeto, pois a percepção, em si mesma, apreende o objeto enquanto um conceito. "Se considerarmos nossas percepções como elas ocorrem de fato,

sem pressuposições, veremos que cada uma traz em si um sentido geral. Minha percepção de uma árvore, de acordo com Husserl, não é um elemento verde de ocorrência momentânea que precisa ser relacionado, através de uma faculdade misteriosa ou mágica, com outras ocorrências similares, antes que eu possa identificar o que vejo como uma árvore. Ao contrário, na percepção, percebo a árvore essencial" (Warnock, op.cit., p.144). Não há função para a imaginação no ato perceptivo, nem imagem mental quando se trata de uma atividade imaginativa. Neste sentido, o pensamento de Husserl se opõe tanto a Hume quanto a Kant.

O estudo de Hume e Kant realizado por M.Warnock revela que ambos consideram a imaginação ligada à formação de imagens ou, pelo menos, à possibilidade de produzir imagens mentais.

A fenomenologia discute esta formulação a partir de duas questões fundamentais; a primeira delas, focaliza o próprio conceito de imagem mental - será que existe?, e a segunda não dá à imaginação nenhuma função no ato perceptivo. Warnock examina o ataque ao conceito de imagem formulado pela fenomenologia com o objetivo de clarificar a natureza da imagem mental e de também, através do estudo crítico, de uma teoria que excluiu a imaginação da consciência perceptiva do mundo, poder sublinhar mais precisamente qual é o papel da imaginação nesta consciência.

Merleau Ponty elaborou e estendeu o pensamento de Husserl, no que diz respeito à percepção. Para ele, antes de mais nada, não existe, como afirmaram Hume e Kant, uma distinção absoluta entre o sujeito e o objeto da percepção. Examina o que Hume chamava de impressões dizendo que uma impressão não pode nunca, por si mesma, ser associada a outra impressão: esta associação só é possível se for baseada em uma significação que a determine. O conceito de similaridade, formulado mas nunca explicitado por Hume, era tido por ele como um fenômeno primitivo, observável, como sucessão no tempo e contiguidade no espaço. Para Merleau Ponty, tal conceito é sem sentido, a não ser que possamos aplicá-lo em um contexto onde duas impressões semelhantes sejam significativamente semelhantes.

O próprio fato de observar dois fenômenos como semelhantes requer uma interpretação do sujeito: ou seja, observar e entender uma impressão é um ato só e não podemos dizer, como Hume, que primeiro recebemos uma impressão e, em seguida, entendemos que ela se associa com outras impressões.

Em seguida, Merleau Ponty rejeita o pensamento de Kant, segundo o qual a imaginação teria a função de apresentar nossa percepção sensorial em uma forma particular, cunhada nos conceitos do entendimento, atuando inconscientemente, antes que nossa consciência possa perceber ou descrever as coisas. Ele diz que "embora o que percebemos possa ser

expresso em termos de uma lei interna, esta não deve ser considerada como um modelo sobre o qual os fenômenos de estrutura são construídos. Não é porque a "forma" produz um certo estado de equilíbrio, resolvendo um problema de coerência e, no sentido kantiano, FORMANDO o mundo possível, que ela adquire um lugar privilegiado em nossa percepção; ela é a própria aparência do mundo e não a condição de sua possibilidade. É a identidade do externo e interno e não a projeção do interno no externo". (ibid, p.146)

Para Merleau Ponty, a identidade do externo com o interno existe porque somos corpos em um mundo de corpos e nossa percepção se dá através de nossos corpos. Não existe distinção entre o mundo que eu vejo e o mundo que eu toco, sinto e no qual me movimento e todos os atributos sensíveis dos objetos surgem deste contato.

Assim, segundo Merleau Ponty, a percepção não necessita de um outro meio, uma faculdade mágica ou um poder oculto, para traduzir a evidência dos sentidos para um conhecimento conceitual. É parte essencial da percepção construir os objetos do mundo: ela é, necessariamente, recepção e interpretação de estímulos, experiência passiva ao mesmo tempo que ativa construção. Em si mesma, contém os elementos de generalização que tanto Hume quanto Kant, de diferentes maneiras, atribuíam à imaginação porque não podiam incorporá-los às simples impressões. Para Kant seria possível descobrir, através da análise, as regras ou

schemata, de acordo com as quais a imaginação cria necessariamente os objetos de percepção como separados do sujeito, tendo um lugar no espaço e no tempo. Merleau Ponty, em contrapartida, diz que porque somos corpos no mundo, percebemos corpos pelo nosso ato perceptivo. A percepção vem primeiro. A imaginação, seja o que for que ela significa, depende da percepção.

Para Warnock, uma coisa importante a reter sobre a percepção é que ela é embuída de pensamento em alguma medida: normalmente, assumimos uma interpretação do que vemos ou ouvimos que são nossos pensamentos sobre a experiência. A questão é se este elemento-pensamento que ocorre na percepção pode ser chamado de "imaginação", como em Hume e Kant ou se não, como diz a fenomenologia.

Brentano dizia que quando um homem imagina um amigo ausente, há apenas dois elementos: o sujeito que imagina e o sujeito imaginado, não havendo necessidade de imagem que seja intermediária. Inspirado em Brentano, Ryle concebeu a natureza da imaginação e, segundo Warnock, o capítulo de sua obra O CONCEITO DE MENTE, em que discute este assunto, foi o "locus classicus" do ataque à imagem, formulado pela filosofia do nosso século. Ryle não nega a atividade imaginativa, mas diz que ela não se constitui em ver e ouvir CÓPIAS de objetos vistos ou ouvidos.

"Quando imagino/fantasio que estou ouvindo um som muito alto, não estou escutando um som nem forte nem fraco; não

estou tendo uma sensação auditiva de espécie alguma, embora esteja fantasiando que estou tendo uma muito intensa". Assim, uma imagem de um som não é o mesmo que ouvi-lo, por isso não tem sentido levantar a questão se o som real é mais fraco ou mais forte, mais vivo ou menos vivo que a sua imagem, como quando Hume dizia que as imagens são exatamente como os objetos originais da percepção, apenas mais fracas.

Mesmo que imagens mentais não sejam objetos físicos como fotografias, inevitavelmente falamos delas como fotografias porque é impossível descrever uma experiência, em alguns casos de lembrança ou imaginação, sem recorrer à linguagem visual, porque para nós a visão é o melhor exemplo de percepção e, assim, visualização acaba sendo equivalente à imaginação. Assim, Ryle não apenas nega que existam imagens que sejam como objetos materiais, mas faz uma análise positiva da natureza da imaginação: quando olhamos uma fotografia ou um retrato e o vemos como a representação de alguém, num sentido vemos na nossa imaginação a pessoa a quem o retrato se refere. Isto quer dizer que quando vemos o retrato como a semelhança presente de alguém que está ausente, estamos vendo o original NO retrato. Não há nenhuma diferença essencial entre este exemplo e o caso em que recordamos a pessoa ausente imaginando-a de olhos fechados, ou seja, "vendo-a" com os "olhos da mente". É por isso que, normalmente, a imagem mental é DEFINIDA como uma espécie de fotografia. É porque a FUNÇÃO da imagem mental e da fotografia pode ser a mesma: ajudar-nos a recordar a

aparência visual de algo que, de fato, não podemos ver diante de nós.

Warnock diz que, sem dúvida, a tradição fenomenológica que inclui Ryle, fornece uma forma melhor de descrever as imagens mentais do que a tradição empiricista de Hume.

Sartre estuda a imaginação através do método fenomenológico na sua obra *Psicologia da Imaginação*. A primeira parte do livro, que ele chama de certa, é puramente descritiva. Trata-se de, deixando de lado teorias e tanto quanto possível, todas as pressuposições, descrever o exercício da imaginação: produzir imagens, refletir sobre elas e então descrevê-las, tentando determinar e classificar suas características. "O ato de reflexão tem um conteúdo de certeza absoluta que chamaremos a essência da imagem, diz Sartre. A essência é a mesma para todos".

Em primeiro lugar, é preciso então formular o conhecimento oriundo da reflexão, que é imediato, certo e geral. Em seguida, é preciso explicar os conceitos utilizados nesta formulação e relacioná-los com outros conceitos e outras teorias. Então, Sartre entra na segunda parte do livro, que ele chama da parte provável.

Sartre diz que a imaginação diz respeito ao ato de pensar sobre coisas através de imagens representadas. Uma forma de imaginar uma cena ausente é ver uma fotografia dela, outra é desenhar um quadro, outra é formar uma imagem

mental, outra é, querendo ou não, ter um sonho sobre ela. Mas, o ponto crucial para sabermos se esta imaginação foi bem sucedida está além da aparência visual da cena: é preciso que sejamos capazes de criar ou reviver em nós alguns aspectos afetivos desta cena e sentir em nós mesmos as emoções que a cena produziria em nós se estivéssemos lá na realidade.

Sartre ilustra esta idéia com o caso de uma atriz imitando Maurice Chevalier. Sua performance é boa na medida em que podemos apreender a "significação", o "estilo", o "feeling" do ausente Chevalier, imaginando-o através da atuação da atriz. Não é porque a imagem que a atriz produz é muito clara, porque representa a aparência de Chevalier, assim como um bom retrato não é bom porque é semelhante à pessoa representada: nos dois casos, o sucesso se deve à INTENÇÃO bem sucedida, que é a de comunicar a significação do objeto da representação. Então, a imaginação é o ato de trazer, através de analogues físicos ou não físicos, o sentido ou significação de algo que, de fato, não está presente diante de nós e isto quer dizer que tal objeto ausente é como se estivesse afetivamente presente para nós. O retrato e a imitação da atriz são exemplos de analogues físicos e a imagem mental é um analogue não físico. Tanto para Sartre quanto para Ryle, se analisarmos o que acontece no primeiro caso, seremos capazes de compreender o que acontece no segundo.

Outro argumento utilizado por Ryle para negar as imagens cópias fotográficas, diz respeito ao caso do cheiro, que pode ser sentido imaginariamente mas não podemos dizer que existem CÓPIAS mentais de cheiro.

Para Warnock, embora isto seja verdade, não podemos falar da ação de imaginar sem falar de imagens, ou seja, para analisar o conceito expresso pelo verbo, é preciso considerar o uso de um nome-objeto; o ato de cheirar diz respeito ao cheiro de um objeto, "and in the same way we need the noun "image" for that which we have before our mind's nose when we "smell" in imagination". (Warnock, op.cit., p.172)

Isto quer dizer que o termo IMAGEM é o nome genérico cujas diferentes espécies são: aparência mental, som mental, cheiro mental.

Wittgenstein estudou a natureza da imagem mental como parte de um contexto mais amplo visto que seu interesse dizia respeito à relação entre o pensamento sobre o mundo e o mundo referido pelo pensamento humano. Ele diz que, se usamos imagens mentais ao pensarmos sobre as coisas, é porque sua natureza é a de servir ao nosso pensamento, são meios através dos quais pensamos. Não importa a questão se as imagens são cópias fracas dos objetos reais; mesmo que sejam cópias, interessa saber como somos capazes de interpretá-las COMO cópias e assim somos capazes de utilizá-las. É preciso então focalizar não a imagem enquanto

fotografia ou cópia, mas como a interpretamos, pois, por exemplo, o que faz com que possamos conhecer uma pessoa não é a imagem que temos dela guardada na nossa mente, mas a conexão que fazemos entre pensamento sobre ela e pensamentos sobre outros objetos. Sabemos quem é esta pessoa quando a vemos ou quando falamos dela na sua ausência porque a relacionamos, por exemplo, com um acontecimento, com a interpretação que fazemos desta pessoa relacionada a outros objetos.

Wittgenstein define a imagem mental como a "imagem que é descrita quando alguém descreve o que imagina" e assim concentra sua atenção no ato imaginativo e não na natureza das imagens em si mesmas. O simples fato de descrever o que acontece no olho da mente quando fazemos uma imagem de alguém não responde a questão sobre o que é imaginar. Quando falamos sobre imagens, não estamos falando apenas de uma classe de coisas que representam, mas sobre espécies de pensamento, ou seja, a verdadeira natureza de imaginar deve ser descoberta ao considerarmos a relação entre o que dizemos sobre uma imagem que fazemos e o que dizemos sobre o objeto do qual esta imagem é uma representação.

O nome IMAGEM é necessário, mas ele só pode ser entendido se o relacionarmos com o verbo imaginar. Ou seja, o COMO descrever uma imagem precisa considerar o que se está FAZENDO quando se imagina algo. Quer dizer, para entender a imagem é preciso entender as diversas funções da imaginação.

As imagens são nossa tentativa de alcançar o objeto não existente ou ausente em nosso pensamento, à medida que nos concentramos em alguns dos seus aspectos, o cheiro, o som, a aparência. Pelo fato da imagem surgir sempre que estamos tentando FAZER algo, pode parecer que sempre criamos imagens voluntariamente.

Warnock não acredita, como Sartre, que o pensamento por imagens sempre absorve nossa atenção durante a produção de imagens. Ela mostra vários exemplos tanto de atividade de memória quanto de imaginação em que imagens parecem surgir independentemente de nossa vontade. Como, por exemplo, quando alguém está lendo um livro e surge na sua mente uma imagem que não tem nada a ver com o assunto do livro. Este tipo de consideração não cabe no pensamento fenomenológico, pois a crença na atuação inconsciente da imaginação foi negada por suas formulações.

Warnock diz que o exame da fenomenologia não fornece nenhum tipo de argumento real para que a concepção do papel da imaginação, postulada por Hume e Kant, seja refutada. A descrição do ato perceptivo feita por Sartre e também por Merleau Ponty, aponta para um elemento-pensamento que a constitua essencialmente, um pensamento sobre o que não pode ser visto ou ouvido DE FATO durante o ato perceptivo. Este mesmo papel foi atribuído à imaginação por Kant e Hume, ou seja, não é possível entender a percepção de um objeto a não ser que seja possível completá-la com imagens de aspectos

temporal ou espacialmente ausentes. Esta idéia parece compatível com a visão de Sartre, quando ele diz que as imagens são o meio através do qual o ausente se torna presente para nós. Então, Warnock afirma:

"We are convinced that it makes no sense to say "there are no such things as images", though it is clear that images are not strictly comparable to material objects. And the production of images is the work, PAR EXCELLENCE, of imagination. But if we want to extend the function of imagination into perception itself, then we are committed to holding that there is a continuity of activity from "seeing in our 's mind's eye" at one end, to seeing with our real eye and interpreting or understanding what we see at the other. If we use the word "imagination" for both functions, and for the creative function (the function of genius), as well, then we must be prepared to assert that these functions are identical in kind, if not in degree or detail. Forming mental pictures, creating or understanding works of art, understanding the real world in which we live, are all of them to some extent dependent on the SAME mode of thought". (Warnock, op.cit., p.183)

Depois de ter percorrido um longo caminho, examinando, discutindo aspectos contraditórios e relacionando o conceito de imaginação e de imagem mental formulado por Hume, Kant, Schelling, Coleridge, Wordsworth, Brentano, Husserl, Ryle,

Wittgenstein, Merleau Ponty e Sartre, Warnock assim sintetiza sua concepção deste fenômeno:

"A imaginação é o meio para interpretarmos o mundo e é TAMBÉM o meio através do qual formamos imagens na mente. As imagens em si mesmas não são separadas de nossa interpretação do mundo; são nosso modo de pensar os objetos do mundo. Vemos formas no olho da mente e vemos estas mesmas formas no mundo. Não poderíamos fazer uma dessas operações se não pudéssemos fazer a outra. As duas habilidades se juntam na habilidade de compreendermos que as formas têm significado, que elas sempre significam outras coisas além delas mesmas. Reconhecemos uma forma como a forma DE algo, por suas relações com outras coisas, como disse Wittgenstein. Parece-me ao mesmo tempo plausível e conveniente dar o nome "imaginação" àquilo que nos permite ir além do simples sensório para dentro do território intelectual - ou seja, embuido de pensamento - da percepção". (ibid, p.194)

O que Warnock pretende ao longo de seu estudo é encontrar, através da concepção de vários autores diferentes, não apenas um modo de entender a atividade imaginativa, mas também justificar o papel da imaginação na educação. Ela não se propõe edificar uma pedagogia da imaginação, enquanto sistema de princípios teóricos e metodologia concreta de atuação, mas simplesmente enunciar o que entende por uma educação da sensibilidade. Isto porque o

seu estudo traz à luz o emprego universal da imaginação em conexão com as emoções humanas e, portanto, educar a imaginação implica não apenas um ensino que vise a educação da inteligência, mas também conjuntamente a educação dos sentimentos.

Antes de vermos no que consiste para Warnock educar as crianças levando em consideração a função imaginativa, gostaria de comentar o próprio desenvolvimento do raciocínio de Warnock.

Qual é a SUA concepção sobre a imaginação humana? Gostaria de voltar atrás em um comentário que ela faz sobre Schelling, quando ele diz que a imaginação criadora, operando conjuntamente no nível consciente e inconsciente, tem a função de expressar a natureza última do mundo, percebendo e configurando as idéias absolutas, enquanto essência das coisas.

É interessante notar que este pensamento, resultado de um minucioso sistema filosófico elaborado e desenvolvido a partir de formulações kantianas, é o mesmo que aparece na poesia de Coleridge, de Wordsworth, de Guimarães Rosa. O mesmo que anima a investigação de M. Warnock, embora parece que seja complicado para esta autora afirmar suas idéias sem ter que pagar um tributo ao racionalismo.

Warnock vive implicitamente no seu discurso, a mesma divisão RAZÃO/INTUIÇÃO, RAZÃO/EMOÇÃO, INTELECTO/IMAGINAÇÃO.

que herdou como todos nós - salvo os verdadeiros poetas e cientistas, da tradição racionalista ocidental.

Explico. Em primeiro lugar, vejamos seu comentário sobre a afirmação de Schelling, exposta acima:

"It is all too easy to lapse with Schelling into a gasping sentiment of the profound, which for many people is still what they believe philosophy ought to bring them. But though it is, to my mind, extremely desirable to avoid such floundering, yet there is a real point in being aware of it as a possibility. For in fact we shall not even partially understand the nature of imagination unless we are capable of feeling at least some sympathy with that sense of vastness and of limitless freedom which characterizes the creative imagination in Schelling's theory". (Warnock, op.cit., p.70)

Em uma passagem anterior ela se refere à mudança de "tom" que caracteriza o desenvolvimento das formulações neo kantianas, entre as quais se inclui o pensamento de Schelling, como uma guinada para fora do extremo racionalismo de Kant, na direção de afirmações "obscure, dark and PERHAPS profound". (ibid, p.63)

Por esta TALVEZ profundidade ela sente simpatia, enquanto sua MENTE lhe diz para evitar "such floundering". É curioso notar que nos seus próprios termos instaura-se a divisão razão/emoção.

Ela diz que há uma significação REAL no pensamento de Schelling, uma possibilidade de entender a NATUREZA da imaginação, embora a mente racional considere estas formulações obscuras; este entendimento se dá por uma simpatia - SIMPHATOS - estar COM, em consonância, phatos - emoção/paixão: a emoção/paixão a faz compreender o que Schelling está dizendo. Mais do que isso, a simpatia por Schelling, Coleridge e Wordsworth expressa uma necessidade de Warnock de dar unidade ao seu pensamento, de encontrar nesses autores uma consonância para sua própria concepção sobre a imaginação humana.

Ela busca, ao longo de seu texto, a mesma coisa que diz ser a intenção de Coleridge: segundo ela, Coleridge encontrou na metafísica alemã a reflexão que necessitava para justificar sua crença de que o enigma do mundo pode ser entendido através da compreensão de nossos próprios sentimentos. Para Coleridge, a imaginação tem o papel de unir as emoções com o entendimento; é o poder que articula diferentes percepções para que apareça sua unidade essencial. Através dela podemos perceber objetos individuais e, ao mesmo tempo, compreender as idéias universais que estas coisas significam. Não é apenas a razão que apreende idéias universais, mas é preciso que ela se junte à imaginação, que nos dá o sentimento de respeito que experimentamos ao perceber uma idéia universal em um fato particular.

Parece que Warnock, como Coleridge, também buscou na reflexão filosófica e na obra dos artistas Coleridge e Wordsworth, na possibilidade de estudá-los conjuntamente, ou seja, unindo a razão do filósofo e a intuição poética, idéias que justificassem sua própria concepção-crença sobre a atividade imaginativa.

Ela mesma admite que "it is impossible to understand the concept of imagination without attempting to understand the romantic version of this concept, EVEN IF IT IS NOT THE ONLY VERSION. More than that, I would argue that there is some sense in which the romantic version is true and fits the facts". (ibid, p.101)

Que sentido é esse? Tal concepção de espírito romântico, expressa de diversas maneiras por Fichte, Schelling, Coleridge, Wordsworth e mesmo Sartre, para Warnock, pressupõe uma crença, que afinal é a SUA crença, que se traduz em um "FEELING OF INFINITY":

"The belief that there is more in our experience of the world than can possibly meet the unreflecting eye, that our experience is significant for us, and worth the attempt to understand it... this kind of belief may be referred to as the feeling of infinity". (ibid, p.202)

Parece que o ponto de partida de sua investigação é essa crença que ela tem no poder da imaginação como "the feeling of infinity". Encaminha todo seu minucioso

raciocínio para justificar esta crença. Compreende simpaticamente os românticos e isto quer dizer que sua compreensão é essencialmente imaginativa, no sentido de Coleridge: é fruto da união entre emoção e entendimento, em que suas diferentes percepções se juntam para revelar a unidade essencial da experiência humana, expressa no sentimento da infinitude.

Então por que, me pergunto, ela cai às vezes na armadilha da dicotomia razão/intuição, JUSTIFICANDO o que ela pretende com seu estudo? Mais do que isso, criticando seu trabalho: "To what extent is the imagination... perhaps an avenue of sentimentality? (...) The thread which I have attempted to trace may be seen, not so much as a thread, as a stream of INCOHERENT FEELINGS, running from its most minute beginnings in the recognition of objects about us (...) ending, in its final form, as a flood of association and random interpretations of the world. And the flood may be seen to carry along with it a flotsam and jetsam of CONFUSED and unverifiable statements about nature, the world and Being, such as we find in Fichte and Schelling(...)

"Esta crítica cabe", continua ela, "pois PODERIAM DIZER que o que eu fiz de forma ELABORADA e CONFUSA até agora foi delinear o conceito romântico de imaginação". (ibid, p.202)

A quem ela precisa explicar tudo isso? A quem ela deve tantas satisfações? Por que ela chama de incoerente e

confuso um pensamento que elaborou tão clara e coerentemente ao longo de seu trabalho?

Parece que dentro dela há uma voz - talvez o espírito racionalista ocidental - dizendo: "menina, se você não explicar direitinho, isto é, RACIONALMENTE, suas idéias, então vai tirar nota baixa, não vai passar de ano".

Esperem um pouco, será que estou falando de Warnock ou de mim? Supõe-se que isto seja uma tese, não uma sessão de projeção psicológica.

Bem, "faz de conta" - já que estamos falando de imaginação - que não escrevi este parágrafo.

Continuando, em um momento ela diz claramente que a imaginação é um poder da mente humana, que opera na nossa percepção cotidiana do mundo, mas que não é apenas intelectual: "it's impetus comes from the emotions as much as from the reason, from the heart, as much as from the head". (ibid, p.196)

Mas em outra parte, toma muito cuidado em dizer que não está falando de "sentimentalismo" quando fala da imaginação. Além disto, na citação acima, diz que seu pensamento pode ser tomado como um fio de "sentimentos incoerentes", afirmações confusas e inverificáveis sobre a natureza, o mundo e o ser.

É como se ela dissesse: eu sei que tudo isso é confuso para vocês - que exigem de mim uma explicação racional - mas para mim não é, pois compreendo, imaginativamente (ou seja, com razão e emoção), o que os românticos estão dizendo e concordo com eles. Pois, para Warnock, se a experiência do mundo é significativa para nós e acreditamos que vale a pena entender esta significação, tal crença pode ser chamada de "sentimento de infinitude". Sem este sentido de que há sempre algo mais a ser experimentado, a experiência se torna "BORING", ou seja, maçante. Ela diz que a função da imaginação é operar uma espécie de "salvação do universo da morte", como diz Wordsworth.

Por um lado, a função imaginativa dá ordem ao caos da experiência cotidiana, mas por outro, serve também para desvendar, ocasionalmente, o caráter misterioso e "unfamiliar" desta experiência:

"it may suggest (the imagination) that there are vast unexplored areas, huge spaces of which we may get only an occasional awe - inspiring glimpse, questions raised by experience about whose answers we can only with hesitation speculate". (ibid, p.208)

Ainda assim, ela não hesita em dizer que a imaginação como a faculdade de produzir sentimentos, tais como "love and fear, is quite literally what gives value to our world. It is a matter for universal congratulation IF IT IS TRUE,

' as I have tried to argue, that each of us necessarily possesses this faculty". (ibid, p.209)

Esta é sua conclusão, embora caiba um SE FOR VERDADE, "if it is true", como uma satisfação ao racionalismo. Ela parece "pedir licença" para pensar o que pensa. Porque ela tem muito cuidado para falar da emoção. Será que é porque na Inglaterra, como me disse uma vez um inglês, tudo que vem da emoção é "primitivo" e "bárbaro"? Tenho a impressão de que o preconceito e a divisão emoção=sub e razão=super instala-se subrepticamente no pensamento de Warnock e eu desejaria vê-la dançar. Ao vento, ao som de uma música profunda, vinda do âmago de sua vontade. Mas ela permanece muitas vezes inglesa, racional, submetida, arriscando com todo cuidado, com luvas de pelica, o pedido de uma alma talvez enclausurada: vejam, nobres senhores, que pelo exercício legítimo da razão, que cumpro minuciosamente ao longo destes capítulos, advogo, por esta mesma razão, a liberdade da imaginação contra o aborrecimento, o caráter "boring" da experiência, quando esta não vai além dos dados sensíveis. Fica difícil. Já que ela trabalha tanto e tão minuciosamente sobre o pensamento dos outros, merecia algumas páginas a mais para expandir a sua experiência significativa, o que ela pensa criadoramente sobre tudo o que escreveu. Ela deve ser muito tímida.

Ela fala da função da imaginação na educação, de maneira sucinta: "on this matter of educational policy,

perhaps a few further words would be in place. For there are two possible misconceptions which I wish to avoid. The first is that, in suggesting that the education of children should be directed to their imagination, I am suggesting that they should be specially encouraged to be "creative" or to express themselves. I do not believe that children exercise imagination more by having a set of hand-bells put before them, or a glockenspiel, and being told to make their own music than by listening to music with a receptive ear. I do not believe that there is anything uniquely valuable (...) in getting children to write or draw things which are to be ORIGINAL. On the contrary, they may be deprived if they are not encouraged to read and to look at the works of other people... grown ups, or the works of nature. The fact is that if imagination is creative in all it's uses, then children will be creating their own meanings and interpretations of things as much by looking at them as making them. And this leads to the second possible misconception I do not hold that children should be told WHAT interpretation to place upon their experience, what, if it is taken as symbolic, it is symbolic of. In so far as they begin to feel the significance of the forms they perceive, they will make their own attempts to interpret this significance. It is the emotional sense of the infinity or inexhaustibleness of things which will give point to their experience, not a body of doctrine which they might perhaps extract from it". (ibid, p.207)

O que talvez eu pediria a Warnock, não é uma EXPLICITAÇÃO do que ela está dizendo. Eu compreendo perfeitamente, ou melhor, simpaticamente, este "sense of infinity or inexhaustibleness of things" que faz parte da experiência tanto de fazer arte como de entrar em contato com a obra de arte feita por outras pessoas.

Talvez por se preocupar tanto em explicar, sobrou pouco espaço para Warnock imaginar, ir mais longe onde sua imaginação poderia convidá-la a continuar. Porque esta aventura de pensar a educação desta maneira, como ela apenas enuncia, é imaginativa, não racional.

O que precisamente confere o caráter único e insubstituível da experiência imaginativa, nenhuma lógica explica, nenhuma lógica conhecida no mundo do raciocínio ocidental. Mas Guimarães Rosa, Coleridge, Wordsworth e tantos outros explicitam claramente e Warnock timidamente, a busca do significado último da aventura humana de conhecer, a perplexidade paradoxal diante do desconhecido. A imaginação conecta, sem explicar, o homem com sua origem e destino e assim liberta-o da contingência da morte. É isso que a experiência imaginativa significa para mim, embora não possa EXPLICAR isto. Gostaria de ver Warnock dizer que se temos este "sentimento de infinitude" conquistado, então o finito faz sentido não porque é racionalmente apreensível, mas porque é imaginariamente concebível.

Enfim, porque a imaginação possibilita uma representação autônoma e não alienada da minha contingência de estar no mundo e por isso orienta uma ação que me constitui como sujeito desta ação e não como fórmula repetitiva de normas exteriores.

Afinal, ROSEBUD é um trenó? É um nome. Que nomeia imaginativamente a experiência significativa de um sujeito, um certo cidadão Kane, que se fetichizou ao longo de uma vida a serviço de normas e valores exteriores e sem significação REAL, porque não articulada a partir das representações que constituem a subjetividade. A subjetividade do cidadão Kane ficou circunscrita a uma experiência de infância, onde a significação se instalou e se cristalizou como memória e não como atualização de potencialidades subjetivas. Estas se submeteram, ao longo da vida adulta, a formas alienadas, onde o indivíduo Kane se tornou uma coisa a mais em um mundo de coisas. Metáfora contundente do ser humano atual, o filme de Orson Welles exemplifica, mais do que as especulações filosóficas clássicas, porque concreto e estória de vida vivida, aquilo que Warnock enuncia não confusamente, como ela qualifica, mas afinal abstratamente, como ela pouco se permite.

Então, este monstro estava dormindo. Fui estudar a filosofia clássica sobre a imaginação através de uma comentadora. Foi uma escolha, já que outra seria estudar, por exemplo, Kant lendo-o diretamente e então precisaria

conhecer seu conceito de imaginação dentro de um sistema filosófico em que este conceito se integra e, ao mesmo tempo, situá-lo com relação aos sistemas filosóficos que o antecederam e os que vieram depois. Isto me levaria a embrenhar-me pelos caminhos da filosofia, por anos a fio, o que não é a intenção deste trabalho. Escolhi seguir, inicialmente, o raciocínio de Warnock, comentando a filosofia clássica sobre a imaginação, e compreendi que o estudo da natureza da imaginação chega finalmente a um ponto.

Existe uma qualidade essencial no ser humano que é sua capacidade de REPRESENTAR através de DAR FORMA à experiência de conhecer: esta FORMA que representa o ser humano para si mesmo, é a imaginação. O monstro estava dormindo porque apesar de todas as dificuldades que tive de acompanhar os intrincados labirintos da especulação filosófica, consigo reter uma formulação clara e útil para a elaboração do método que me proponho enunciar. A filosofia tal como foi estudada até aqui remete-nos para o inexplicável: o caráter "misterioso" da faculdade imaginativa enunciado por Kant permaneceu inalterado através da história da filosofia.

Passemos então ao estudo do segundo monstro.

4.3 - Gilbert Durand e as estruturas antropológicas do imaginário

Gilbert Durand elaborou um método de estudo da imaginação humana fundado na convergência entre a reflexologia, a tecnologia e a sociologia, que caracteriza uma perspectiva antropológica capaz de abarcar a pesquisa da psicanálise, das instituições rituais, do simbolismo religioso, da poesia, da mitologia, da iconografia e da psicologia patológica.

Para compreendermos a intrincada formulação de Durand, é necessário acompanharmos os passos do seu raciocínio, baseado em duas constatações fundamentais:

Em primeiro lugar, Durand examina a filosofia e a psicologia clássica, concluindo que, em geral, encontra-se nos mais diferentes enfoques uma tendência a colocar a imaginação "de quarentena". Ao longo do seu trabalho e principalmente no capítulo em que formula uma metafísica da imaginação, busca explicitar a motivação geral do simbolismo imaginário, com o objetivo de reabilitar sua função; segundo Durand, o pensamento ocidental desvalorizou a imaginação atribuindo-lhe uma função subalterna. O objetivo de Durand ao escrever sua obra, não é o de reivindicar uma igualdade entre imaginação e razão, mas um direito de integração na qual ele vê uma antecendência do imaginário com relação à linguagem conceitual.

A segunda constatação é fruto do exame crítico das abordagens que tentaram classificar as motivações simbólicas, empreendidas pelos estudiosos das motivações religiosas e literárias do imaginário e pela psicanálise. A parcialidade comum a todas estas abordagens levou Durand a buscar um método compreensivo que desse conta das múltiplas determinações cosmológicas, sociológicas ou psicológicas da imaginação humana, o que poderia ser realizado, segundo ele, pela ciência antropológica.

Gilbert Durand elaborou um método de estudo da imaginação que tem como ponto de partida a concepção geral do simbolismo imaginário formulada por Bachelard e que se baseia na Antropologia como a única ciência capaz de empreender um estudo concreto de tal simbolismo. Antes de definir sua concepção de imagem como símbolo e sua visão da ciência antropológica, Durand lança um olhar demolidor ao pensamento ocidental, focalizando tanto a filosofia como a psicologia clássica: encontra nas mais diferentes teorias uma tendência comum que é a de desvalorizar a função da imaginação, que ora é considerada como a infância da consciência (Alain), pecado contra o espírito (Brunschvicg), mestra de erros e falsidades; a maioria dos conceitos clássicos sobre a imaginação, coloca de quarentena, como diz Durand, uma função que é considerada como "férias da razão". De maneira semelhante, A Psicologia clássica, como mostrou Sartre, confunde a imagem com o duplo mnésico da percepção, cópia mental de objetos do mundo. Mesmo o associacionismo

que se dedicou a explicar as conexões imaginativas, não fugiu à desvalorização da imaginação, pois acaba por reduzir o imaginário a um quebra cabeças estático e plano e a imagem é concebida como uma combinação bastante equívoca a meio caminho entre a solidez da sensação e a pureza da idéia.

Durand ressalta que Bergson foi o primeiro a trazer questões sérias para o associacionismo, dando dimensões novas para o continuum da consciência, mas ainda assim vê a imagem como equivalente à memória, caracterizando-a como uma espécie de narradora da existência e ela permanece em uma posição subalterna.

O próximo autor citado por Durand é Sartre, que segundo ele, apesar de ter elaborado uma sólida crítica tanto ao associacionismo clássico quanto à doutrina bergsoniana da imagem como recordação, acaba ele também por desvalorizar a imaginação, apresentando-a, no final de sua obra *L'IMAGINAIRE*, como uma degradação do saber. Durand diz que mesmo tendo feito um levantamento minucioso da família da imagem, Sartre não consegue evitar de considerá-la a "parente pobre" dentro da mente humana, nomeando-a "sombra de objeto", "objeto fantasma", "sem consequência".

Inicialmente, Sartre busca evitar a "coisificação" da imagem, tal como se apresenta, segundo ele, tanto na teoria clássica da imagem cópia miniatura do real, quanto no pensamento de Bergson, pois tal coisificação rompe o

dinamismo da consciência, alienando a função principal da imagem que é a de conhecer, mais do que ser.

Para tanto, recorre à fenomenologia e seu mérito é, segundo Durand, ter se esforçado para descrever o funcionamento específico da imaginação, distinguindo-o do comportamento perceptivo ou mnésico, embora, à medida que seu pensamento progride e ele abandona o método fenomenológico no final do livro, a imagem e a função do imaginário parecem volatizar-se chegando por fim a uma total desvalorização desta função.

Durand acredita que Sartre, ao perder de vista o papel efetivo da imagem no campo das motivações psicológicas e culturais, apresenta contradições que podem ser explicadas por duas razões fundamentais.

Em primeiro lugar, Durand aponta em Sartre uma incapacidade de apreender a função da obra de arte e de seu suporte imaginário; analisa a sua produção estética na qual "a arte não é jamais considerada como uma manifestação original de uma função psico-social, jamais a imagem ou a obra de arte é tomada no seu sentido amplo, mas é sempre tida como mensagem de irrealidade. Vem daí o caráter muitas vezes inautêntico da obra romanesca ou teatral de Sartre, que em um momento é um pastiche brilhante do teatro burguês ou do romance americano, em outro momento sai pesadamente dos quadros estéticos para abordar os intermináveis caminhos da pedante descrição fenomenológica. Finalmente a estética

sartriana é, ela também, uma "quase-estética", quer dizer, subordina a obra de arte a um engajamento utilitário, repudia as concepções da arte pela arte e mesmo a gênese da arte a partir de suas fontes antropológicas: a religião e a magia. Não é, portanto, de se estranhar que um autor fechado a tal ponto à poética, tenha perdido de vista a essência da imagem". (Durand, G., 1969, p.20)

A segunda razão para a ineficiência do pensamento de Sartre no que diz respeito ao conceito de imaginação, encontra-se, segundo Durand, na sua aplicação restritiva do método fenomenológico, estreitada ainda pelo solipsismo psicológico. Pois, ele parece ter ignorado a contribuição do patrimônio imaginário da humanidade, constituído pela poesia e pela morfologia das religiões. Ao mesmo tempo, seu psicologismo estrito e parcial o impede de praticar uma verdadeira fenomenologia que, para Durand, é aquela definida por Bachelard: o estudo fenomenológico do imaginário deveria proceder por uma espécie de modéstia sistemática e "seguir o poeta até a extremidade de suas imagens, sem jamais reduzir este extremismo, que é o fenômeno mesmo do élan poético". (ibid, p.20)

Durand examina ainda algumas teorias psicológicas para concluir finalmente que existe um denominador comum entre todas as abordagens comentadas por ele: principalmente porque em nenhuma delas a imagem é definida como símbolo, em todas elas evaporou-se a eficácia do imaginário. A

fenomenologia psicológica confundiu em geral o papel da imagem mental com os signos da linguagem, tal como foram definidos pela escola saussuriana:

“O grande malentendido da psicologia da imaginação, entre os sucessores de Husserl e mesmo de Bergson, foi o de haver confundido, através do vocabulário mal elaborado do associacionismo, a imagem com a palavra”. (ibid, p.24)

O equívoco, segundo Durand, é não perceber que enquanto na linguagem a escolha do signo é insignificante porque este último é arbitrário, no domínio da imaginação a imagem é, em si mesma, portadora de um sentido que não pode ser buscado fora da significação imaginária. O analogon que constitui a imagem não é jamais um signo arbitrariamente escolhido, mas é sempre motivado intrinsecamente, ou seja, é sempre símbolo. A imagem difere totalmente do caráter arbitrário do signo porque no símbolo que a constitui há uma homogeneidade entre significante e significado, dentro de um dinamismo organizador.

Alguns psicólogos se deram conta deste fato, como por exemplo Jung, diz Durand, que percebeu o quanto todo pensamento repousa sobre imagens gerais, os arquétipos inconscientes. Piaget é outro psicólogo citado por Durand, que também demonstrou a “coerência funcional” do pensamento simbólico com o sentido conceitual, afirmando com isso a solidariedade entre todas as formas da representação.

Mas é em Bachelard que Durand encontra a concepção do simbolismo imaginário que servirá de ponto de partida para alicerçar a formulação que desenvolverá ao longo de sua obra. Seguindo Bachelard, Durand define a imaginação como um DINAMISMO ORGANIZADOR, concebido como um fator de homogeneidade dentro da representação:

"Segundo o epistemólogo (Bachelard), longe de ser uma faculdade de "formar" imagens, a imaginação é o poder dinâmico que "deforma" as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção e este dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento da vida psíquica toda, porque "as leis da representação são homogêneas", a representação sendo metafórica em todos os níveis, e pois que tudo é metafórico, "ao nível da representação todas as metáforas se igualizam". (ibid, p.26)

Não se trata de uma confusão entre o sentido e o símbolo, mas sim de uma coerência que se afirma como uma dialética: há uma constante correção, um afinamento perpétuo que caracteriza a unidade do pensamento e de suas expressões simbólicas:

"on peut dire que le symbole n'est pas du domaine de la sémiologie, mais du ressort d'une sémantique spéciale, c'est à dire qu'il possède plus qu'un sens artificiellement donné, mais détient un essentiel et spontané pouvoir de retentissement". (ibid, p.26)

Por isso, diz Durand, os arquétipos fundamentais da imaginação devem ser estudados dentro de uma perspectiva simbólica, pois o símbolo assim definido aponta o semantismo do imaginário como a matriz original a partir da qual se desdobra todo pensamento racionalizado "e seu cortejo semiológico": o símbolo é anterior a toda significação audio-visual, tanto cronológica quanto ontologicamente.

O plano primitivo da expressão, chamado de plano LOCUTÓRIO pelos gramáticos é onde se situa a linguagem da criança: a face psicológica desse plano é o símbolo imaginário e sua característica é ser o laço afetivo-representativo que une um locutor e um alocutor. O plano DELOCUTÓRIO evolui do primeiro, é centrado na percepção e nas coisas e surge bem mais tarde no desenvolvimento humano. É este plano locutório, plano do símbolo mesmo, que assegura uma certa universalidade nas intenções da linguagem de uma espécie dada e que coloca a estruturação simbólica na raiz de todo pensamento.

Além disso, o mundo simbólico é pluridimensional e a ele também não se aplica o princípio saussuriano da "linearidade do significante", da mesma forma que para ele não serve o princípio da arbitrariedade do signo. Como o símbolo não é de natureza linguística, não se desenvolve em uma só direção: "as motivações que ordenam os símbolos, não apenas não formam encadeamentos de raciocínios, elas não formam encadeamento de espécie alguma". (ibid, p.28) Para se

estudar as motivações simbólicas, diz Durand, é necessário compensar a insuficiência da explicação linear seja de dedução lógica ou de relato introspectivo, com um método compreensivo dessas motivações.

Examinando os métodos que classificam as motivações, como por exemplo, o elaborado pelos analistas das motivações do simbolismo religioso, ou os estudos da psicanálise, Durand conclui que

“todas as motivações, tanto sociológicas como psicanalíticas propostas para tornar compreensíveis as estruturas ou a gênese do simbolismo, pecam quase sempre por uma secreta estreiteza metafísica: uns procurando reduzir o processo motivacional a um sistema de elementos exteriores à consciência, excluindo as pulsões e outros detendo-se exclusivamente nas pulsões, pior ainda, no mecanismo redutor da censura e em seu produto: o recalque”. (ibid, p.31)

Os analistas do simbolismo religioso vêem, por exemplo, as motivações imaginárias como sendo oriundas de uma ordem cosmológica e astral, na qual as grandes sequências das estações, meteoros e astros induzem a fabulação.

Durand mostra que mesmo um historiador das religiões como Mircea Eliade, que classifica os símbolos imaginários a partir das hierofanias, parece caminhar no seu raciocínio para um interesse nas motivações simbólicas do ponto de vista das imagens enquanto assimiladas pela percepção individual: o que era inicialmente um tipo de classificação

inspirada por normas de adaptação ao mundo objetivo - sideral, telúrico e meteorológico - tende a conduzir Eliade no TRAITÉ D'HISTOIRE DES RELIGIONS para considerações não tanto objetivas; quando ele fala sobre o Grande Tempo e os mitos do Eterno retorno, está implicitamente considerando uma motivação psicológica das imagens enquanto apreensão subjetiva do tempo.

Tal assimilação subjetiva foi considerada por Bachelard como tendo um papel importante no encadeamento dos símbolos e suas motivações: para ele é a sensibilidade que serve de meio entre o mundo dos objetos e o mundo dos sonhos. Baseado em uma física qualitativa de tipo aristotélico, classifica os símbolos a partir da teoria dos quatro elementos, que considera "os hormônios da imaginação" e são por ele tomados como axiomas classificadores. Mas, segundo Durand, "Bachelard se rend compte que cette classification des motivations symboliques est, de par sa symétrie, trop rationnelle, trop objectivement raisonnable pour démarquer exactement les caprices de la folle du logis". (ibid, p.31)

Isto quer dizer, segundo Durand, que a classificação elementar não parece fazer surgir os motivos últimos que resolvem as ambivalências; quando Bachelard percebe a ambiguidade dos elementos, toca em uma regra fundamental da motivação simbólica: nela todo elemento é bivalente, "à la fois invitation à la conquête adaptative comme refus motivant un repli assimilateur". (ibid, p.35)

Durand se pergunta se quando Bachelard reconhece que "les images les plus belles sont souvent les foyers de l'ambivalence" não estaria confessando o fracasso de sua classificação. Para Durand, a classificação elementar é inadequada e insuficiente pois a percepção humana é rica em tonalidades elementares muito mais numerosas que aquelas consideradas pela física aristotélica.

Os enfoques sociológicos tentam motivar os símbolos do imaginário em matrizes sociológicas seja da língua ou de funções sociais, levando às vezes em consideração o papel de gens raciais na estruturação simbólica, outras vezes elaborando uma classificação baseada em uma motivação histórica.

Da mesma forma como as explicações do simbolismo religioso, Durand considera que as classificações sociológicas buscam as origens das motivações em dados extrínsecos à consciência imaginante, ignorando o poder fundamental dos símbolos que é, segundo ele, o de unir além das contradições naturais, os elementos inconciliáveis, os segmentos sociais e as segregações dos períodos da história. (ibid, p.35)

A psicanálise buscou explicar as motivações como produto da consciência humana, mas também perde de vista o que é essencial no imaginário. Piaget já havia criticado a psicanálise com relação ao mecanismo mesmo da fixação, ao processo um tanto traumático do recalque. Segundo Durand, é

evidente que a riqueza do simbolismo ultrapassa o estreito setor do recalcado e não se reduz aos objetos tornados TABUS pela censura. Há um imperialismo do recalque como bem mostrou Piaget, que resume todo conteúdo imaginário numa tentativa vergonhosa de enganar a censura. Ou seja, a imaginação seria o resultado de um conflito entre as pulsões e seu recalque social, ao passo que na realidade ela aparece na maioria das vezes como resultado do acordo entre os desejos e os objetos do ambiente social e natural:

“AS IMAGENS NÃO VALEM PELAS RAÍZES LIBIDINOSAS QUE ESCONDEM, MAS PELAS FLORES POÉTICAS E MÍTICAS QUE REVELAM”
(ibid, p.36)

Colocar-se numa perspectiva antropológica implica em seguir o trajeto da Antropologia, ou seja, “o incessante intercâmbio que existe a nível do imaginário, entre, de um lado, as pulsões subjetivas e assimiladoras e, de outro, as intimações objetivas que emanam do ambiente cósmico e social”. (ibid, p.38)

Durand considera assim uma gênese recíproca que oscila do gesto pulsional ao mundo material e social e vice-versa e é neste caminho reversível que deve se instalar a investigação antropológica dos símbolos imaginários.

Concordando mais uma vez com Piaget, Durand define o imaginário como “nada mais que este trajeto no qual a representação do objeto deixa-se assimilar e modelar pelos

imperativos pulsionais do sujeito e, no qual, reciprocamente, como o demonstrou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam "pelas acomodações anteriores do sujeito" ao meio objetivo". (ibid, p.38)

Tal posição antropológica direciona sua pesquisa tanto para a psicanálise, como para as instituições rituais, o simbolismo religioso, a poesia, a mitologia, a iconografia ou a psicologia patológica. Para tanto Durand se utiliza do método da convergência:

Para Durand é possível formar constelações simbólicas a partir do princípio de que os símbolos convergem em constelações porque são desenvolvimentos de um mesmo tema arquetipal, porque são variações de um arquétipo. Por isso o método que utiliza busca delimitar os grandes eixos simbólicos buscando a homologia e não a analogia entre os símbolos.

A convergência é uma homologia, em vez de ser uma analogia, pois esta última reconhece uma equivalência funcional, enquanto a homologia é uma equivalência morfológica, estrutural.

Para Durand pelo método da convergência é possível descobrir vastas constelações de imagens que parecem estruturadas por um certo isomorfismo de símbolos convergentes.

Tal convergência foi revelada em experimentos sobre sonhos acordados, que mostraram a coesão psíquica de certas imagens que tendem a ocorrer em constelações: por exemplo, os esquemas ascensionais estão sempre acompanhados por símbolos luminosos tais como a auréola ou o olho.

Durand explica que seu método busca na psicologia, mais especificamente, na reflexologia os grandes eixos de classificação dos símbolos do imaginário; ele toma o cuidado de precisar que a escolha de um ponto de partida psicológico é um recurso metodológico e não afirma o primado ontológico e filogenético do plano psicológico das motivações simbólicas: é necessário um desenvolvimento do discurso que descreve seu método e ele precisa começar de algum lugar. Para Durand é mais cômodo começar do psicológico para, em seguida, relacioná-lo com o plano cultural.

"Il nous semble d'abord qu'il s'agisse d'une simple commodité grammaticale: il est plus facile d'aller du sujet - fût-il sujet pensant! - aux compléments directs d'objet, puis aux compléments indirects. Le cogito revêt une portée methodologique exemplaire tout simplement parce qu'il est un modèle de bons sens grammatical". (ibid, p.44)

Assim o meio cultural aparece como uma especificação de certos esboços psicológicos da infância; Lévi-Strauss parafraseando Freud, chama a criança de "social polimorfa", pois "traz ao nascer, e sob forma de estruturas mentais

esboçadas, a integralidade dos meios que a humanidade dispõe desde sempre para definir suas relações com o mundo.

O método de Durand está fundado numa convergência entre a reflexologia, a tecnologia e a sociologia.

Baseado na reflexologia de Betcherev, Durand busca o que ele chama de metáforas axiomáticas no comportamento do recém nascido, entendidas como imperativos naturais presentes em todas as crianças, independentemente de cada sociedade particular.

Seguindo a intuição de Bachelard, de que tais metáforas axiomáticas estariam relacionadas ao movimento, Durand parte de imagens motoras para classificar os símbolos e estas grandes categorias vitais da representação podem ser encontradas no domínio da motricidade que foi estudado por Betcherev como reflexologia.

"Apenas a reflexologia nos parece apresentar uma possibilidade de estudar este "sistema funcional" que é o aparelho nervoso do recém nascido e em particular o cérebro". Betcherev descobriu tres dominantes no recém nascido: a primeira de posição, a segunda de nutrição e a terceira de ordem sexual, sendo o conceito de dominante definido como um princípio de organização, como estrutura sensório-motora. A primeira dominante de posição coordena ou inibe todos os outros reflexos. A dominante de nutrição se manifesta pelos reflexos de sucção labial e de orientação

correspondente da cabeça. A dominante sexual, vagamente estudada por Betcherev encontra na psicanálise uma afirmação definitiva, de que a pulsão sexual é toda poderosa na conduta do ser humano. Durand observa que é importante notar o caráter rítmico ligado à sexualidade.

É possível verificar uma ligação genética dos fenômenos sensório-motores elementares, se se adotar a análise freudiana dos deslocamentos genéticos da libido: "na sua origem, este ritmo sexual é ligado ao ritmo da sucção e há uma anastomose bastante possível entre a dominante sexual latente na infância e os ritmos digestivos da sucção". (ibid, p.50)

A relação desta motricidade primária com a representação simbólica tem sido estudada desde o começo do século pela psicologia. Vários autores afirmaram que o conteúdo global da psique é marcado pelo caráter normativo de grandes propriedades biológicas primordiais, tais como a nutrição ou então, que o corpo inteiro colabora na formação da imagem.

Especialmente Piaget demonstrou que "pode-se seguir de modo contínuo a passagem da assimilação e acomodação sensório-motoras... à assimilação e acomodação mental que caracteriza os inícios da representação.

A hipótese de Durand é a de que existe uma estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos

e as representações simbólicas. As tres dominantes do recém nascido seriam matrizes sensório-motoras nas quais as representações irão naturalmente se integrar e é neste nível que os grandes símbolos vão se formar.

No meio tecnológico deve-se pesquisar o acordo entre os reflexos dominantes e seu prolongamento ou confirmação cultural. Piaget diz que o meio humano é o lugar da projeção de esquemas de imitação.

O conteúdo cultural só pode ser vivido a partir de um acordo entre natureza e cultura. Esta relação é bastante elaborada por Lévi-Strauss na sua conhecida formulação que define a natureza como regida pelo critério da universalidade e da ausência de regras e a cultura, domínio da particularidade, da relatividade e da proibição.

O projeto natural fornecido pelos reflexos dominantes orienta instintivamente a cultura que deve super determinar tal projeto com uma espécie de finalidade, para que ela possa cumprir sua eficácia como motivadora dos sonhos e da reflexão dos seres humanos. Os reflexos humanos são passíveis de vários tipos de condicionamento cultural, mas é necessário que tal condicionamento seja orientado, pelo menos a grosso modo, pela finalidade mesma do reflexo dominante, sob pena de provocar uma crise neurótica de inadaptação.

Assim exige-se um mínimo de conveniência entre o reflexo dominante e o meio cultural.

"Bem longe de ser uma censura ou um recalque que motivam a imagem e dão seu vigor ao símbolo, parece ao contrário, que é um acordo entre as pulsões reflexas do sujeito e seu meio que enraiza de forma tão imperativa as grandes imagens dentro da representação". (ibid, p.53)

Durand utiliza-se também dos estudos de Léroi Gourham, que dá a seus trabalhos um caráter ahistórico, classificando os materiais em categorias a partir das forças gestuais a elas ligadas: por exemplo, a categoria do fogo liga-se aos gestos de esquentar, cozinhar, fundir, secar e deformar.

A iniciativa técnica é suscitada pelo gesto e os objetos são na realidade, complexos de tendências, redes de gestos.

Para Gourham, um vaso não é nada mais do que a materialização da tendência geral de conter fluidos, sobre a qual convergem as tendências secundárias da modelagem em argila ou do corte da madeira.

Existe uma polivalência de interpretações dos objetos dada justamente por esta rede de tendências secundárias que cobrem numerosos objetos particularizando as tendências gerais. Por exemplo, as tendências de conter, flutuar, cobrir, particularizadas pelas técnicas do tratamento da casca resultam no vaso, na canoa ou no teto. Se o vaso de

casca é costurado, implica também uma outra clivagem possível de tendências: costurar para conter, dá no vaso, enquanto costurar para vestir dá na roupa de peles e costurar para abrigar dá na casa.

Esta polivalência interpretativa se acentua ainda mais nos objetos simbólicos que não são nunca puros. Assim a árvore pode ser tanto símbolo do ciclo das estações como também da ascensão vertical.

Tendo em vista esta complexidade básica do objeto simbólico, Durand parte dos tres grandes gestos reflexos para desembaraçar as redes e os nós que constituem as fixações e projeções sobre os objetos do ambiente perceptivo humano.

Segundo a equação estabelecida por Leroi Gourham, de que força + matéria = utensílio, Durand estabelece que cada gesto chama, ao mesmo tempo, uma matéria e uma técnica e suscita um material imaginário:

"O primeiro gesto, a dominante postural, exige matérias luminosas, visuais, e as técnicas de separação, de purificação, das quais as armas (as flechas, as espadas) são os símbolos frequentes.

O segundo gesto, ligado à descida digestiva, chama as matérias das profundezas: a água ou a terra cavernosa suscita os utensílios continentes, as taças e os cofres e inclina-se aos sonhos técnicos da bebida ou do alimento.

Enfim, os gestos rítmicos dos quais a sexualidade é o modelo natural realizado, se projeta sobre os ritmos das estações e seu cortejo astral, anexando todos os substitutos técnicos do ciclo: a roda como a roda de fiar, o batedor de manteiga como o sabre e, finalmente, sobre determinando todo atrito tecnológico pela rítmica sexual.

Nossa classificação tripartida concorda entre outras, com uma classificação tecnológica que discerne utensílios percutantes e contundentes de um lado, os continentes e recipientes ligados às técnicas de cavar de outro, enfim, os grandes prolongamentos técnicos deste utensílio tão precioso que é a roda: os meios de transporte assim como as indústrias do tecido ou do fogo". (ibid, p.59)

O método de Durand funda-se sobre esta classificação reflexológica tripartida, bem como sobre uma grande divisão entre dois regimes do simbolismo, um diurno e outro noturno.

"O regime diurno dizendo respeito à dominante postural, à tecnologia das armas, à sociologia do soberano mago e guerreiro, aos rituais de elevação e de purificação; o regime noturno subdividindo-se em dominantes digestiva e cíclica, a primeira englobando as técnicas dos continentes e do habitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora, a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria textil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astro-biológicos". (ibid, p.59)

Assim, as duas primeiras partes do trabalho de Durand tratam destes dois domínios do imaginário que agrupam, segundo o método da convergência, as grandes constelações simbólicas. Em seguida, o autor estuda a motivação geral do simbolismo segundo uma perspectiva filosófica, formulando uma metafísica da imaginação.

Ao precisar a terminologia que utiliza para estudar o imaginário, Durand define o conceito de esquema, oriundo da formulação kantiana.

Para Kant, o esquema faria a conexão entre a imagem e o conceito, mas, retomando tanto Piaget como Bachelard, Durand define o esquema como algo que conecta os gestos inconscientes da sensório-motricidade, os reflexos dominantes e as representações; são os esquemas que formam o esqueleto dinâmico, o esboço funcional da imaginação.

Neste sentido, a noção de esquema é semelhante ao símbolo funcional de Piaget e ao símbolo motor de Bachelard. O esquema aparece como o elemento que torna presentes os gestos e pulsões inconscientes. Assim, ao gesto postural correspondem dois esquemas: o da verticalização ascendente e o da divisão tanto visual quanto manual; ao gesto de engolir (deglutição) corresponde o esquema da descida e o do encolher-se na intimidade.

Seguindo seu raciocínio, Durand apresenta o conceito de arquétipo como a substantivação dos esquemas.

“Os gestos diferenciados em esquemas vão, em contato com o meio natural e social, determinar os grandes arquétipos, tais como em certo sentido, foram definidos por Jung”(ibid, p.62). Assim, os arquétipos seriam substantivos simbólicos que se definem como o estado preliminar, a zona matriz da idéia. A idéia, portanto, não tem primado sobre a imagem mas ela é o engajamento pragmático do arquétipo imaginário, em um dado histórico e epistemológico.

Os arquétipos têm, portanto, uma função essencial de ser o ponto de conexão entre o imaginário e os processos racionais: “o que seria dado “ante rem” na idéia seria sua mola afetivo-representativa, seu motivo arquetipal; é o que explicaria igualmente que os racionalismos e as investigações pragmáticas das ciências não se desembaraçam jamais completamente do halo imaginário, e que todo racionalismo, todo sistema de razões traz em si seus fantasmas próprios. Como diz Jung, “as imagens que servem de base a teorias científicas encontra-se nos mesmos limites que aquelas que inspiram contos e lendas”. (ibid, p.63)

O arquétipo diferencia-se do símbolo porque não tem ambivalência, é universal e adequa-se ao esquema: “a roda, por exemplo, é o grande arquétipo do esquema cíclico, pois não se vê que outra significação imaginária lhe poderia ser

atribuída, enquanto a serpente é o símbolo do ciclo, caracteristicamente polivalente.

O símbolo seria uma forma singular do esquema". (ibid, p.64)

O mito seria um sistema dinâmico de esquemas, arquétipos e símbolos que, sob a impulsão de um esquema tende a compor-se como relato. É já um esboço de racionalização pois que se utiliza do fio condutor do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias. O mito explicita um esquema ou um grupo de esquemas. O arquétipo promove a idéia e o símbolo engendra o nome, enquanto o mito promove a doutrina religiosa, o sistema filosófico ou o relato histórico ou legendário.

Existem certos protocolos normativos de representações imaginárias, bem definidas e relativamente estáveis, agrupadas em torno dos esquemas originais, aos quais Durand dá o nome de estruturas.

As estruturas são formas dinâmicas, sujeitas à transformação pela modificação de qualquer de seus termos e constituem modelos não quantitativos mas sintomáticos. Um regime do imaginário é definido pelo agrupamento de estruturas vizinhas. Assim a estrutura é uma "forma transformável tendo o papel de protocolo motivador para todo um agrupamento de imagens, e suscetível ela mesma de

agrupar-se em uma estrutura mais geral que chamaremos de REGIME". (ibid, p.66)

A descrição fenomenológica dos conteúdos da imaginação empreendida por G. Durand mostra o trajeto antropológico das motivações imaginárias; a partir dos tres reflexos dominantes utilizados como fio condutor biopsicológico, Durand analisa e classifica estruturalmente os conteúdos possíveis do imaginário, em tres grupos de esquemas: os esquemas diairéticos e verticalizantes simbolizados pelos arquétipos do CETRO e da ESPADA, isotopias de todo um cortejo simbólico, os esquemas da descida e da interiorização simbolizados pela TAÇA e seus componentes simbólicos e os esquemas rítmicos, com suas nuances cíclicas ou progressivas representados pelo arquétipo da RODA e do BASTÃO. Estes esquemas se agrupam no que Durand chama dos dois regimes DIURNO e NOTURNO da imagem. Tais classes de arquétipos determinam gêneros estruturais, descritos como ESTRUTURAS ESQUIZOMORFAS, MÍSTICAS e SINTÉTICAS do imaginário.

Para o presente estudo, não nos deteremos nos conteúdos sintetizados acima, por se tratar de uma especificação do método de Durand que não diz respeito diretamente ao nosso trabalho. Interessa-nos outrossim, a concepção de Durand sobre o sentido geral do semantismo imaginário, quando ele passa de uma morfologia classificadora das estruturas do imaginário para uma fisiologia da função da imaginação,

elaborando o que ele chama de elementos para uma filosofia da fantástica transcendental.

Para Durand a função fantástica ou imaginária é transcendente porque não é motivada pelas coisas, mas por um modo universal de atribuir às coisas um segundo sentido, apontando para uma arquetipologia transcendental.

A imaginação humana é soberanamente livre para alternar no mesmo indivíduo ou na mesma sociedade os regimes da imagem e suas estruturas, o que torna evidente para Durand a universalidade e a atipicalidade tanto psíquica quanto social dos arquétipos imaginários.

Como já foi dito, Durand demonstra que não é possível determinar a função da imaginação como sendo motivada por tal ou tal tipo psicológico definido, nem dizer que o conteúdo imaginário deriva-se de uma determinada situação histórica e temporal:

Non plus que la caractérologie et la psychologie typologique, la motivation historique et sociale ne rend ontologiquement compte de l'existence plenière des ressorts axiomatiques de l'Imaginaire". (ibid, p.454)

Dada a universalidade da função fantástica, Durand dispõe-se a elucidar sua participação na vida psíquica.

Como tantos outros autores, incluindo M. Warnock e John Dewey, Durand visa destronar para sempre o determinismo

comum na reflexão ocidental que reduz o imaginário a um elemento secundário dentro do pensamento humano. Para ele, a função fantástica está na raiz de todos os processos da consciência, revelando-se como a marca originária de toda criação do espírito humano, tanto teórica quanto prática.

O estudo antropológico permite uma ampliação da função da imaginação tal como foi definida pela Psicanálise clássica, porque mostra que o semantismo da imagem é criador. Para Durand é falso dizer que a simbolização é fruto apenas do mecanismo do recalque pois

“o símbolo não tem por missão “impedir” uma idéia de atingir a consciência clara, mas resulta da impossibilidade da consciência semiológica, do signo, de exprimir a parte de felicidade ou de angústia sentida pela consciência total face à inelutável instância da temporalidade, ou seja, da Morte e da irreversibilidade do tempo”. (ibid, p.457)

Para Durand é esta impossibilidade fundamental que dá uma dimensão ontológica à função fantástica, preenchendo de significação a afirmação vaga de que a imaginação seria uma evasão para longe da dura realidade, a partir de uma possibilidade vista ou como física ou como uma interdição moral. A tese do recalque não permite o surgimento da verdadeira natureza da função fantástica, que para Durand reside na caracterização da imagem como veículo não semiológico de alegria criadora. Tal criação se expressa como dominação simbólica, afirmação do poder humano:

"figurer un mal, représenter un danger, symboliser une angoisse, c'est déjà, par la maîtrise du cogito, les dominer. Toute épiphanie d'un péril à la représentation le minimise. A plus fort raison toute épiphanie symbolique. Imaginer le temps sous son visage ténébreux, c'est déjà l'assujeter à une possibilité d'exorcisme par les images de la lumière. L'imagination attire le temps sur le terrain où elle pourra le vaincre en toute facilité". (ibid, p.135)

A imagem simbólica é semântica, pois sua sintaxe não se separa do seu conteúdo. A tese do recalque reduz a imagem a um simples signo daquilo que foi recalcado.

Contra a tese que reduz a imagem a um signo empobrecido, como um substituto desvalorizado de assimilação em face de uma adaptação defeituosa, Durand define o simbolismo como constituição de um acordo, de um equilíbrio entre os desejos imperativos do sujeito e as intimações do ambiente objetivo.

A função fantástica participa da vida psíquica como um todo e não pode ser dissociada da consciência teórica. Não só a invenção é imaginação criadora, não apenas ela tem um papel fundamental na pesquisa e na descoberta científica mas

"toda pesquisa objetiva se faz em torno e de encontro à função fantástica: é a imaginação que traz o atrativo, o

encanto. A imagem persiste na idéia objetiva como sua própria juventude." (ibid, p.460)

O papel da função fantástica na atividade prática é o de auxiliar na ação, pois toda cultura com seus arquétipos estéticos, religiosos e sociais, emoldura o curso da ação humana e a educação é feita como a internalização de uma cultura que é um conjunto de estruturas fantásticas:

"Se os pequenos europeus ocidentais brincam de índios e cowboys, é porque toda uma literatura de histórias em quadrinhos vestiu o arquétipo da luta com a roupagem histórica e cultural de Bufalo Bill e Olho de Falcão". (ibid, p.461)

A imaginação também participa diretamente na ação humana. Toda criação humana, mesmo a mais utilitária, tem uma auréola de fantasia. "É por esta razão que choças, palácios e templos não são cupinzeiros ou colméias e que a imaginação criadora está presente no menor utensílio, para que o gênio humano não se aliene do mundo pleno criado pelo homem". (ibid, p.461)

A análise filosófica da função fantástica é o eixo central do pensamento de Durand, que anima em última instância, toda sua obra.

Para Durand, a imaginação assim como a memória ergue-se contra a temporalidade e assegura ao ser humano a continuidade da consciência e a possibilidade de retornar,

de regressar, além das necessidades do destino. "É este desejo, enraizado no mais profundo e longínquo lugar dentro de nosso ser, que motiva todas as nossas representações e aproveita todas as vagas da temporalidade para fazer crescer em nós, com a ajuda das imagens de nossas pequenas experiências mortas, a figura mesma de nossa ESPERANÇA ESSENCIAL. (...) A vocação do espírito é insubordinação à existência e à morte, e a função fantástica se manifesta como o padrão desta revolta". (ibid, p.468)

Enquanto fascinação estética, religiosa, onírica ou patológica, a imaginação opera universal e transcendentemente, como um poder soberano de liberdade do espírito humano que nega o tempo e também se recusa a alienar-se na objetividade.

O sentido supremo da imaginação, erigida contra o destino mortal é o EUFEMISMO, ou seja, revela no ser humano um poder de melhorar o mundo, pela criação que transforma o mundo da morte e das coisas em um outro de assimilação à verdade e à vida.

"Todos os que se debruçaram de modo antropológico, ou seja, ao mesmo tempo com humildade científica e amplidão de horizonte poético, sobre o domínio do imaginário, concordam em reconhecer na imaginação, em todas suas manifestações religiosas e míticas, literárias e estéticas, este poder realmente metafísico de erguer suas obras contra "a podridão" da Morte e do destino". (ibid, p.470)

Assim, Durand afirma uma unidade essencial presente em todas as manifestações do simbolismo imaginário humano; a mesma aspiração fundamental de escapar à morte e às vicissitudes do tempo está na base de todo ritual e todas as atividades estéticas, assegurando aos indivíduos e à sociedade a perenidade e a esperança.

E Durand formula, finalmente, a necessidade de uma pedagogia do imaginário, como uma terapêutica verdadeiramente humanista para os abusos do racionalismo moderno, que tenha o objetivo de esclarecer, dar assistência à irrefreável sede de imagens e sonhos, atuando como hormônio e suporte para a esperança humana. Pois o humanismo não pode apenas fundar-se na exclusiva conquista da ciência, mas também no contentamento e na comunhão arquetipal das almas humanas.

"Assim, a antropologia permite uma pedagogia e repercute naturalmente em um humanismo cuja vocação ontológica manifestada pela imaginação e suas obras parece ser o centro". (ibid, p.498)

Durand aponta para o caráter mistificador do racionalismo ocidental de forma penetrante e inquestionável. O pensamento racional na verdade cultua uma desmistificação objetiva, em favor do "penso, logo existo", mas ao mesmo tempo padece de uma doença subliminar em que os direitos à imaginação plena são reivindicados pela multiplicação de

psicoses, pelo recurso ao alcoolismo e estupefacientes, pelas doutrinas irracionais e pela exaltação romântica e surrealista como grandes formas de arte.

A objetividade tornou-se paradoxalmente culto fanático e apaixonado, fechando-se a um humanismo pleno.

Para Durand, a tentativa de desmistificar a consciência, é mistificação enquanto "esforço imaginário de reduzir o indivíduo a uma coisa simples, inimaginável, perfeitamente determinado, ou seja, incapaz de imaginação e alienado da esperança. Ora, tanto a poesia quanto o mito são inalienáveis". (ibid, p.470)

O racionalismo é apenas o frágil triunfo da formiga enquanto a cigarra representa a verdadeira liberdade e dignidade da vocação ontológica, que se alicerça no domínio do imaginário, expressão criadora e espontaneidade espiritual do ser humano. Assim, longe de ser um momento passado na evolução da espécie, o mito e o imaginário se manifestam como elementos constitutivos, instauradores do comportamento específico do homo sapiens.

Contra a degenerescência e o declínio de um mundo em que a objetividade impera soberana, mas no qual também impera a angústia pela sede de imagens que representem a verdade subjetiva, que é e sempre foi coexistente com verdades objetivas, Durand advoga a urgência de uma pedagogia do imaginário.

Enfim, embora seja às vezes bastante difícil acompanhar a densa argumentação de Durand, me parece que ele busca acima de tudo dizer simplesmente que a fábula da cigarra e da formiga serve como ilustração da mistificação contemporânea em torno da imaginação. Ou seja, nesta mistificação o que conta é o trabalho laborioso da formiga/razão e a "folle du logis" está condenada a morrer de fome e de frio, porque devaneio, porque ilusão, porque irreabilidade. O trabalho de Durand busca mostrar que tanto a cigarra quanto a formiga não são duas instâncias que exemplificam dois tipos de atividade, uma mais importante - o conhecimento científico - e outra menos importante - a imaginação, mas advoga para a imaginação uma pertinência essencial na constituição de qualquer forma de atividade humana, seja ela estética, científica ou prática. Com ele concordariam os poetas românticos, Mary Warnock, Tolkien, John Dewey, G. Rosa e tantos outros, que alguma vez se depararam com os mistérios que escapam à explicação racional do mundo e tentaram encontrar uma resposta, um eco do infinito indecifrável.

4.4 - Elementos para a construção de uma ponte

Guimarães Rosa pode dizer simplesmente:

"As aventuras não têm tempo, não têm princípio nem fim. (...) Escrevendo, sempre descubro um novo pedaço do infinito. Vivo no infinito; o momento não conta. (...) Apenas para alguém para quem o momento nada signifique, para

quem, como eu, se sente no infinito como se estivesse em casa, (...) somente alguém assim pode encontrar a felicidade. (...) Apenas na solidão pode-se descobrir que o diabo não existe. E isso significa o infinito da felicidade. Esta é a minha mística". (in Coutinho, org., 1983, p.94)

Ou então, Seyed Hossein Nasr, professor de estudos islâmicos da The George Washington University, fala do mesmo assunto situando-o dentro da perspectiva da ciência tradicional. Em seus inúmeros livros, ensaios e conferências, Nasr fala das características da arte e da ciência sagrada, como partes integrantes das sociedades tradicionais, nas quais a idéia de criatividade humana é uma resposta positiva ao sagrado:

"In the Islamic world there is no idea of a Promethean creativity, that is, man acting not only independently of God but often against the will of Heaven - stealing the power of creativity and then going on his own and creating whatever he will out of his own individualistic level of existence, or out of his own ego, or out of his own limitations. The Islamic tradition sees creativity always related to man's relationship with God. Man receives from God, first of all, his being; secondly, all the qualities that make him human - including the power of creativity. Thirdly, man receives from God life itself, which makes possible the manifestations of those qualities which are

(a página 310 está após a página 311)

contained ultimately in the Divine Names and Qualities themselves". (Nasr, S.H., 1988, n.p.)

O "sentimento de infinitude" vislumbrado por M. Warnock é assim formulado por Nasr: todos os seres humanos têm necessidade de beleza, por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, ainda carregamos dentro de nós a natureza perfeita com a qual fomos criados. Nas tradições abraâmicas ocidentais ela é chamada de natureza paradisíaca, Adão no paraíso antes da queda. Trazemos em nós algo da memória do paraíso edênico. Por isso algo em nós tem necessidade daquilo que realmente somos. Buscamos em nós aquilo que sempre foi impregnado de beleza, pois no paraíso, este ser estava inundado de beleza. Em segundo lugar, como consequência, já que não podemos deixar de ser o que somos, há algo do Infinito em nós. Internamente nosso ser abre-se para o Infinito. Nossa rebelião contra a finitude, incluindo o desejo de liberdade e a infelicidade com o que temos, vem desta sede de infinito. Apenas o infinito pode dar-nos o sentido de finalidade, de contentamento no seu significado último. A beleza é então uma espécie de eco do infinito.

Ao buscarmos, portanto, a compreensão da natureza da imaginação humana, deparamo-nos com dois tipos de formulações fundamentais.

De um lado, a filosofia ocidental aproxima-se do mistério, das mais diferentes maneiras: as idéias absolutas, ou idéias de Razão kantianas, inapreensíveis pelas

categorias do entendimento, mas parcialmente expressáveis pela sublime obra de arte, dizem respeito ao sentimento de infinitude formulado por M. Warnock e relacionam-se com a função ontológica última da faculdade imaginativa definida por Durand como necessidade de dominar a irreversibilidade do tempo e da morte. Ao mesmo tempo, poetas como Coleridge, Wordsworth e Guimarães Rosa conectam-se com esta necessidade e "vivem no infinito como se estivessem em casa", expressando em imagens poéticas esta realidade inapreensível pelo discurso filosófico.

De outro lado, os estudiosos das ciências tradicionais explicam esta necessidade e respondem à pergunta aflorada pelas formulações dos filósofos ocidentais: De onde vem esta necessidade?

Coleridge diz: "ao olhar para os objetos da Natureza enquanto estou pensando...parece que estou procurando, como que pedindo, uma linguagem simbólica para algo dentro de mim que já e para sempre existe. (...) 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".

Segundo os estudiosos tradicionais, este algo que já e para sempre existe dentro de nós, esta esquecida ou escondida verdade é um eco do Infinito, do qual fazemos parte.

Um estudioso racionalista chamaria esta formulação de pensamento mítico, "religioso", mágico e o classificaria como "pré-científico".

Esta discussão seria infundável e não interessa neste estudo. Para nós, simples mortais professores de arte, tudo isso é muito complexo, muito às vezes bonito. Cumpre-nos indagar onde está a ponte entre as várias especulações filosóficas sobre a imaginação e a tradução adequada e profíqua que dê sentido ao método que proponho enunciar no próximo capítulo. Pois, como diz Julio Cortazar no Libro de Manuel, "uma ponte é um homem cruzando uma ponte, che".

Então, gostaria de ressaltar em primeiro lugar, a contribuição de G. Durand que, adotando uma perspectiva antropológica, afirma que o assim chamado pensamento "mítico" é uma função essencial presente em toda forma de conhecimento humano. A imaginação é uma faculdade necessária para o desenvolvimento do pensamento artístico científico e para a educação em qualquer cultura humana e contribui para a completude de toda experiência significativa.

As imagens que formamos na mente são nosso modo de pensar os objetos do mundo; através da imaginação produzimos imagens mentais que são ao mesmo tempo uma interpretação que fazemos do mundo: esta dupla função da imaginação nos faz compreender que as formas têm significação, que elas

significam outras coisas além delas mesmas, como diz M. Warnock.

O que surgiu do estudo destes autores foi um reconhecimento de um conceito; tanto no meu próprio processo de aprendizagem, quanto no dos alunos com os quais me encontro - do maternal à universidade, sempre constatei uma verdade palpável, clara, embora não explicável: a compreensão se instaura como significação no momento em que eu a represento como verdade subjetiva, como conquista de uma configuração instantânea, portanto forma, portanto fora do tempo, portanto imagem, portanto liberdade. É esta autonomia, chame-se sentimento do infinito ou exercício da esperança, que em última instância busca uma possível pedagogia do imaginário.

O professor de arte necessita educar sua imaginação para atuar como o Zé Boné atuou em cima do palco. Pois uma educação racionalista não possibilita ao professor saber o que fazer quando não conhece um único detalhe - os versinhos do Atauarpa - da lógica montada como sendo "o conhecimento", "o saber", "o certo". Todos os meninos "sabiam" a peça oficial, mas a vida não se apresenta nunca como um quadro estático e previsível, emoldurável em equações lógicas.

O que mais o professor de arte precisa saber é que depende da sua capacidade imaginativa a possibilidade de dar significação à sua experiência. É através dela que aquilo que ele "sabe" como a peça oficial une-se ao desconhecido da

vida tal como ela se apresenta nos diferentes momentos de classes de alunos e então se dá a sua criação estética que enraiza e dá forma à sua prática pedagógica.

Como disse Dewey, uma experiência se torna consciente por meio da fusão entre antigos significados e novas situações, que transfigura a ambos e tal transformação é o que define a imaginação. (1958, p.275)

Por isso coloco a imaginação como o conceito chave de um trabalho de formação de professores de arte. Pelo exame do pensamento de arte educadores como Eisner e Feldman, vimos que atualmente se fala de uma necessidade essencialista de trazer a Arte de volta para dentro da sala de aula, de buscar a natureza da Arte como fonte de aprendizagem. O que estes autores formulam situa-se em um plano semiológico, a leitura da obra de arte enquanto corporificação e ordenação dos elementos da FORMA artística.

Penso, em contrapartida, que junto com uma leitura semiológica, impõe-se uma compreensão e uma experiência imaginativa, que está na RAIZ, ontológica e semânticamente, da experiência criadora. O estudo dos elementos da FORMA artística só faz sentido, através da experiência imaginativa, e não apenas conceitualmente, pela leitura da obra de arte seja do artista ou do trabalho artístico da criança.

Se, por exemplo, me mostram farinha, ovos, fermento, açúcar e me dizem: com estes elementos você pode fazer um bolo. Então, me são apresentados vários bolos diferentes, me contam que historicamente o bolo no século XV era feito de tal modo, no Japão medieval, de outra maneira. Isto me possibilita fazer o MEU bolo?

A questão não é, me parece, como tem sido colocada: "a Arte Educação não é apenas o FAZER, mas é também apreciar arte e estudar a história da arte". Coloco-a de uma outra maneira: não é que se deva ACRESCENTAR à atividade de produção e performance artística uma OUTRA atividade de leitura e conhecimento histórico da arte. Mas acredito que é necessário rever a idéia que se tem do FAZER: é preciso dar à atividade produtiva o sentido de experiência de que fala Dewey. Assim ela pode ser recolocada no centro de um método de Arte Educação, não como a única possibilidade de aprendizagem artística, mas como a atividade articuladora da experiência do professor de arte, que é feita de reflexão, apreciação estética e produção artística. O foco é na totalidade da experiência criadora do professor, que a imaginação integra e configura enquanto significação para o indivíduo que vive um processo centrado no FAZER.

A imaginação enquanto exercício da flexibilidade, possibilita ao professor de arte configurar AHC ED ASAC não no sentido de uma expressão fantástica, ilusória, fabulação desvinculada de sua realidade. Mas como a possibilidade de

olhar para sua prática pedagógica do lado de dentro do vidro, revitalizando e conferindo diferentes significados para o que, do contrário, seria hábito, rotina, experiência mecânica, como diz Dewey, inimigos mortais da experiência estética. É o exercício da imaginação que o torna SUJEITO de sua prática pedagógica, impedindo-o de repetir na sua história, heróis de uma outra história. A nossa sociedade tende a criar inúmeros Artaxerxes, como o personagem do conto de Osman Lins, ou como o cidadão Kane. Enquanto eu me represento a minha realidade, com base em regras exteriores do certo e do errado tendo a reproduzir uma experiência normativa abstrata introjetada em mim.

A imaginação criadora expressa a subjetividade, pois ao exercê-la o indivíduo parte de uma recusa de submeter-se às regras a priori que determinam o conhecimento e a ação do ser humano: através da imaginação ele junta o conhecido e o desconhecido em uma formulação que expressa e dá forma à sua contingência, como um ser humano que pergunta curiosamente a existência e não se obriga a representá-la segundo moldes preconcebidos por uma consciência alheia. É a imaginação criadora que cumpre o papel de preencher de significação, de representar o vir-a-ser da contingência humana. Por isto ela é transcendente, na sua própria natureza, à contingência da norma, do tempo e da morte.

A nostalgia edênica, a busca do tempo perdido - a madeleine de Proust - a Natureza interior de Coleridge, a

intimidade com o infinito de G.Rosa, o sentimento de infinitude de Warnock, são nomeações incontáveis desta potencialidade humana de formular a pergunta irrespondível pela racionalidade, mas afinal vislumbrada pela imaginação humana: é ela que torna o infinito apreensível pela humanidade do homem, que traz a finalidade da existência ao nível compreensível da experiência humana, conferindo-lhe completude, como diz Dewey. E possibilita, finalmente, a comunicação entre as almas, nas palavras de Durand, a boniteza da experiência de que fala Paulo Freire. Não é uma comunicação mensurável pelo cógito ocidental, nem uma comunicação meramente psicológica, passível de uma tipologia pulsional, sexual, como bem mostra Durand. Também não é uma comunicação oriunda apenas de determinantes exteriores à psique humana, culturalmente circunscritas, como a história ou valores socialmente dados. A comunicação entre os homens que a imaginação criadora possibilita, traz na sua própria natureza, a liberdade da *folle du logis* com relação a qualquer tipo de determinação a priori do conhecimento humano: instaura a pergunta perguntante, a beleza viva, o terror mais profundo, que um sujeito tem em comum com todos os outros sujeitos humanos, além de qualquer norma, de qualquer explicação filosófica ou sociológica: a verdade subjetiva, que acompanha como um obstinado a elaboração das verdades objetivas.

E é esta subjetividade que se torna presente, no decurso da prática pedagógica. A atualização da presença, da

comunicação efetiva entre o professor de arte e seus alunos, tem também sua raiz no exercício de sua imaginação criadora.

O método que descrevo a seguir não apresenta, portanto, o COMO trabalhar nem O QUE fazer, mas parte do pressuposto que o exercício da imaginação é o exercício da subjetividade, entendida como flexibilidade e presença, substratos semânticos fundamentais, no meu entender, para a prática pedagógica do professor de arte.

O FILHO DE UM CONTADOR DE ESTÓRIAS - parte 5

(...)

Enquanto isso, no fundo da caverna dos gênios, o jovem e a princesa mais nova perceberam que tinham sido abandonados quando a corda não voltou pela última vez. Procuraram em todos os quartos e, em um deles, acharam uma caixa de bronze cravejada de jóias. Quando a princesa abriu a tampa, uma voz disse:

- "Qual a sua ordem? Sou o espírito da caixa. Peça o que quiser e lhe será dado".

O contador de estórias, imediatamente, pediu para que fossem transportados, ele e a princesa, com a caixa, para a superfície do lago, o que foi feito num piscar de olhos. Então, pediu um grande navio carregado de tesouros, com um braço feito da espada, da coroa e da corrente, impresso nas velas no navio.

Quando ele e a princesa embarcaram, ordenou que o navio voasse instantaneamente para o ancoradouro que ficava ao lado do palácio do pai da princesa.

Quando viu o navio, o rei pensou:

- "Este é o navio de um monarca muito rico e vou até lá honrá-lo pessoalmente, pois tem tres símbolos de realeza nas suas velas e deve ser tres vezes mais importante do que eu".

O rei, então, subiu no navio e começou a falar com o contador de estórias com grande humildade, não o reconhecendo nas roupas e jóias que tinha conseguido através da caixa mágica.

Mas a princesa, incapaz de conter sua alegria, saiu do lugar em que estava escondida e contou a seu pai toda a estória. Então os maldosos ministro e emir foram expulsos do reino e o contador de estórias casou-se com a princesa, herdando com ela, os domínios do rei para todo o sempre.(...)

Capítulo V

DESCRIÇÃO DO MÉTODO

"Aprender significa fazer com que tudo que façamos responda ao que se endereça a nós num dado momento(...) Ensinar é mais difícil que aprender. Não porque o professor deva ter uma maior reserva de informações e tê-las sempre à disposição, mas porque o que o ensinar busca é precisamente "deixar aprender". O verdadeiro professor não deixa efetivamente nada ser aprendido a não ser o aprender. Sua conduta, portanto, muitas vezes pode dar a impressão de que dele nada aprendemos, se por "aprender meramente compreendemos a procura de informações úteis. O professor está diante dos seus aprendizes somente na perspectiva de que ele tem muito mais a aprender - ele tem que aprender a deixá-los aprender. E é exatamente nisso que o professor deve superá-los, não em conhecimentos, mas na capacidade que ele mesmo tem de aprender".
(Heidegger - palestras.
"O que quer dizer pensar?")

5.1 - A quinta metáfora

Nesse momento do conto O FILHO DE UM CONTADOR DE ESTÓRIAS, o jovem contador salva as princesas e enfrenta o último obstáculo para a realização do seu propósito inicial, auxiliado pela terceira princesa: os dois juntos, encontram o espírito da caixa, que possibilita a volta dos dois para o reino, seu casamento e a REALIZAÇÃO do jovem contador depois do problema solucionado: o jovem contador torna-se rei e este é o final da estória dentro da estória.

Como já dissemos, anteriormente, a realização do jovem contador depende de um processo de busca, orientado por uma necessidade clara, de um longo caminho percorrido, da pista oferecida pela velha e do enfrentamento dos obstáculos representados pelas maldições que guardam o lago, pelos gênios malignos e pela traição do vizir e do emir. Depois do encontro da terceira princesa - a qualidade amorosa - abre-se a caixa que REVELA e possibilita a solução final do problema. Em termos das teorias da criatividade, poderíamos dizer que o espírito da caixa é o INSIGHT, o raio vertical e sintético que ilumina, DÁ LUZ à solução que vem sendo buscada. O conhecimento que o jovem contador adquire ao longo da estória, transforma-o em REI, ou seja, em alguém que chegou à REALIZAÇÃO; REAL - REALIZAÇÃO - REALIDADE: realizar-se é chegar à realidade de si mesmo, à natureza de sua função. Em termos junguianos, o processo de individuação é a busca do self, do centro, assim como o rei está na posição central com relação a seu reino, correspondendo simbolicamente ao princípio do ponto central e da circunferência.

Tornar-se rei seria, portanto, uma forma de mostrar o contador ascendendo ao centro de si mesmo, depois de descer às profundezas do lago. Ele subiu à superfície e voou pelos ares no navio trazido pelo insight do espírito da caixa, até o trono real.

Conservadas as devidas distâncias, poderíamos olhar para o nosso trabalho e buscar as possíveis equivalências.

A questão central que motiva este trabalho diz respeito à formação do professor de arte (e que se aplica também à conceituação do campo teórico e metodológico do que se chama de Arte Educação) e assim pode ser formulada:

Como um professor de Arte pode aprender a ser um professor de Arte?

O COMO inicial da questão define seu caráter metodológico. O centro da questão é o método e não os conteúdos. É como se O QUE, PORQUE, QUANDO ele pode aprender fossem elementos que se ordenam organicamente em torno do eixo central do COMO. Por isso o caminho desse trabalho passa por uma formulação conceitual inicial, que busca evidenciar os fundamentos, investigar os instrumentos, observar as características do professor de arte, levantar os obstáculos, até, finalmente, desembocar em um MÉTODO de trabalho oriundo de todos esses passos.

Este capítulo visa, portanto, formular e descrever um método de formação de professores de arte, entendido como um processo que parte de determinadas hipóteses e uma necessidade básica: a ausência de uma formação adequada para professores de arte. É o capítulo da realização da proposta, que chega ao núcleo de si mesma.

Retomemos o raciocínio elaborado até aqui.

Que elementos fazem parte da formação do professor de arte? Como se aprende a ser professor de arte? Quais os estereótipos, as deformações conceituais, os limites, as lacunas, as possibilidades, os instrumentos que caracterizam esta formação?

Observamos os depoimentos, as perguntas, a atuação do professor de arte, levantamos a hipótese que o que falta é a SIGNIFICAÇÃO do que é Arte Educação: o que define a relação entre Arte e aprendizagem, para que serve. Os professores se perguntam o que e como agir e estas perguntas podem começar a ser respondidas por eles a partir do momento que a Arte SIGNIFIQUE algo para eles. Examinamos o conceito de fundamentos para mostrar que também aí falta significação: os estereótipos, a falta de contornos claros, dos conceitos de criatividade, expressão, imaginação, arte, função do professor. Enunciamos que o fundamento significa quando é construído internamente a partir de uma reflexão que seja produto do contato com o texto teórico e também do texto poético, bem como da experiência com a arte. A experiência com a arte é vivência de um processo criador bem como o exercício da apreciação estética, através da familiarização com a linguagem da arte - dos elementos e da ordenação da forma artística - e com a história da Arte.

Dissemos também, que o professor precisa conhecer a sua função e que isto se dá através da configuração da presença, que é a atualização da significação da Arte como

aprendizagem em ação na prática pedagógica do professor de arte.

Resta-nos explicitar como o conto de tradição oral pode ser o eixo estrutural do método, no presente trabalho.

5.2 - A técnica do tiro ao alvo

Qual é a primeira coisa que os professores precisam aprender? Antes de mais nada, é preciso aprender a perguntar. Ou seja, cada um precisa aprender a formular a sua pergunta essencial, que possa orientar seu processo de aprendizagem. Por isso, o primeiro passo desse método é a elaboração, por parte de cada um, de um TIRO AO ALVO, entendido como uma forma que sintetiza REFLEXÃO e ELABORAÇÃO CRIADORA DE UMA FORMA visualmente ordenada (Ilustração 1). De um lado o professor se defronta com seu emaranhado de questões e procura organizá-las. Qual sua pergunta central com relação à Arte Educação? Quais as suas perguntas periféricas? De outro lado, defronta-se com o desafio de ordená-las em uma forma CRIADA por ele. Podem ser círculos concêntricos, quadrados concêntricos, uma espiral, um caracol e muitas outras possibilidades mais. O trabalho com o tiro ao alvo é o polo aglutinador da experiência durante todo o curso, pois vai sendo transformado ao longo do processo. O tiro ao alvo inicial é um esboço feito com uma simples caneta esferográfica e uma folha de papel. Depois este esboço ganha uma primeira elaboração plástica onde entram as cores e possíveis transformações, tanto das formas quanto das perguntas que se reordenam a partir da

experiência do curso. Em seguida, novas propostas são feitas a partir das características específicas de um determinado grupo de alunos. Por exemplo, o próximo alvo pode ser uma colagem, o seguinte, ser realizado no plano tridimensional e assim por diante.

O que fundamenta esta técnica é a idéia de que o tiro ao alvo é análogo à mandala e, à medida que o professor vai configurando o DESENHO da forma, vai, ao mesmo tempo, configurando o DESENHO interno da sua experiência: ordenar FORA significa ordenar DENTRO de si mesmo. A experiência se transforma e o alvo também.

Um outro aspecto desse trabalho inicial, é que ele possibilita um mapeamento das questões de um determinado grupo. Ele revela as características desse grupo enquanto nível de formulação, de interesses e concepções que os alunos trazem para o curso. O encaminhamento das leituras, das discussões, do tratamento dado aos conceitos relativos à Arte Educação depende essencialmente desse mapeamento inicial, feito conjuntamente pelo professor que dá o curso e pelos alunos. É feita uma lista de todas as perguntas centrais e de todas as perguntas periféricas e todos juntos fazem um trabalho de ordenação dessas questões em categorias: tais questões dizem respeito aos fundamentos da Arte Educação, tais outras dizem respeito à formação do professor, ao método, à relação professor/aluno, à natureza da Arte e assim por diante. Aquilo que era inicialmente, um

processo de pensamento individual - o alvo de cada um - torna-se, então, um pensamento - seleção, combinação, reordenação - grupal e chega-se ao tiro ao alvo daquele grupo específico.

Passamos, a partir desse momento, a trabalhar a questão dos fundamentos da Arte Educação.

5.3 - Introdução aos fundamentos da Arte Educação

Trabalhamos o conceito de fundamentos em uma sequência que vai da exploração para a elaboração, do levantamento de dados para a síntese. O primeiro passo é o contato com um texto poético. Por exemplo, o conto Pirlimpsiquice de J. G. Rosa, do qual já falamos no capítulo inicial dessa tese.

DESCRIÇÃO DO PRIMEIRO PASSO

- Leitura e divisão do conto em oito partes e oito desenhos. Elaboração de um DESENHO SÍNTESE da estória.¹

- Observação dos desenhos e em seguida elaboração de uma sequência do conto dividida em oito partes seguindo um procedimento único, com o objetivo de se chegar a um

¹Agradeço especialmente a Nicia Grillo e a Illo Krugli, a aprendizagem que me propiciaram, de dois alicerces básicos para a ordenação deste processo metodológico. Nicia Grillo apresentou-me seu trabalho A MONOGRAFIA DO CONTO, no qual introduz a idéia da divisão da estória em oito partes e as sucessivas sínteses em desenhos. Em contato com sua maneira de trabalhar o conto, pude reformular e aperfeiçoar o modo como eu organizava meu trabalho. Illo Krugli me deu a pista, como a velha do conto que acompanha esta tese, para aprofundar a pesquisa de imagens internas como material básico do trabalho artístico.

consenso grupal sobre o desenvolvimento da IDÉIA do conto. Então a primeira divisão foi subjetiva, cada aluno sintetizou a estória de acordo com sua leitura pessoal do conto; esta segunda divisão é objetiva e constitui-se num exercício de pensamento do grupo, de ARTICULAÇÃO da sequência narrativa. Fica claro nesse exercício, que o conto parte de uma situação inicial, que se desenvolve ao longo da narrativa em vários momentos articulados até chegar a uma situação final que se relaciona com a situação inicial, no caso desse conto, sintetizada na primeira frase do conto: "Aquilo na noite do nosso teatrinho foi de Oh."

Nesta etapa, os alunos exercitam síntese e articulação, a relação subjetiva em confronto com a objetividade do texto, ao mesmo tempo que a estória ganha SENTIDO para o grupo, recebe uma FORMA ARTICULADA, a partir da qual será possível trabalhar os conceitos de FUNDAMENTOS.

- Trabalho individual em casa a partir da proposta: escrever um texto mostrando o que o autor - G. Rosa - estaria dizendo a respeito de EDUCAÇÃO, ARTE e ARTE EDUCAÇÃO. Ou seja, como se poderia pensar o conceito de Educação, Arte e Arte Educação a partir da narrativa de G. Rosa nesse conto?

- Em classe, é feita uma discussão sobre estes tres conceitos e uma síntese sobre o conceito de Fundamentos, "inspirada" em G. Rosa.

Formulamos um conceito de Arte, do processo criador, do momento da criação da obra de arte, de relação entre o condicionamento e a criação, de um processo de aprendizagem orgânico e significativo.

DESCRIÇÃO DO SEGUNDO PASSO

Leitura de dois textos polêmicos²: o primeiro argumenta que Arte Educação não é nada e portanto não SERVE para nada. O segundo é uma resposta ao primeiro, mostrando uma forma de conceber os fundamentos da arte educação e sua função.

Abrimos um parêntesis para mostrar como uma mesma técnica pode ser usada de maneiras diferentes de acordo com as características de cada grupo de alunos. Estes dois artigos foram lidos pelos alunos do curso de graduação do Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP e pelos alunos do curso de especialização em Arte Educação da ECA/USP. No primeiro caso, após a leitura, os alunos dividiram-se em dois grupos e cada um trabalhou com os dois textos e elaborou uma carta, dirigida ao autor do primeiro artigo, em que deveriam problematizar o conteúdo do texto, colocando a sua visão a respeito desse conteúdo, valendo-se de um suporte auxiliar, representado pelo artigo resposta. Como se tratava de alunos de graduação, o objetivo era levantar as questões pertinentes à Arte Educação e construir uma ampla

²*Baravelli, L.P. Notas para o elogio da bagunça. L.P. REVISTA Ar'te S.P., (n.3): 5-7, 1982

Machado, R. O feijão, o sonho e o delírio REVISTA Ar'te S.P., (n.7-8): 27-8 1983

rede de pontos de vista, que pudessem enriquecer, trazer elementos para formar um quadro conceitual sobre uma área praticamente desconhecida por eles. Já no caso dos alunos da Especialização, por se tratar de professores de arte, com experiência de trabalho na área, a estratégia foi outra: os alunos foram divididos em dois grupos, sendo que o primeiro deveria defender o texto de L.P. Baravelli e o segundo deveria responder, do ponto de vista de Arte Educadores, às afirmações do primeiro grupo. A situação foi armada como a simulação de um debate e havia uma aluna, no grupo dos defensores do texto do L.P. Baravelli, que representou seu papel de forma excelente: ela liderou os outros integrantes do grupo num magistral "elogio à bagunça", deixando o grupo dos Arte Educadores numa posição que eles definiram como "angustiante", desarmados, confusos e sem condições de responder com clareza ao "ataque" firme, apesar de muitas vezes inconsistente, irracional, do primeiro grupo.

Pude mostrar, no final, que aquela "representação" tinha sido, no final das contas, um retrato fiel da situação atual da Arte Educação no Brasil:

De um lado, uma posição compartilhada - baseada em razões diferentes, é claro - por muitos artistas, diretores de escola, professores de outras disciplinas e pais: a de que a Arte Educação é uma "bobagem".

De outro lado, os arte educadores, confusos quanto à importância real do seu trabalho, aos seus objetivos, à

natureza da aprendizagem através da arte, enfim, à SIGNIFICAÇÃO do seu trabalho.

Nada melhor do que esta situação para mostrar a importância desse primeiro passo: o professor de arte precisa, antes de mais nada, conhecer os fundamentos da Arte Educação para fazer frente à indefinição da área perante outras pessoas que a atacam. Os alunos professores puderam SE VER, a partir dessa situação e constatar uma primeira necessidade, um ponto de partida.

Ao final, contei-lhes a seguinte estória:

Um homem chegou em casa com muita vontade de tomar whisky e percebeu que a garrafa, que ele tinha deixado fechada, estava pela metade. Ficou furioso e perdeu um tempão reclamando: - Só tem meia garrafa! e de tão bravo e de tanto pensamento azedo sobre o assunto foi dormir sem beber nada. Um outro homem também estava com muita vontade de tomar whisky e também encontrou sua garrafa pela metade. Então ele disse: AINDA tem meia garrafa! E bebeu feliz. Ou seja, a angústia de se perceber confuso PODE servir para alguma coisa, por exemplo, começar a aprender.

DESCRIÇÃO DO TERCEIRO PASSO

Leitura de um texto teórico sobre Fundamentos da Arte Educação. (Eisner, E. Why teach art? in Eisner, 1972, p.1-16)

Discussão e levantamento das principais questões.

DESCRIÇÃO DO QUARTO PASSO

Síntese do conceito de fundamentos.

Neste momento, é feito um quadro de referências conceituais advindas dos passos anteriores, ou seja, tudo o que foi discutido no texto poético, nos dois artigos polêmicos e no texto teórico.

Configura-se, neste momento, uma confluência da EXPERIÊNCIA criadora e REFLEXIVA do grupo, partindo da EXPLORAÇÃO do material conceitual (poético e discursivo), do levantamento de dados da questão para a ELABORAÇÃO de uma síntese primeira, sobre os fundamentos da Arte Educação. O grupo, assim, pode CONSTRUIR seu conhecimento, passo a passo, através do exercício conjunto do pensamento, da percepção, da afetividade, da intuição e da imaginação.

Os próximos momentos do curso caminharão no sentido de esmiuçar esta síntese, aprofundar os elementos que a constituem e passamos, então, ao conceito de MÉTODO.

5.4 - Princípios metodológicos em Arte Educação

Seguindo o mesmo raciocínio anterior, este conceito será estudado juntamente com a EXPERIÊNCIA de um método de trabalho, fundado na relação entre o Conto de Tradição Oral e a Arte Educação. Para tanto é escolhido um conto, por exemplo, o FILHO DE UM CONTADOR DE ESTÓRIAS: este conto, como

Já foi dito, possibilita, assim como Pirlimpsiquice, de G. Rosa, uma reflexão sobre a realidade da Arte Educação.

Descrição do Primeiro Passo: introdução

Após leitura do conto, redação de um texto sobre AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES que cada aluno teve da estória. O objetivo desse texto é registrar a primeira significação que o texto trouxe para cada um, para que, no final do trabalho, ele possa ser relido e o aluno possa comparar o que ele pensou no início com sua concepção da estória depois de ter trabalhado com ela.

I - O Espaço do Conto

A estrutura do trabalho com o conto baseia-se em dois grandes eixos centrais: o ESPAÇO e os PERSONAGENS. O primeiro eixo engloba vários sentidos da palavra espaço: o espaço do desenho da estória, o espaço dos climas, o espaço sequencial da idéia do conto como lugar do tempo da narração, o espaço físico propriamente dito de cada parte da estória - castelo, caminho, lago, etc... - o espaço afetivo de cada parte da estória. O espaço do conto será trabalhado, portanto, em termos gráficos, de movimentos corporais e de pesquisa sonora, em termos da percepção, da afetividade, do pensamento e da imaginação.

a) sequência de trabalho expressivo com o espaço do conto.

a1 - Neste momento é retomado o mesmo tipo de trabalho inicial feito com o conto de Guimarães Rosa, mas de forma mais aprofundada, com a experiência de uma variedade maior de exercícios. Parte-se de uma divisão da estória em oito partes, com base na qual o aluno fará:

- 8 desenhos, 4 desenhos e 1 desenho em ordem de síntese crescente; como se ele tivesse que fazer 8 ilustrações, depois só pudesse fazer 4 e, por fim, em 1 desenho sintetizar toda a estória. (Ilustração 2 a 9)

- 8 frases, uma para cada desenhos. Aqui também é possível explorar esta idéia com propostas distintas: frases objetivas, frases subjetivas, frases longas, frases curtas, frases manchete de notícias populares, frases poéticas, etc...

- 8 palavras que sintetizem as 8 partes da estória. Nesse momento alternam-se trabalhos individuais e de grupo.

a2 - Roteiro síntese comum das 8 partes da estória. Aqui é feito um raciocínio conjunto, seguindo o mesmo princípio, tal como foi descrito no conto de G. Rosa.

a3 - Divisão da classe em grupos: cada grupo elabora 8 imagens paradas referentes a cada parte da estória, 8 fotografias que são montadas com os integrantes do grupo e elementos suporte, tais como panos, cadeiras e outros

objetos à disposição no momento. Cada grupo mostra o seu trabalho para os outros.

a4 - Exercício individual de experiência corporal das palavras do roteiro. Todos exploram, ao mesmo tempo, no espaço da sala, a construção de uma imagem síntese para cada uma das palavras do roteiro. Por exemplo, se forem dez alunos, teremos dez imagens de VALOR, DESESPERANÇA, BUSCA, LUZ, etc... que são algumas palavras-síntese que, em geral, aparecem no estudo desse conto. Como material suporte, cada um se utiliza de um pano escolhido. Em seguida, todos observam as imagens realizadas.

a5 - Exercício da roda continuada. Em um círculo, uma pessoa inicia um movimento simples que é feito, ao mesmo tempo, por todas as outras, a pessoa seguinte continua o movimento de onde a primeira pessoa parou e assim por diante.

a6 - Com vários tipos de música ao fundo, as pessoas exploram o material PANO, movimentando-o pelo espaço, descobrindo as possibilidades de utilização, transformação, viagem imaginária, cor, textura, peso, tamanho, etc...

a7 - Cada grupo conta a estória com movimentos e panos.

a8 - Exercício do som do movimento. Uma roda de pessoas com uma no centro. Enquanto a do centro faz movimentos, a roda, ao mesmo tempo, inventa sons para cada movimento em uma troca contínua.

a9 - Construção do clima sonoro de uma situação. Todos sentados juntos, costas contra costas, de olhos fechados, criam os climas sonoros de várias palavras que vão sendo enunciadas: cozinha, parque de diversões, noite, incêndio, mudança, imensidão, palavras que apontam situações concretas e abstratas.

a10 - Desenhos de climas: realizar as 8 partes da estória, apenas com formas e cores mostrando, em cada desenho, o clima síntese daquele momento: mistério, confusão, desafio, medo, angústia, vitória, etc...

a11 - Construção dos 8 climas utilizando-se apenas papel sulfite branco, cola, tesoura e grampeador. O exercício anterior foi no plano bidimensional e este é no plano tridimensional.

a12 - Síntese expressiva da unidade ESPAÇO. Todo o trabalho de exploração anterior concretiza-se agora na ELABORAÇÃO de uma FORMA sintética da experiência dos alunos: a classe é dividida em grupos e cada um conta a estória com sons, movimentos e panos, criando assim uma sequência de CLIMAS da estória.

NOTA: Os exercícios descritos aqui tem apenas a finalidade de EXEMPLIFICAR o desenvolvimento de um raciocínio metodológico, para torná-lo mais concreto. Na prática, os exercícios são adequados a cada grupo, muitos são inventados por sugestões do próprio trabalho de um grupo específico,

muitos são modificados, acrescentados, suprimidos, etc... Este não é um MODELO de trabalho: trata-se de uma estrutura de pensamento, cujos princípios serão elucidados a seguir.

b) Sequência de trabalho CONCEITUAL com o espaço do conto.

Após a experiência do espaço, tal como foi descrito acima, é feita uma síntese de conceitos na qual são relembrados todos os passos e cada um deles é relacionado com determinados conceitos, princípios e objetivos que norteiam a sequência de exercícios, tal como foi proposta.

b1 - Conceito de síntese e articulação:

Uma primeira formulação desse conceito encontra-se na descrição do primeiro passo do trabalho anterior, com o conto de Guimarães Rosa. Acrescento um outro aspecto que diz respeito ao trabalho de síntese como busca de significação: chegar a um desenho da estória, a uma palavra para cada parte, a um movimento/imagem, é uma forma de focalizar o que é essencial, a significação mais importante daquela idéia particular: a imagem corporal requer precisão e clareza, até a direção do olhar faz parte do TODO da imagem, cada detalhe passa a ser importante: eu só posso fazer uma imagem de um texto, se eu perceber a idéia que ordena aquelas palavras, distinguindo uma situação chave de outras que contribuem juntas mas são circunstâncias secundárias. Por exemplo, na descida do lago, a atuação do emir e do vizir contribuem para a idéia do ENFRENTAMENTO mas não são situações CENTRAIS

da idéia de enfrentamento. Portanto, trabalhar a síntese é trabalhar a significação.

b2 - O processo criador:

O famoso conceito de "criatividade" é discutido aqui, em termos da origem histórica das teorias da criatividade, alguns autores importantes, como este conceito tem sido trabalhado na prática da sala de aula e, finalmente, a utilização nos exercícios até então experimentados de elementos teóricos formulados por P. Guilford na sua conceituação da estrutura do intelecto; para este autor, fazem parte do pensamento divergente, a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração. Pensamos sobre quando trabalhamos com cada um desses aspectos. Por exemplo, a dança com panos caracteriza-se como um exercício de fluência - os vários movimentos possíveis - e de flexibilidade - o pano transforma-se, durante a dança, em avião, vassoura, véu, personagem, etc... Toda a sequência do trabalho é, então, revista em termos de fluência e flexibilidade. Vemos, assim, como a EXPLORAÇÃO é essencial para o processo criador e como a ELABORAÇÃO é resultado da variedade de exploração. Este princípio é, então, relacionado com a prática de cada aluno para que todos se perguntem sobre o seu trabalho e observem COMO e SE permitem a exploração.

Ainda em termos do processo criador, observamos o jogo da roda continuada e o jogo da correspondência entre som e

movimento como um exemplo de PENSAMENTO não discursivo, naquilo que eu chamo de "contaminação criadora": no primeiro exercício um "movimento/idéia" sugere outro "movimento/idéia", pela própria natureza do movimento. Se alguém parar para pensar: que movimento faço agora, pode cortar a fluência da "estória" que está sendo contada; em contrapartida, a fluência se dá quando alguém está em sintonia com o movimento anterior e "aproveita" o que lhe é sugerido, "contamina-se" e propõe uma continuação. Pode-se identificar momentos de verdadeira improvisação, onde o grupo constrói unidades de sentido, por esse processo de "contaminação", diferenciados de outros onde não se forma uma unidade e uma comunicação através do movimento e, sim, propostas estanques que não são aproveitadas. O objetivo é mostrar que nesse exercício, pode-se PENSAR DENTRO e ATRAVÉS do movimento corporal e que toda a obra de arte é pensamento dentro e através dos elementos formais que a constituem. No segundo exercício citado, dá-se o mesmo em um diálogo som/movimento, centro/circunferência, uma troca criadora em que os movimentos da pessoa do centro interagem aproveitando as sugestões sonoras das pessoas que a circundam e vice-versa.

b3 - Conceito de transposição analógica:

A partir de uma reflexão sobre a prática bastante comum em aulas de educação artística, de "dramatizar" uma estória, desenhar uma música tocada ao fundo, discutimos:

- o conceito de interdisciplinaridade, contraposto ao de polivalência, tal como foi instituída nas faculdades de Educação Artística depois da lei 5691/81. Utilizamos para isso o livro Arte-Educação: conflitos/acertos de Ana Mae Barbosa.

- o conceito proposto nesse trabalho: introduzimos aqui o pensamento analógico e o diferenciamos do pensamento lógico. O primeiro, associativo, formula-se como uma relação de causa e efeito. Por esse tipo de raciocínio, $A+B=C$, $2+2=4$. O segundo é um pensamento, cuja estrutura é uma proporção: A está para B, assim como C está para D. Quando associamos, estabelecemos uma relação de contiguidade: uma mesa pode ser associada com uma cadeira, uma toalha, um copo, um vaso de flores, etc... Quando fazemos uma analogia, estabelecemos uma relação entre coisas que, aparentemente, não têm a ver umas com as outras, mas que cada uma tem uma significação com relação a um determinado contexto, que é EQUIVALENTE, ANÁLOGA à significação que a outra coisa tem em relação a um outro determinado contexto. Por exemplo, estabelecemos uma analogia entre SOL, LEÃO, CORAÇÃO, REI. O sol está para o sistema solar, assim como o leão está para os outros animais na floresta, assim como o coração está para os outros órgãos, assim como o rei está para os outros indivíduos de um reino. Todos têm em comum o PRINCÍPIO DA CENTRALIDADE. Quando utilizamos o pensamento associativo, não necessariamente relacionamos coisas pela sua significação. Em contrapartida, só posso formular uma analogia a partir da

compreensão da SIGNIFICAÇÃO ESSENCIAL de cada coisa envolvida nesta relação.

Só posso fazer uma imagem corporal de uma palavra síntese do roteiro da estória, se entrar em contato com a significação que esta palavra tem para mim.

Utilizamos a transposição analógica, de uma palavra para um movimento, para um desenho, para um som, com o objetivo de exercitar:

- o contato com a significação interna de uma idéia, sentimento, situação, personagem, clima.

- a flexibilidade mental.

b4 - Conceito de clima. O clima é entendido como a expressão da TOTALIDADE de uma determinada situação: trata-se do exercício da percepção e da expressão da SÍNTESE de uma idéia em diferentes linguagens: gráfica, plástica, corporal e sonora. É uma outra forma de aproximar-se da significação. Um clima de mistério tem uma configuração de determinadas linhas, formas, cores, volumes, movimentos e sons ANÁLOGOS. Estabelecida a significação de MISTÉRIO, então é possível realizar o som do movimento do mistério, o desenho do som do mistério e quantas outras combinações se quiser.

O objetivo é estabelecer uma relação não discursiva, não associativa com a estória: um clima é apreendido e não explicado ou analisado. É uma apreensão sintética,

intuitiva, não verbal, que REVELA aspectos significativos que, muitas vezes, não aparecem quando alguém é solicitado a definir verbalmente as características de uma determinada situação.

Um exemplo: um aluno, uma vez disse e escreveu em um texto, que o contador de histórias era bobo, oportunista, espertinho, sortudo porque "assim até eu, a velha ajudou, o espírito da caixa também". Ao mesmo tempo, ao realizar o clima da parte do roteiro, sintetizado na figura do contador de histórias, com uma palavra que era um atributo seu, a forma que deu à folha de sulfite era extremamente elegante, harmônica, sutil e não continha nenhuma das características que ele havia atribuído verbalmente ao contador. Conviviam neste aluno duas visões: a primeira, verbal, correspondia a uma série de idéias preconcebidas, superficiais, fruto de uma ausência de contato efetivo com a história. A segunda, era um conhecimento de outra natureza, que estava nele, por assim dizer, sem que ele soubesse que sabia: o conhecimento além do condicionamento do certo/errado, bom/ruim, fácil/difícil, a história em COMUNICAÇÃO com a sua pessoa, na qual apareceu um outro contador de histórias: belo, sutil, harmônico e elegante.

O processo de exploração do espaço do conto conclue-se com a ELABORAÇÃO de um clima: a história é contada por cada grupo, com panos, sons e movimentos. A experiência do grupo configura-se em uma forma construída pelo grupo, na qual se

ordenam significações expressas nos materiais e elementos de linguagem visual, gestual e sonora, explorados durante o processo.

Em geral, já neste momento, a concepção inicial das pessoas sobre a estória mudou bastante: pelo exercício conjunto de perceber, sentir, imaginar, dar forma às suas imagens internas, flexibilizar o pensamento, refletir sobre a experiência; a estória revelou, acordou, mobilizou, enfim, colocou em movimento a PRESENÇA de cada um.

No final dessa unidade é feita uma síntese geral de todos os passos, relacionando conceitos e experiência dos exercícios durante o processo.

II - OS PERSONAGENS DO CONTO

Os dois eixos desse trabalho, ESPAÇO e PERSONAGENS, complementam-se como a URDIDURA e a TRAMA de um tapete. É como se, primeiro, realizássemos a urdidura da estória, preparássemos o terreno no qual as significações profundas pudessem brotar. Nesta segunda etapa, vamos "bordar", tecer, as significações que surgem como um "desenho" da trama de ação dos personagens. A primeira parte é feita da articulação de grandes sínteses ao longo do desenvolvimento da narrativa.

Os personagens dos contos tradicionais são QUALIDADES HUMANAS e nisso se distinguem de um personagem de uma

história contemporânea, traçado a partir de um perfil psicológico de um DETERMINADO indivíduo.

Esta diferença fica muito clara no texto de W. Benjamin sobre o NARRADOR, comentado no capítulo 3:

"La tradition orale (...) est d'une tout autre nature que ce qui fait l'étoffe même du roman (...) Le narrateur emprunte la matière de sa narration, soit à son expérience propre, soit à celle qui lui a été transmise. Et ce qu'il narre devient expérience pour qui l'écoute. Le romancier se tient à l'écart. Le lieu de naissance du roman est l'individu solitaire, qui ne peut plus traduire sous forme exemplaire ce qui est en lui le plus essentiel, car il ne reçoit plus de conseils et ne sais plus en donner. Écrire un roman c'est mettre en relief, dans une vie, tout ce qui est sans commune mesure". (Benjamin, W., 1971, p.146)

A proposta de trabalhar com os personagens do conto visa a percepção de qualidades essenciais exercidas em experiências "exemplares", como diria Benjamin, não com o objetivo moral de discutir o que é certo ou errado, mas para "acordar" a reflexão sobre valores humanos fundamentais e, portanto, flexibilizar a visão estereotipada, por exemplo, da luta entre o bem e o mal; a necessidade de explicar logicamente o comportamento de um determinado personagem ("assim até eu sou herói, a fada ajudou") é substituída pela perplexidade diante da riqueza de possibilidades que se

revelam ao longo da EXPERIÊNCIA de buscar significações internas e de dar vida aos personagens.

Por outro lado, os personagens são apreendidos como SÍNTESES, seguindo o mesmo princípio que norteia o trabalho com o espaço, com o objetivo de buscar a significação essencial de cada personagem. Em um processo contínuo, o aluno confronta sucessivamente a significação essencial do personagem - objetiva, dada no texto - com a significação subjetiva que um determinado atributo lhe evoca, colocando-o em contato com suas imagens internas, seus valores e visão de mundo. É um caminho de desvelamento e deslocamento de uma posição FIXA - condicionada, estereotipada - para várias possibilidades dinâmicas, FLEXÍVEIS, que mostram diferentes ângulos de percepção. (Esta idéia espero que fique mais clara na enunciação do primeiro passo desse trabalho.)

Resta dizer que o conceito chave desse segundo trabalho é o conceito de EXPRESSÃO, enunciado e estruturado a partir de uma leitura que fiz do capítulo A EXPRESSÃO, do livro ARTE E PERCEPÇÃO VISUAL de R. Arnheim.

SEQUÊNCIA DO TRABALHO EXPRESSIVO COM OS PERSONAGENS

1 - Trabalho individual com os personagens do conto: escrever uma lista de atributos para cada um e em seguida escolher um atributo síntese, que seja a qualidade essencial que ABARCA todas as outras para cada personagem.

2 - Exercício do atributo essencial:

Todos andando pela sala, elaboram, passo a passo, imagens corporais de determinados tipos de personagens que vão sendo enunciados, um após outro. Por exemplo, uma pessoa muito agitada, uma pessoa aristocrata, uma pessoa desconfiada, uma pessoa distraída, etc... Para cada tipo vão construindo o andar, o ritmo, a respiração, a posição de cada parte do corpo até o olhar; em seguida, "desmancham" a pessoa e constroem a próxima e assim por diante. A última indicação é: "agora façam uma imagem corporal de uma pessoa VELHA e ao terminar, parem numa posição que mais expresse essa imagem". Todos parados, um por um, olha o conjunto e cada uma das imagens. Desmanchadas as imagens, são solicitados a enunciar atributos de uma pessoa velha, a partir do que observaram das imagens que fizeram. Em geral, há dois tipos de atributos: o primeiro pertence à categoria da circunstância - ao estar - e o segundo pertence à essência - ao ser. Neste momento, a maioria dos atributos citados é de circunstância - tristeza, desamparo, solidão, etc... Conversando sobre o que pode ser pensado nesta situação, listamos vários atributos essenciais - sabedoria, experiência, paz, etc... O último exercício é, então, formulado: com base na lista de atributos essenciais ou em um deles, escolhido por cada um, todos constroem uma outra imagem de VELHICE e, novamente fixam a imagem em uma posição e atitude que melhor expresse sua concepção. Todos parados, cada um observa o TODO e cada uma das imagens particulares. Conversa sobre as semelhanças

e diferenças entre o primeiro e o segundo conjunto de pessoas velhas: explicitação do conceito de ATRIBUTO ESSENCIAL. (Ver fundamentação e comentários sobre esse exercício na sequência conceitual a seguir.)

3 - Exercício de percepção de formas/panos no espaço. A partir da observação de vários panos, dispostos das mais variadas formas pelas paredes, cada aluno escolhe dois ou tres panos, com os quais irá trabalhar na seguinte sequência:

a) observar o movimento LATENTE de cada forma/pano, entrar em contato com a PULSAÇÃO LATENTE do pano. Respirar junto com a respiração daquela forma.

b) Utilizando o próprio corpo, explorar várias maneiras de SER a forma/pano escolhida, ATUALIZANDO o movimento latente, dando um ritmo constante ao movimento do pano. Como se o pano ganhasse "vida" e se movimentasse pelo espaço seguindo uma determinada pulsação.

c) Completar o movimento com o som correspondente.

d) Apresentação do trabalho para os outros alunos e observação do trabalho dos outros.

4 - Exercício dos panos personagens. Grupos de duas ou tres pessoas - dependendo da configuração do grupo total - partindo dos atributos dos personagens, construir no espaço uma forma/pano para um determinado número de personagens do

conto, utilizando-se da experiência do exercício anterior. Este exercício segue um caminho INVERSO do anterior: antes, tratava-se de observar uma pulsação latente e dar MOVIMENTO a uma qualidade essencial de uma forma estática. Agora, parte-se de um atributo essencial de um personagem e transpõe-se esta qualidade para uma pulsação latente.

Observação dos panos/personagens no espaço e lista dos atributos dessas formas.

5 - Observação e desenhos de árvores e plantas que SEJAM cada um dos personagens do conto: este exercício é realizado a partir de uma aula onde será discutido o conceito de EXPRESSÃO, tal como é explicitado por R. Arnheim. Os desenhos são observados por todos e é feita uma outra lista de atributos, desta vez, de árvores/personagens, que é colocada junto com a lista de panos/personagens. (Ilustração 10 a 12)

6 - Outros desenhos de analogias. Para cada personagem do conto, realizar:

A- um espaço simbólico que SEJA o personagem. (Ilustração 13 a 17)

B- um bicho que SEJA o personagem.

C- uma frase ou uma música que SEJA o personagem.

D- cores e formas que SEJAM o personagem. (Ilustração 18)

Em seguida, é realizada uma nova lista de atributos de cada personagem, a partir dos desenhos de analogias.

7 - Dois grupos: cada um trabalha com todos os personagens, apresentando-os para o outro grupo, na forma de

movimentos e sons. Por exemplo, um dos integrantes de um grupo é escolhido para ser o REI, é caracterizado - "vestido" - pelo grupo e, enquanto ele se movimenta pelo espaço, o resto das pessoas ou canta uma música ou elabora uma construção sonora equivalente à composição de movimentos do personagem. Podem escolher outras formas de realizar o mesmo trabalho.

Observação dos trabalhos realizados: se surgir algum atributo de personagem que ainda não consta das listas, este é acrescentado.

8 - Escolha de um personagem, no caso deste conto que está sendo estudado, o CONTADOR DE ESTÓRIAS. Escuta de um capítulo do livro A HISTÓRIA SEM FIM de Michael Ende, intitulado A MINA DAS IMAGENS. Em seguida, viagem mental em busca de uma imagem síntese do contador dentro da mina das imagens. Cada um relata a imagem que trouxe da mina.

9 - Com todos os atributos revelados até agora, mais as imagens do último exercício, todos juntos encontram um atributo síntese para cada personagem. É feita uma releitura do conto com base nesses atributos.

10 - Em casa, cada pessoa observa objetos que SEJAM cada um dos personagens e leva-os para a aula. A orientação para a escolha dos objetos é sua QUALIDADE FORMAL, a idéia é que a EXPRESSÃO do objeto seja equivalente ao atributo síntese do personagem. Em classe, todos os objetos de cada

Personagens são observados em conjunto e é escolhido um que melhor expresse o personagem.

11 - O grupo elabora uma forma de contar a estória com objetos personagens, movimentando-os pelo espaço do conto construído sobre um suporte, uma mesa comprida, por exemplo. Os objetos "falam" pelos movimentos que lhe são conferidos pelas pessoas que os manipulam. A estória não é contada verbalmente.

12 - Cada pessoa recebe o texto inicial que escreveu - as primeiras impressões - e, depois de lê-lo, escreve um outro texto comentando o primeiro e relatando suas impressões sobre o conto depois de o ter trabalhado. (Ilustração 19)

Após esta última etapa, é feita uma síntese geral de todos os passos, relacionando conceitos e experiências de exercícios.

SEQUÊNCIA DE TRABALHO CONCEITUAL COM OS PERSONAGENS DO CONTO

A idéia central que norteou o trabalho com o espaço, foi o exercício do pensamento, enquanto síntese e articulação. Ao mesmo tempo, trabalhou-se o alargamento de quadros de referência perceptiva pela captação de totalidades de "climas" de situações. Nesta segunda unidade, o objetivo é exercitar a percepção, bem como fornecer aos alunos, um conceito de percepção que possa ser útil como um fundamento para seu trabalho.

A primeira aproximação desse conceito é feita pelo levantamento dos atributos de cada personagem. Por exemplo, o rei é caracterizado como: autoritário, despótico, vaidoso, inseguro, triste, bom, sábio, etc... Desta lista fazem parte: a visão que, em geral, se tem de um rei, baseada em reis históricos do passado, o anacronismo da figura do rei hoje em dia, reis de histórias de fadas, uma primeira leitura do rei do conto que está sendo estudado. Em uma mesma lista apresentam-se atributos de circunstância e de essência, muitas vezes contraditórios entre si. As listas são apresentadas e todos os atributos colocados um após o outro, sem critério de seleção e sem nenhum comentário.

Em seguida, o exercício acima descrito, de representação da idéia de VELHICE, tem os seguintes objetivos:

Em primeiro lugar, os próprios alunos percebem que a primeira imagem é ESTEREOTIPADA e CIRCUNSTANCIAL. Os atributos que surgem para nomear as imagens que observaram de si mesmos e dos outros, em geral, são: tristeza, abandono, solidão, etc... que caracterizam a situação do velho NA NOSSA SOCIEDADE, ou seja, o velho ESTÁ assim. Quando, em seguida, são perguntados sobre a idéia de velhice, enquanto parte do processo de desenvolvimento do ser humano, o que está contido na POSSIBILIDADE da velhice, os atributos mudam de natureza: experiência, sabedoria,

serenidade, paz, etc... A segunda imagem mostra o que a velhice é para CADA um. Cada pessoa se apodera de uma significação essencial de velhice e quando expressa corporalmente esta imagem, ela tem a marca DESSA pessoa. Quando observam o que os outros fizeram, vêem não mais uma massa uniforme e estereotipada, mas tantos "velhos" quantos forem os participantes do grupo, cada um em uma posição, fazendo uma coisa diferente: o conceito ganhou VIDA para cada um.

O que aparece na primeira imagem, é uma forma que não SIGNIFICA, mas que mostra a superfície de um conceito, por exemplo "o velhinho representado nos programas humorísticos de TV", curvado, trêmulo e caquético, enfim, o ESTEREÓTIPO de velhice. O aprofundamento em direção à essência daquela idéia imediatamente diversifica a expressão, torna-a EXPERIÊNCIA criadora para cada pessoa, pois é resultado do confronto e síntese entre uma idéia essencial objetiva e uma imagem interna subjetiva correspondente.

Este exercício tem por objetivo introduzir o trabalho que será feito com os personagens e exemplificar sua natureza: o importante é que cada personagem tome uma forma significativa para cada pessoa: retirar velhos conceitos de dentro de um baú e passar espanador neles, desempoeirá-los para que renasçam e adquiram vida. Que possibilidades, por exemplo, a idéia central de REALEZA, acorda dentro de cada um? Qual a parte que é REI, SOBERANA, dentro de cada um? Que

possibilidades a vivência do REI realiza dentro de cada um? Experimentar a qualidade da realeza é diferente de explicar ou definir o personagem rei. O segundo é racional e lógico, o primeiro é integração de um conceito em uma nomeação viva e significativa de uma idéia.


Neste momento, já é possível distinguir que uma princesa ESTÁ triste, mas ela é amorosa. Chegamos ao primeiro conceito de ATRIBUTO ESSENCIAL, que é aquele que sintetiza uma idéia, que caracteriza a unicidade daquele personagem, o seu desígnio, o seu desenho interno, que o distingue dos demais, que define a sua NATUREZA.

Introduzimos, então, o conceito de PULSAÇÃO: um pano colocado no espaço de uma determinada FORMA, tem uma pulsação que lhe é característica, um movimento latente que pulsa em um determinado "ritmo" vibratório, o que pode ser percebido pelo material, cor e dinâmica estrutural interna daquela forma.

Utilizamos aqui o conceito de expressão, tal como é enunciada por Arnheim:

"Assim definimos expressão como maneiras de comportamentos orgânicos ou inorgânicos revelados na aparência dinâmica de objetos ou acontecimentos perceptivos". (1984, p.438)

Arnheim examina várias teorias tradicionais sobre a natureza da expressão para mostrar que a expressão é o

conteúdo primordial da visão e que ela é dada na própria estrutura da forma. Por exemplo, a árvore salgueiro recebeu do senso comum o nome de CHORÃO. Isto não se dá, segundo Arnheim, porque o ser humano antropomorfizou a árvore, a partir do estado humano de tristeza. Mas sim, porque a estrutura das linhas que compõem a forma da árvore configura-se de maneira análoga à estrutura de linhas que compõem a forma do corpo humano em um estado de tristeza. A passividade, a direção para baixo que se sintetiza na estrutura mínima  encontra-se tanto no ser humano "triste" quanto na árvore "chorão". Portanto, a dinâmica de tensões estruturais internas às duas formas é análoga, por isso ele diz:

"Particularmente, em nossa civilização ocidental moderna, estamos acostumados a fazer distinção entre coisas animadas e inanimadas, criaturas humanas e não humanas, entre o mental e o físico. Mas em termos de qualidades expressivas, o caráter de uma pessoa pode parecer-se mais com o de uma determinada árvore do que com o de uma outra pessoa". (ibid, p.445) E ainda:

"Se a pessoa julga a expressão como algo reservado para o comportamento humano, ela pode considerar a expressão percebida na natureza somente como o resultado da "antropopatia" - uma noção aparentemente introduzida por John Ruskin que pretendia descrever, digamos, a tristeza dos salgueiros chorosos como uma invenção da empatia, do

antropomorfismo, do animismo primitivo. Entretanto, se a expressão é uma característica inerente aos padrões perceptivos, suas manifestações na figura humana NÃO SÃO SENÃO UM CASO ESPECIAL DE UM FENÔMENO MAIS GERAL. A comparação de um objeto com o estado de espírito humano é UM PROCESSO SECUNDÁRIO. O salgueiro não é "triste" porque parece com uma pessoa triste. Antes, porque a forma, a direção e a flexibilidade dos ramos transmitem um cair passivo, uma comparação com o estado de espírito e o corpo estruturalmente semelhante do que chamamos tristeza, impõe-se de maneira secundária.(...) OBTER-SE-IA UM MELHOR SENTIDO DA EXPRESSÃO HUMANA, CONSIDERANDO-A COMO UM CASO ESPECIAL DE COMPORTAMENTO ORGÂNICO E INORGÂNICO, AO INVÉS DE INSISTIR NO HOMEM COMO O CENTRO E A MEDIDA DA NATUREZA". (ibid, p.444-5)

Que implicações tem esse conceito de expressão, tal como é definido por Arnheim, no processo de formação do professor de arte e também na sua compreensão da atividade criadora da criança?

Em primeiro lugar, de posse desse conceito, o professor tem a possibilidade de VER, OBSERVAR as formas - orgânicas e inorgânicas, formas da natureza, objetos, acontecimentos, pessoas (e também os próprios alunos) de maneira ativa, viva, conferindo-lhes SIGNIFICAÇÃO. Arnheim fala do desenho de observação como uma prática que, em geral, se atém às propriedades geométricas, mensuráveis dos objetos a serem desenhados.

"Há, por exemplo, uma maneira antiga, mas não extinta, de ensinar os estudantes a desenhar a partir de um modelo, pedindo-lhes para estabelecer o comprimento e a direção exatos das linhas do contorno, a posição relativa dos pontos, a forma das massas. Em outras palavras, os estudantes precisam concentrar-se nas qualidades técnico-geométricas daquilo que vêem. (...) Há, entretanto, professores que procedem de maneira diferente. Com um modelo sentado no assoalho, agachado, tal professor não começa fazendo os estudantes notarem que a figura toda pode ser inscrita em um triângulo. Em vez disso, ele pergunta sobre a expressão da figura: talvez lhe digam que a pessoa no assoalho parece tensa, amarrada, cheia de energia potencial. Ele sugerirá, então, que os estudantes tentem reproduzir esta qualidade. Ao fazer isso, o estudante observará as proporções e direções, mas não as propriedades estáticas, geométricas, "corretas" apenas por exatidão. Estes aspectos formais serão entendidos como meios de fazer a expressão primordialmente observada ir de encontro ao papel e a exatidão ou inexatidão de cada golpe será julgada baseada no fato de apreender ou não o "clima" dinâmico do tema". (ibid, p.448)

E "o método discutido aqui requer concentração ativa e disciplinada de todas as forças organizadoras sobre a expressão encontrada na visão que cada pessoa tem do mundo". (ibid, p.448)

O que Arnheim fala sobre o desenho de observação pode-se estender para o conceito de observação em geral. A observação não é ANÁLISE, mas VIVÊNCIA de uma situação, contato, comunicação com o que é observado. Observar é VER ATIVAMENTE, é perceber as QUALIDADES dinâmicas, aquilo que confere SENTIDO à existência daquela forma, o que ela forma "ESTÁ DIZENDO" essencialmente. Antes de mais nada, este tipo de observação DESCONDICIONA a visão em geral estereotipada e "enquadrada" que se tem das coisas, muito comumente voltada para o USO imediato. O ser humano adulto da nossa sociedade olha sem ver. Uma vez depois de um exercício de observação de árvores personagens, um aluno disse:

"Com a observação, coisas insignificantes passam a ter VIDA."

Delinea-se, assim, a primeira qualidade do "artista-arte-educador": o artista que observa a realidade e que, a partir da observação, pode COMPREENDER a realidade e, portanto, pode transformá-la, porque, em primeiro lugar, transforma-se.

É também esta observação que permite ao professor compreender a realidade da criança. Refletindo sobre o resultado de um trabalho feito por um grupo de professores, após um exercício de observação de formas estruturalmente análogas - com expressão semelhante - um desses professores disse:

"Se viesse uma faxineira aqui, ia varrer tudo isso já (tratava-se de objetos colhidos na rua, copos, latas de refrigerante, pedras, gravetos, papel amassado). Para a criança tudo isso fala, para a gente é um monte de tranqueira". (S. José do Rio Pardo)

O que este professor aprendeu foi uma lição marco na sua vida: tendo experimentado o COMO a criança se relaciona com o mundo, VIVENDO a criança que normalmente observa a expressão das coisas e lhes confere vida, pode COMPREENDER a realidade da criança.

Acredito que a criança, principalmente bem pequena, percebe as qualidades expressivas das formas, comunica-se imediatamente com o SENTIDO, com o que a forma "está dizendo". Uma vez, um menino viu um carro na rua que tinha levado uma batida e estava com um dos faróis danificado e a lataria em volta estava amassada. Imediatamente falou:

- "Olha, o carro está assim: (fechou um dos olhos e fez uma careta "amassando" o lado do rosto em volta do olho fechado). Reproduziu corporalmente a estrutura dinâmica, o "clima" expressivo da forma observada com naturalidade e rapidez.

Acredito que este é um exemplo de que a criança não está realizando o que comumente se chama de "animismo primitivo". Ela não está animando o carro A PARTIR de uma experiência humana. Ao contrário, está percebendo o

isomorfismo, qualidade dinâmica estrutural às mais variadas formas humanas ou não, orgânicas ou inorgânicas. Porque ela se move no terreno da significação expressiva das formas e é isso que o professor precisa recuperar em si mesmo para comunicar-se com ela.

O trabalho com o significado expressivo das formas ESTENDE o conceito de observação como processo de informação visual para outras qualidades da experiência, que envolvem afetividade, imaginação, intuição e concentração que se compõem todas em uma SITUAÇÃO-MOMENTO que é o que define, distingue e caracteriza o que se pode chamar de Arte: momento sintético onde se articula uma FORMA que traz conhecimento porque produz ORDENAÇÃO da experiência.

É com base nesse conceito de expressão e observação que se estrutura a sequência de exercícios com os personagens do conto.

Por isso o conceito de "pulsação" é muito útil como percepção daquilo que, em última instância, confere VIDA/significação a uma determinada forma no espaço. Observar a pulsação do pano na parede é captar seu movimento latente. É também experimentar-se em uma posição de contemplação: de concentração no ato de perceber, sem analisar, sem julgar, sem dirigir a observação; é esperar que o pano REVELE o seu desenho para o observador, é acompanhar com a respiração as qualidades da forma observada. Ao observar uma criança é necessário que, em vez

de analisá-la segundo meus padrões de adulto, eu possa respirar junto com ela, perceber sua pulsação, o "clima" que ela transmite, seu desenho interno, seu movimento latente, para que eu possa, a partir daí, comunicar-me com ela.

O mesmo tipo de observação estende-se, por exemplo, para o grupo de alunos como um todo: o "clima" de uma classe é uma referência para o encaminhamento da aula.

É como se a experiência de um determinado exercício - no caso observação da forma pano na parede - se desse como a vivência de um PRINCÍPIO metodológico: compreendendo a idéia essencial do princípio da observação, o professor poderá relacioná-lo com diversos aspectos e momentos de sua prática pedagógica.

Uma coisa é colocar um princípio metodológico na lousa, para ser copiado no caderno, ou no máximo discutido pelos alunos: é uma frase - a observação caracteriza-se por..., ou a importância da observação é..., ou define-se observação como..., ou tal autor conceitua observação... - que vem como verdade pronta, formulada por alguma pessoa e, assim, apresentada ao aluno. Acontece que a observação é, basicamente, um dado da EXPERIÊNCIA humana. É necessário que os alunos possam OBSERVAR para poder pensar sobre o conceito de observação.

Outro princípio metodológico, fundado no conceito de isomorfismo - o parentesco estrutural entre o padrão de

estímulo e a expressão que ele transmite - é o que permite a transposição analógica de uma linguagem para outra. Os exercícios seguintes propõem várias formas de significar a TOTALIDADE de cada personagem. Em um caleidoscópio, há um número determinado de formas que se ordenam de múltiplas maneiras; cada configuração dá uma FORMA diferente, feita com as MESMAS figuras. Como diz Arnheim, "uma vista da montanha sagrada que oferece uma imagem diferente de cada lugar, mas que pode ser vista como a mesma de qualquer parte". (ibid, p.453)

Assim, sucessivamente, os alunos experimentam criar, por exemplo:

- 1- um bicho que SEJA o contador de estórias,
- 2- uma cor ou configuração de cores próprias do personagem,
- 3- um espaço, não o espaço onde ele vive, mas o espaço simbólico que REPRESENTA o personagem,
- 4- uma planta que tenha a mesma estrutura do personagem,
- 5- um movimento e um som ou uma música que expressem as qualidades/atributos do contador.

Em cada um desses trabalhos, revelam-se características dos personagens que, em geral, ou se ressaltam na lista de atributos inicial, ou não tinham ainda aparecido. O processo caminha de uma percepção genérica, de vários atributos, para o desenho cada vez mais preciso do atributo essencial do personagem, do qual os alunos se aproximam pela sequência de exercícios de transposição analógica.

Durante todo o processo, os alunos confrontam-se com duas ordens de realidade: de um lado, o que é observável como um dado objetivo - uma árvore, um material, um

personagem, um "clima". De outro lado, as IMAGENS INTERNAS que estes dados objetivos evocam em cada um. Acredito que o trabalho criador é fruto desse confronto, é uma síntese que resulta em uma terceira coisa, que não é a simples soma ou justaposição entre a ordem objetiva e a subjetiva, mas abarca-as e as alquimiza na obra criada, uma realidade única em si mesma.

No artigo já citado que escrevi para a revista *Ar'te*, em resposta ao artigo de Luis Paulo Baravelli, explicitarei esta idéia da seguinte maneira: (o trecho que recorto do texto, começa com uma citação de David Cooper:)

“Um menino chamado Felipe vivia com os pais num hotel pertencente a familiares. Foi, durante toda a sua vida, assiduamente cuidado por eles e nunca, em nenhum momento, fora deixado só. Mas, um certo dia, quando brincava no jardim, pousou a mão num bebedouro de pássaros, caiado de branco e olhou para o fundo da água musgosa que refletia o céu. Com um sobressalto, olhou para cima e viu o céu pela primeira vez, como se tivesse tomado a consciência inicial da realidade do céu, a partir da imagem refletida. Então, num momento de sufocação, que foi também o seu momento de liberação, tomou, igualmente, consciência de sua total contingência, de sua solidão no mundo. Soube que, daquele momento em diante, não poderia recorrer a ninguém, nem ninguém a ele poderia recorrer, de uma maneira que pudesse desviar a trajetória do seu traçado de vida, que sabia,

agora, já ter escolhido (embora, como é natural, os pormenores devessem entrar mais tarde). A mãe anunciou-lhe que o jantar estava pronto. Foi para dentro comer mas, pela primeira vez, soube que não era mais o menino da mamãe, mas a sua própria pessoa”.

A experiência artística pode ser, para a criança, o fundo do bebedouro refletindo o céu. Não interessa se o trabalho que ela faz - uma pintura, uma dramatização, uma máscara, uma dança - pode ser chamado de arte, se é criação, invenção, se é expressivo, etc... Interessa que esse trabalho pode representar para uma criança um conhecimento vertical e sintético: o desenho que ela faz de um cavalo (não importa se é melhor ou pior que um de Rubens) pode ser a descoberta de algo que não está nem na conquista do desenho do cavalo, nem no mais fundo de si mesma: algo que engloba, em um corte vertical, o mais dentro e o mais fora. Num único momento sintético, emoção e pensamento ocorrem simultaneamente.”

Arnheim, no capítulo DESENVOLVIMENTO do seu livro Arte e Percepção Visual, mais uma vez manifesta-se contrariamente ao que chama do método da “auto-expressão”, corroborando o que acabo de dizer:

“Indubitavelmente, métodos modernos permitiram um desabafo aos aspectos mentais da criança, reprimidos pelo procedimento tradicional que a fazia copiar modelos com lápis pontiagudo. Mas há igual perigo em impedir que a

criança use seu trabalho pictórico para aclarar sua observação da realidade e para aprender a concentrar-se e criar ordem". (1982, p.196)

E em outra passagem:

"É evidente que o que se defende aqui não é a assim chamada "auto-expressão". O método da auto-expressão negligencia ou mesmo aniquila o tema a ser representado. Ele aconselha um extravasamento passivo, "projetivo", daquilo que sente internamente. Ao contrário, o método discutido aqui, requer concentração ativa e disciplinada de todas as forças organizadoras sobre a expressão encontrada na visão que cada pessoa tem do mundo". (ibid, p.448)

Mas, enquanto Arnheim focaliza especialmente a percepção da forma em suas qualidades expressivas, procuro desenvolver um trabalho que focaliza igualmente as IMAGENS INTERNAS como fonte subjetiva da atividade criadora.

Tudo o que foi dito acima sobre o trabalho criador da criança, aplica-se igualmente ao adulto. E mais ainda, o adulto não apenas encontra-se condicionado a padrões de percepção rígidos e sem vida, como também encontra-se distante e sem contato com suas imagens internas genuínas. Não basta que ele redescubra sua percepção das formas visíveis na realidade exterior. Ele precisa igualmente relembrar-se das significações internas que tal realidade EVOCA na sua pessoa.

Quando peço, por exemplo, para os alunos desenharem um espaço que SEJA o rei da estória, é muito difícil que eles compreendam a proposta. A idéia de rei sugere, imediatamente, a sala do trono, coroa, etc... Eu lhes digo que um espaço imaginário não é LÓGICO, eles podem organizar formas e imagens que não PRECISAM obedecer a uma regra associativa. O espaço da princesa PODE ser uma lua na qual há uma lâmpada acesa e um sorvete de morango. Mas a aventura de permitir-se deixar as imagens surgirem precisa ser INCENTIVADA. ANTES do contato com suas imagens internas, interpõe-se ao adulto a REGRA do que DEVE ser. Se a princesa é amorosa, então sua cor TEM que ser ROSA e seu objeto uma flor cor de rosa, etc... Ou então, a busca das imagens CORRETAS o deixa num vazio angustiante e ele não ACHA nada.

Por isso acredito serem necessários exercícios específicos de BUSCA DE IMAGENS INTERNAS.

Ao longo do trabalho, este exercício está presente sempre que, a partir da percepção de uma determinada realidade exterior, as pessoas buscam configurar de forma própria sua experiência perceptiva. E as imagens vão se revelando, às vezes surpreendendo, às vezes maravilhando, intrigando, emocionando, interrogando seus próprios autores e os outros do grupo.

Existe um momento do trabalho em que é proposto um exercício de VIAGEM MENTAL, com o objetivo de focalizar as imagens internas e se propõe como um passeio à mina das

imagens e o encontro de uma IMAGEM SINTÉTICA do personagem central do conto estudado, o CONTADOR DE ESTÓRIAS. O contador bicho, planta, cor, movimento, som, espaço tem agora a oportunidade de MOSTRAR-SE tal como ele é na mina das imagens de cada um. O estímulo para a viagem é um capítulo do livro A HISTÓRIA SEM FIM de Michael Ende, que se chama a MINA DAS IMAGENS. Lá, Yor, o mineiro cego, guarda os sonhos perdidos da humanidade, sobrepostos em finas camadas de filigrana de neve, no fundo da terra. São os alicerces do mundo de Fantasia.

Os alunos ouvem a leitura do texto de olhos fechados e, em seguida, iniciam uma viagem imaginária à sua própria mina das imagens.

Depois dos relatos individuais sobre a experiência de cada um, são feitos dois trabalhos:

1- observação das imagens do contador de estórias trazidas da mina das imagens e incorporação desses novos dados às listas anteriores de atributos.

2- estudo do conceito de imagem interna, sua função dentro do processo criador, seu lugar em um método de trabalho de Arte Educação e o conceito de imaginação: visão histórico/filosófica desse conceito, a visão de senso comum, elementos para uma pedagogia do imaginário.

O próximo passo é uma síntese de todo o trabalho feito até aqui com os personagens e o grupo escolhe um atributo essencial - que abarca todos os outros - para cada personagem. Uma nova leitura do conto é realizada a partir da função de cada personagem, tal como fica explicitada por esses atributos.

O atributo essencial do contador de estórias é a PRESENÇA e, com base na observação de tudo o que surgiu desse personagem, mais o conceito de presença, tal como se manifesta nele, é proposta uma discussão sobre a função do professor de arte, seus atributos, suas questões, dificuldades, etc...

retomamos, em seguida, o conceito de expressão, em um exercício que:

- 1- aprofunda o estudo dos elementos da forma visual,
- 2- possibilita a realização de uma FORMA que configura a experiência do grupo,
- 3- possibilita o exercício da presença de cada um.

Os alunos trazem objetos de casa, um para cada personagem; com base no atributo essencial de cada personagem, pesquisam um objeto que signifique, mas tal significação deve estar presente na FORMA do objeto. É um interessante exercício de percepção, pois, ao observarmos os objetos trazidos, a maioria relaciona-se com o CONTEÚDO atribuído ao personagem. Por exemplo, se o personagem é um sábio, trazem uma bíblia, porque a bíblia CONTÉM sabedoria. Mostro, então, que a sabedoria deve estar expressa na FORMA que este livro tem: é diferente uma bíblia de bolso, de uma de capa preta, de uma dourada, de uma outra velha embolorada, etc... Às vezes é uma rosa de plástico horrorosa, ou daquelas de pano pintadinho, o objeto é formalmente um lixo, mas é trazido porque ROSA SIGNIFICA amor.

E, aos poucos, observando diferentes objetos, os alunos vão compreendendo, LENDO, a expressão contida na estrutura dinâmica das formas. E o emir pode ser um imponente abridor de garrafa de vinho, o vizir, uma adaga esguia e levemente torta na ponta, a princesa um delicado e transparente vidro de perfume, e assim por diante. Ressaltam as qualidades visuais dos objetos; massas, direções, volumes, "peso", tensões, passam a ser observados como CONFIGURAÇÕES EXPRESSIVAS, substituindo a visão rotineira da "princesa como uma rosa cor de rosa".

Em seguida, ao contar a estória com esses objetos, os alunos CONSTRÓEM juntos um trabalho que envolve: o espaço do conto, a narrativa, às vezes a sonorização dos climas da estória. É a experiência do grupo que se formaliza aí, que significa o grupo para si mesmo. É quando ele se conta sua própria estória. A montagem dos espaços, escolha dos materiais, a manipulação de cada objeto personagem, os ensaios - quem vai fazer o que - são elementos que serão discutidos um por um, após a apresentação do trabalho. Sintetizando todos esses aspectos, focalizamos a relação PROCESSO X PRODUTO, tal como se deu na experiência do grupo e, também, como aparece nas principais abordagens dentro da Arte Educação.

5.5 - Síntese final e avaliação

Como ocorreu no final da primeira unidade, é feita então uma síntese de todos os passos do trabalho com os personagens, relacionada com a síntese sobre o espaço e tem-se um quadro geral do trabalho como um todo.

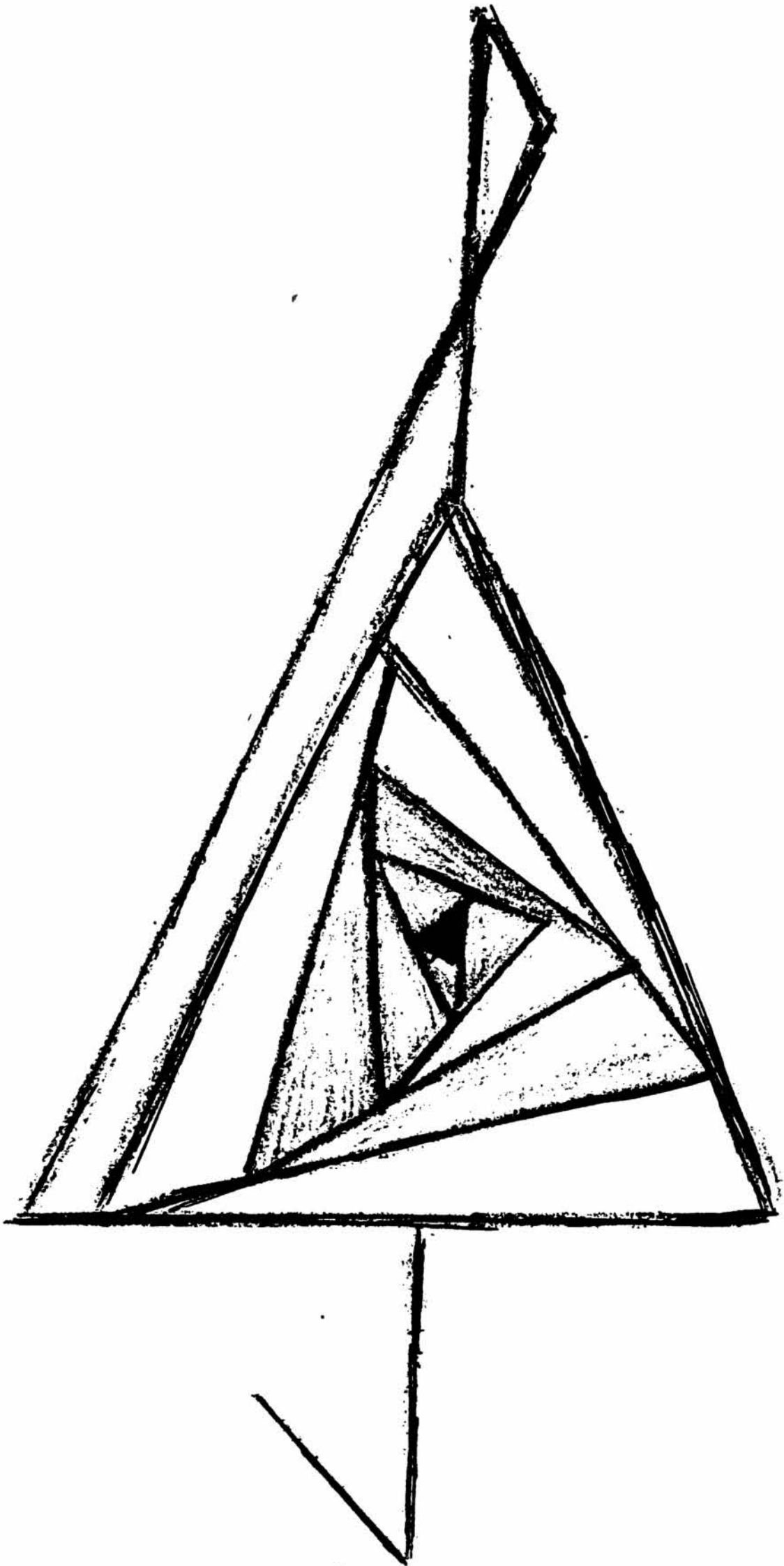
Finalmente, cada aluno relê o primeiro texto que escreveu sobre o conto - primeiras impressões - e o reescreve, refletindo sobre os principais aspectos do seu processo pessoal de aprendizagem. Ao mesmo tempo, em grupo, é discutido o conceito de Avaliação em Arte Educação, com base:

- 1- na avaliação que cada um fez do seu processo,
- 2- nos relatos dos processos de avaliação que cada um costuma utilizar em suas aulas,
- 3- em conceituações de autores referentes a diferentes abordagens dentro da Arte Educação, no que diz respeito a processos de avaliação.

O último trabalho do curso é uma volta ao TIRO AO ALVO de cada um. Todos observam os vários trabalhos de cada aluno - o primeiro esboço inicial e a transformação pela qual foi passando, ao longo das várias configurações plásticas, de pintura, colagem, volume, etc... O último trabalho é uma reordenação das perguntas do alvo, a partir de toda a experiência do curso. Cada aluno, então, pode ser orientado para iniciar um estudo aprofundado, a partir de sua pergunta central que, espera-se, tenha tido a oportunidade de ir sendo delineada e clarificada durante o curso.

5.6 - Ilustrações

- 1 - Tiro ao alvo inicial
- 2 a 9 - 8 desenhos do conto
- 10 - Árvore contador de estórias
- 11 - Planta princesa
- 12 - Planta emir
- 13 - Espaço da velha
- 14 - Espaço dos gênios
- 15 - Espaço dos gênios
- 16 - Espaço do espírito da caixa
- 17 - Espaço do rei
- 18 - Formas do contador de estórias
- 19 - Texto a partir da releitura das primeiras impressões
do conto





"O poder decide que o
contador de histórias é
inútil."



'Busca as princesas mobiliza o reino:
Os heróis falharam.'



O contador de histórias tenta resgate



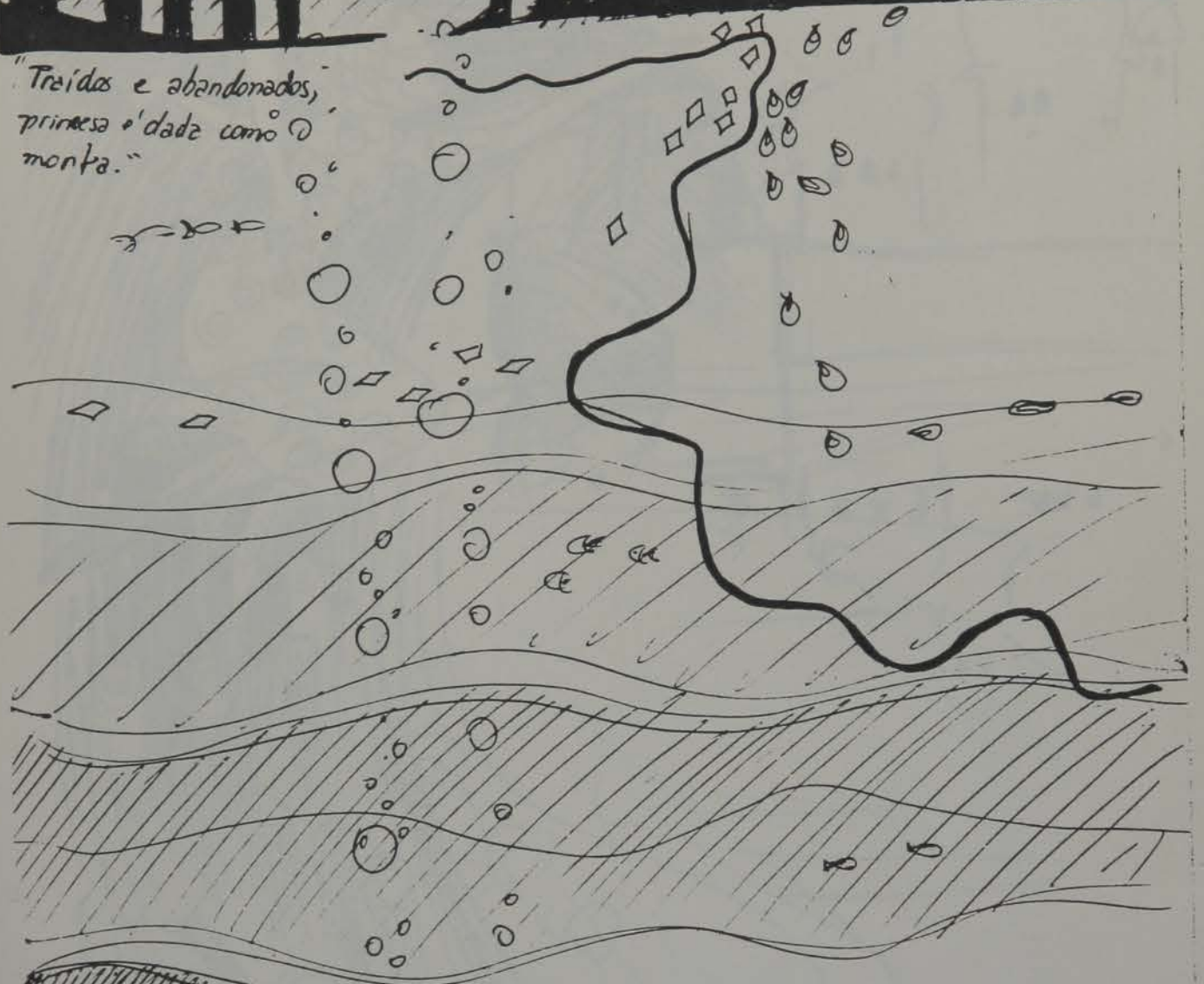
"
O contador de estórias desmen-
da o mistério: avelha pode
ser a chave."

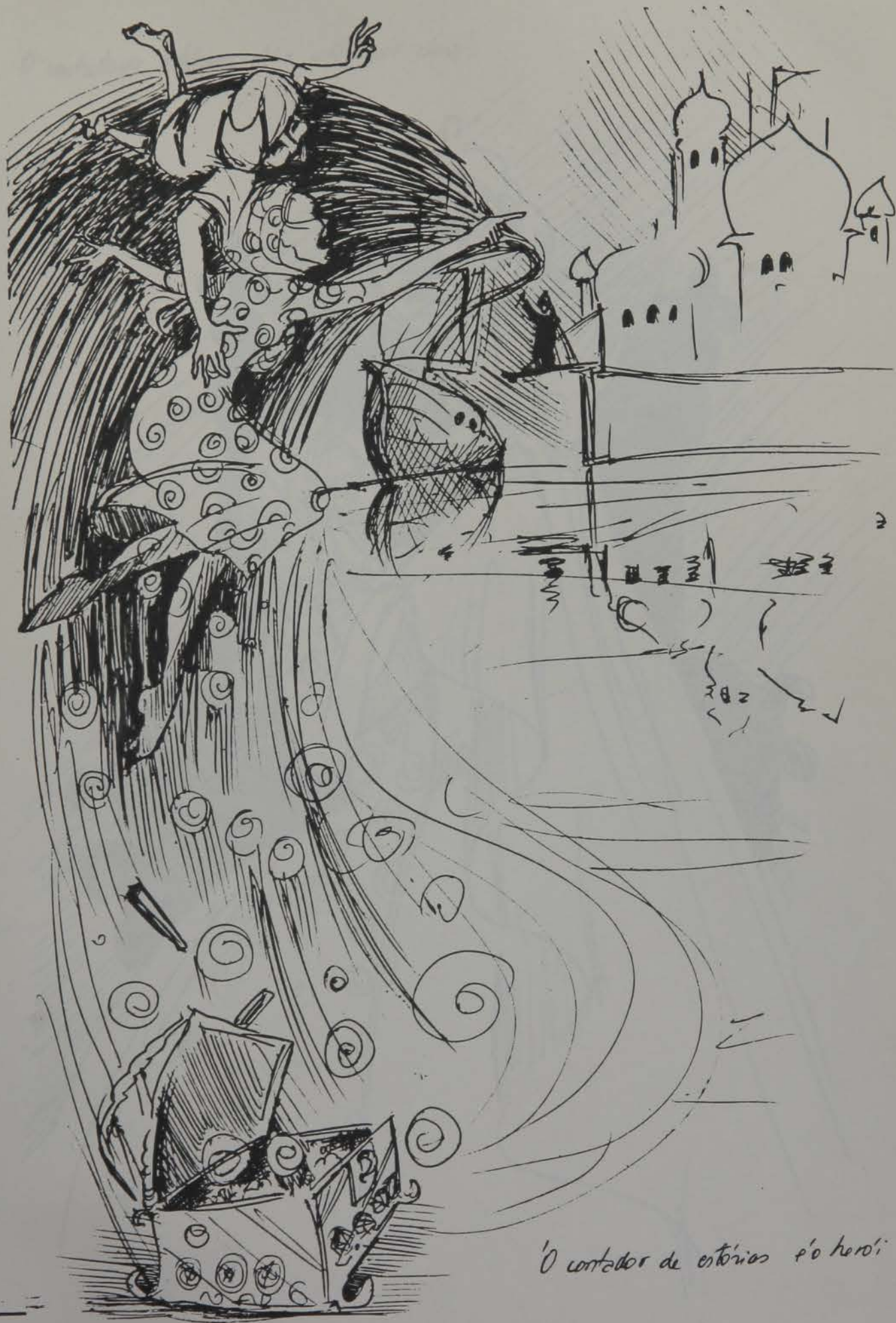
-Onesgate se encaminha p/o final feliz: o contador de estórias
abate os gênios.





"Traídos e abandonados,
princesa e dade como o
monta."

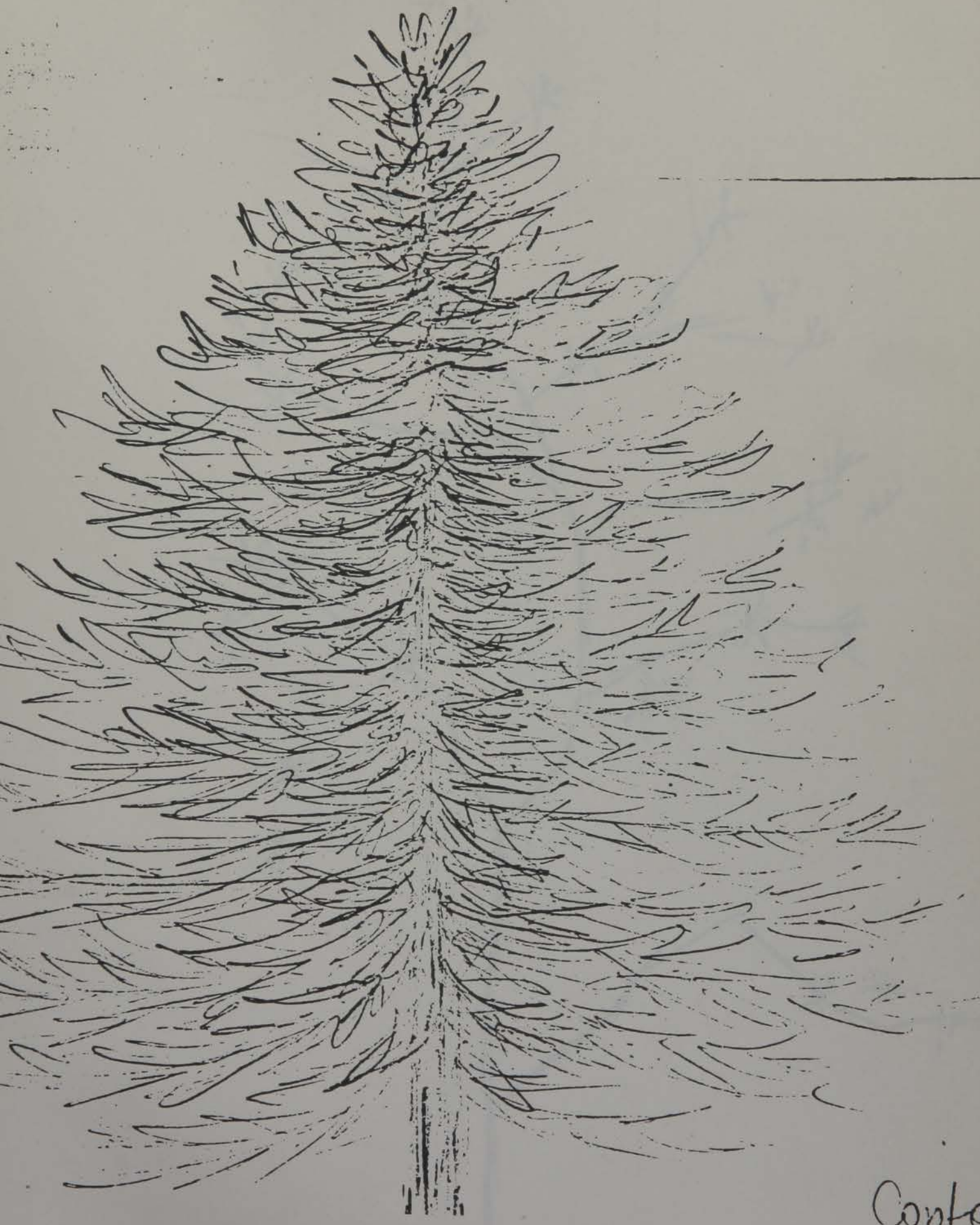




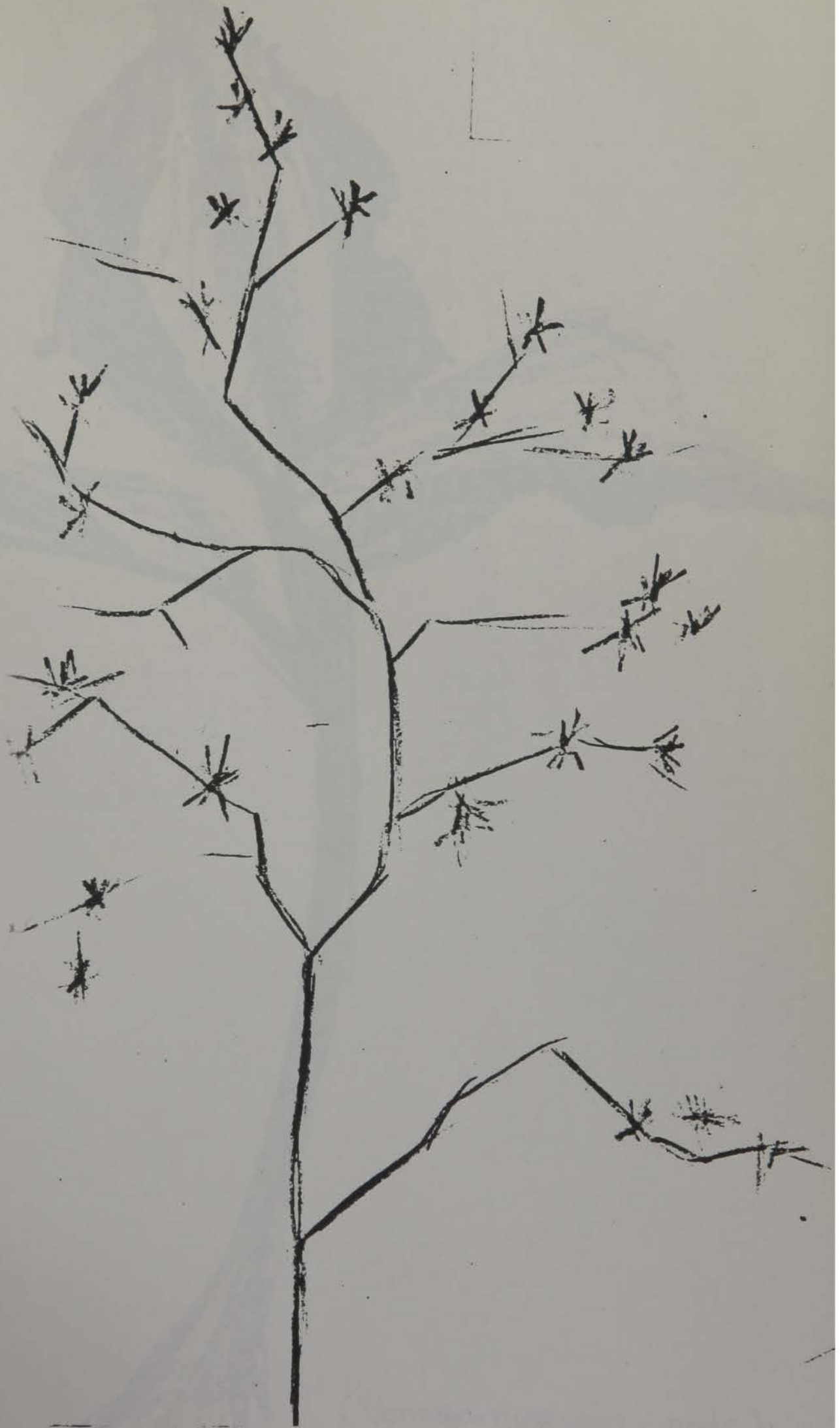
'O contador de estórias é o herói'

O contatore estónias de a 'lotta por cima'.





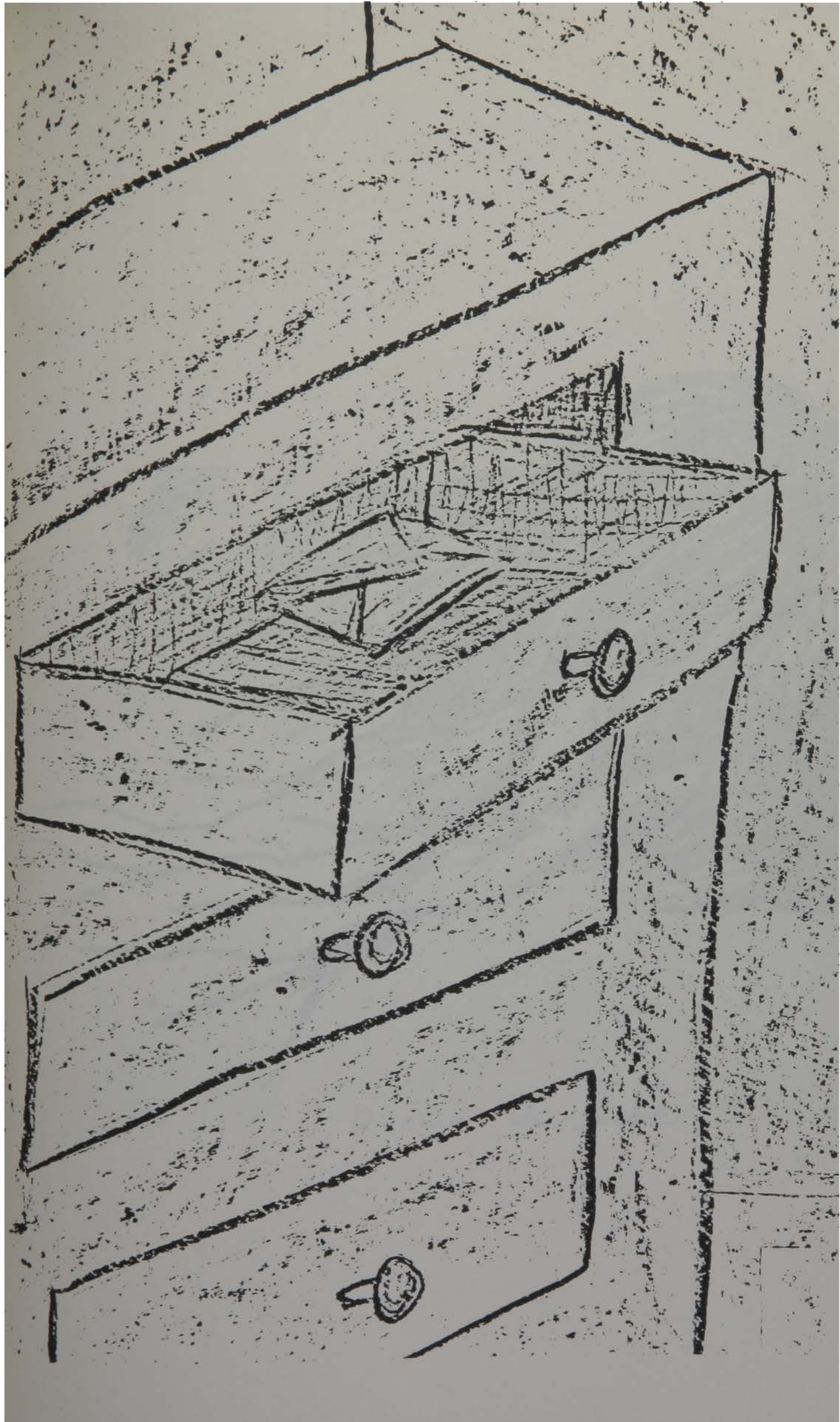
Contact





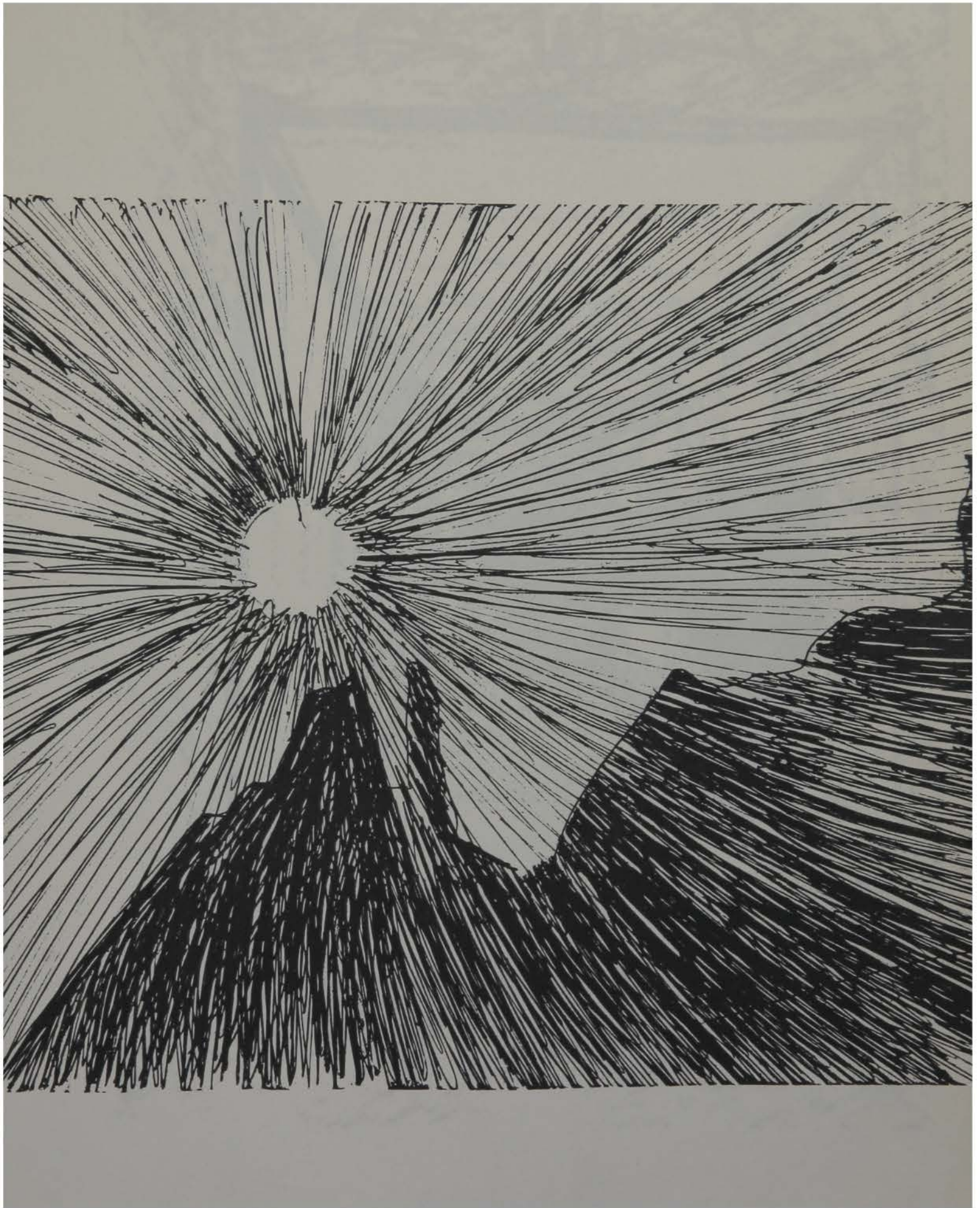
(Comigo-ninauém - made)

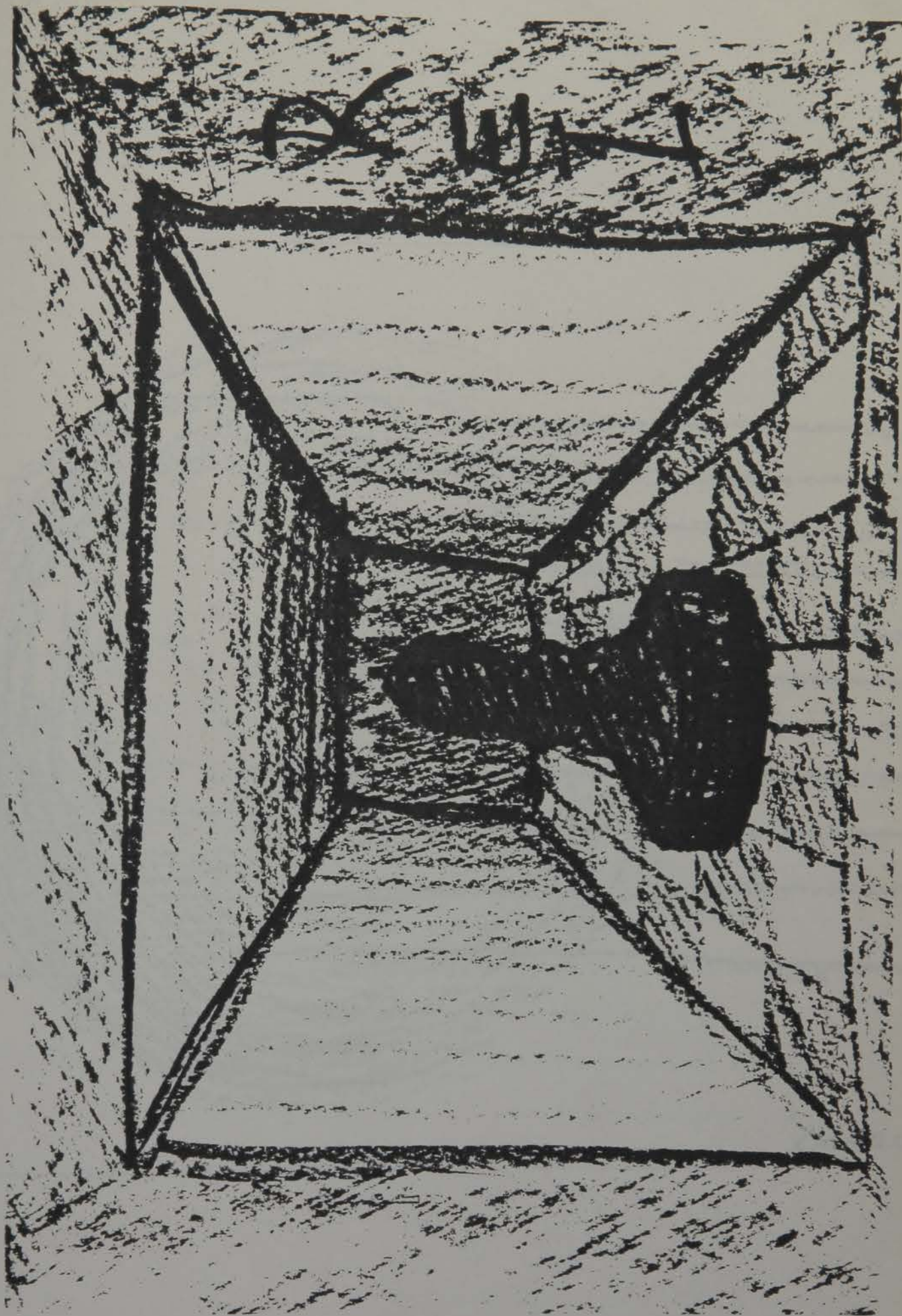




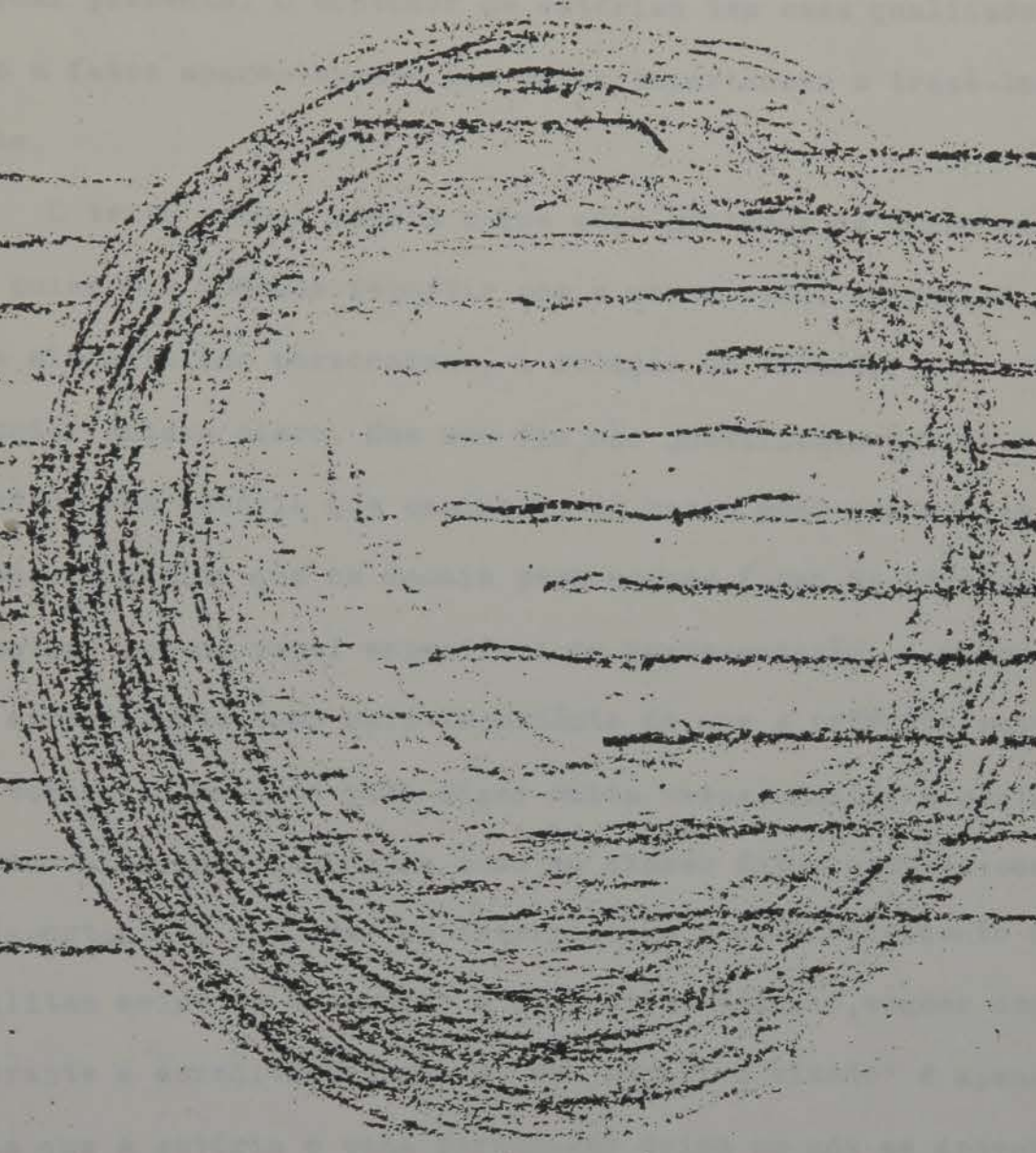


O gênio do mal — G.R.
C.V.





TADOR



DORACY

Sobre a Segunda Impressão do Texto:

Sobre a impressão de que o texto não acabaria mais, da primeira impressão, onde seria uma estória dentro da outra, sem fim, não deixa de ter seu lado de verdade. A situação enfrentada pelo contador de estórias, se repete no dia-a-dia da nossa sociedade. A diferença da primeira impressão para a segunda é que a estória saiu do papel do faz-de-conta de tempo inesgotável, para o tempo real presente. O contador de estórias tem essa qualidade de despertar a atenção a fatos aparentemente sem maior importância e trazê-los ao aprendizado presente.

O texto afinal revela o que mais gostamos de descobrir numa estória, alguma coisa que podemos repartir com a nossa vida. Inicialmente, já era evidente a alegoria dos personagens, a relação do contador de estórias com o arte-educador estava claro. Mas seu fim, não justificava por si mesmo todo o desenrolar de uma estória que caminhava do mesmo modo que muitas estórias de princesas. A medida que os demais personagens foram se revelando também importantes, com um papel específico de representação, o valor real da estória foi se apresentando como mais importante do que a própria estória, ou seja ela se tornou o pretexto para dizer muita coisa. Assim, o contador não apenas prova seu valor, mas demonstra como em ~~XXXXX~~ fatos simples comportam significados importantes. A busca com determinação e desenvolvimento das qualidades possibilitam meios de encontrar o caminho da solução, vencer obstáculos e sendo perseverante e acreditando chegar ao seu objetivo visado" é apenas um resumo de essência que a estória e cada personagem deixa em nós se desenrolando em outras descobertas que ainda podem surgir.

Simone Rodrigues da Silva

7º Semestre 1989

O FILHO DE UM CONTADOR DE ESTÓRIAS - parte 6

(...)

"E assim, nobres senhores, continuou o Contador de estórias, isto mostra-lhes o quanto um contador de estórias pode ser importante".

CONCLUSÃO

"Não acreditamos que as obras de arte possam ser produzidas mecanicamente. Sabemos hoje que a harmonia não está numa fórmula estética, mas no funcionamento orgânico e desimpedido de qualquer ser. Portanto, o conhecimento de algum tipo de cânone é muito menos importante do que a existência de um verdadeiro equilíbrio humano"
(L. Moholy-Nagy)

"Cada homem tem seu lugar no mundo e no tempo que lhe é concedido. Sua tarefa nunca é maior que sua capacidade para poder cumpri-la. Ela consiste em preencher seu lugar, em servir à verdade e aos homens. Conheço meu lugar e minha tarefa, muitos homens não conhecem ou chegam a fazê-lo quando é demasiado tarde. Pois isso tudo é muito simples para mim e só espero fazer justiça a esse lugar e a essa tarefa"
(J. Guimarães Rosa - entrevista a Gunter Lorenz)

A sexta metáfora

E assim, nobres senhores, continuou o Contador de Estórias...

Esta frase final do conto intriga os professores com quem tenho trabalhado. Eles não se conformam, inicialmente, de ficarem sem saber O QUE ACONTECEU com o narrador, se afinal ele foi ou não expulso do reino. Aos poucos, com as sucessivas leituras da estória, esta questão deixa de ter importância, ou melhor, o raciocínio passa a ser outro. A princípio, as pessoas seguem pelo conhecido e pedem uma "solução lógica": se o "problema" era provar a utilidade do

contador de estórias, então a estória precisaria mostrar se a corte reconheceu ou não o seu valor.

Já vimos em um capítulo anterior que o problema não era exatamente este. O argumento aparente oculta uma outra questão que diz respeito à natureza e ao valor da função do contador: ao relatar a estória para a corte, o contador cumpre a sua função de dizer a verdade; e assim revela o que, por trás das aparências, é a verdadeira situação daquele reino, ou seja, a luta pelo poder causada pelo desconhecimento de cada membro da corte da sua própria função. Assim se cumpre a função do contador de estórias, pelo exercício da sua arte, independentemente do que a corte pense ou deixe de pensar sobre o que ouviu.

O final da estória se realiza no efeito que poderá ter sobre cada membro da corte e também no efeito que terá sobre cada pessoa que ler o conto.

O "continuou" da última frase do conto refere-se à própria natureza da atividade do contador, ao contínuo ato de contar, a cada momento uma estória, a continuidade da PRESENÇA do contador. É esta presença que se revela através do conto, é dela que a narrativa fala e por isso não há conclusão "lógica" desta estória, porque é uma estória que fala da estória sem fim.

Da mesma forma, a continuidade da estória do método proposto neste trabalho, se dá no exercício da função de

cada professor que faz o curso. É possível concluir o curso com as mesmas palavras do conto:

E assim, nobres professores de arte, isto mostra-lhes o quanto um arte educador pode ser importante.

O "isto" da frase anterior refere-se ao método de trabalho proposto no capítulo anterior que se estrutura a partir do princípio de que o professor de arte precisa conhecer, como o contador de estórias que nos acompanhou até aqui, o valor do seu trabalho. Para tanto, não basta que ele conheça um quadro de referências teóricas: é preciso que ele saiba seu lugar no mundo e sua tarefa, como diz G. Rosa, a partir de uma experiência subjetiva. Através dela, realiza o fundamento do seu trabalho enquanto articulação imaginativa que lhe confere significação.

O quadro de referências teóricas que emoldura a formação do professor de arte é feito de questões culturais, sociais, políticas e econômicas, históricas, estéticas e psicológicas. Mesmo que pudéssemos idealizar um curso interdisciplinar onde estas questões pudessem ser trabalhadas, dentro de uma reflexão sobre:

- a cultura brasileira
- a história da arte e da Arte Educação, a história da arte brasileira e a história da Arte Educação no Brasil
- o sistema educacional brasileiro e suas múltiplas relações com a sociedade como um todo
- o fenômeno da arte e sua função na sociedade humana, a apreciação e a crítica das formas artísticas
- o desenvolvimento expressivo da criança, a psicologia da percepção e a imaginação criadora,

ainda assim penso que a questão fundamental relativa à formação dos professores de arte está além deste quadro de conteúdos *in abstractum*.

Procurei explicitar neste trabalho a concepção de que a aprendizagem significativa do professor de arte se dá pela articulação criadora de vários processos de conhecimento, sejam oriundos de uma atividade reflexiva ou de uma atividade artística. Procurei estruturar um método de formação entendido como básico para alicerçar a consciência cultural, histórica e política do professor. Penso que, a partir da aprendizagem adquirida enquanto experiência subjetiva do seu lugar no mundo e de sua tarefa, o professor de arte pode compreender e encontrar uma necessidade para lutar por esse lugar e pelo exercício político de sua tarefa.

Tal experiência subjetiva de aprendizagem se faz, como diz Arnheim, de intelecto e intuição. Existe uma questão antiga, que separa de um lado, a perspectiva analítica - do crítico, do fruidor, do estudo teórico da arte - e de outro, a perspectiva sintética - do produtor, do artista. "Traduttore, Tradittore" é uma frase que sintetiza este tipo de visão. Vimos como Dewey desfaz o nó desta questão mostrando como o artístico não pode deixar de ser estético e vice-versa. À luz do raciocínio que desenvolvi até aqui, coloco as coisas da seguinte maneira: a síntese poderosa que a obra de arte apresenta é um fermento imaginativo para a

atividade de reflexão do professor de arte, porque "acorda" nele - e o faz exercitar - sua pessoal maneira de pensar.

Enquanto exercício da intuição, o processo de trabalho com o conto realiza o que Dewey falou a respeito da obrar de arte:

"What it does is to concentrate and enlarge an immediate experience" (1958, p.273)

A partir do conceito de experiência formulado por Dewey, posso agora refletir sobre o encaminhamento da minha própria experiência de escrever este trabalho e concluí-lo para que ele tenha uma possível completude.

Segundo a formulação que perpassa todo o discurso teórico deste trabalho, a experiência imaginativa que está na RAIZ da arte de ensinar, expressa-se metaforicamente tanto no conto Pirlimpsiquice de G. Rosa, quanto no Filho de um Contador de Estórias e configura-se no método aqui delineado. É um mesmo paradigma que torna cada um destes tres enunciados substituíveis um pelo outro.

Em Pirlimpsiquice, o que G. Rosa descreve poeticamente, é uma experiência estética no sentido de Dewey.

O propósito inicial dos meninos estava presente o tempo todo como uma necessidade de preservar a unidade do grupo, sua diferença com relação aos outros alunos, sua IDENTIDADE, que se manifesta na sucessiva criação de sua PRÓPRIA

estória, desautorizadamente. Sua estória foi se forjando na continuidade de uma experiência feita de doing e undergoing: interpenetram-se o inventar estórias com o recebimento de impactos e obstáculos e limites da realidade circundante da escola, em um fluxo vital no qual o que vem antes relaciona-se com o que vem depois.

A qualidade estética que alinhava toda a experiência realiza finalmente o propósito inicial em uma forma ordenada, culminância que configura conteúdo significativo desta experiência, dando-lhe unidade e completude. A emoção - brigas entre grupos de meninos - é o movimento, a imaginação - Zé Boné - é a forma, é o que transforma/transfigura os meninos em personagens personificantes. Zé Boné - o basbaque? - entra em cena e traz à tona um conhecimento que vinha se formando por baixo do pano, ao longo dos ensaios oficiais: a imaginação desencadeia a encenação - intuição - síntese criadora que completa a experiência dos meninos. Ela se dá como ordenação de elementos vividos das mais variadas formas - estórias inventadas, os ensaios, as aulas, os recreios, os jogos, as brigas, as trocas de selos - mas, além de ser uma representação do conhecido, é na verdade uma CRIAÇÃO do inusitado - PALAVRAS DE UM OUTRO AR. O homem pode se fazer humano quando responde à regra ou ao obstáculo de acordo com um determinado propósito e cria cada contingência de vida como experiência significativa, através de sua presença.

O Filho de um Contador de Estórias é também o relato de uma experiência no sentido de Dewey se tomarmos um dos seus possíveis planos de leitura, o que escolhemos para refletir sobre o Arte Educador. O jovem contador tem um firme propósito e toda sua ação é feita de *doing* e *undergoing*, observação e reconhecimento dos elementos que encontra pelo caminho de acordo com o propósito inicial até que a experiência se completa quando ele se torna rei.

Da mesma forma, o método de formação de professores proposto no capítulo anterior, estrutura-se a partir da necessidade de resgatar a significação da experiência do Arte Educador. Para tanto, é necessário que o trabalho imaginativo seja o polo centralizador de sua experiência, para que sua prática pedagógica seja essencialmente estética.

Segundo minha leitura de Dewey, aquilo que ele chama de qualidade estética da experiência, é na verdade a Imaginação. O movimento é emocional, mas não tem forma; não é a emoção que faz a ligadura das várias partes de uma experiência, como ele diz. A emoção é o substrato móvel, tanto quanto o pensamento, de uma atividade formadora de significações, que é a atividade imaginativa: a imaginação confere forma, espacializa o movimento do sentimento e do pensamento. No próprio discurso de Dewey, são suas imagens que fornecem a cor e o sabor do texto, que "ligam" suas formulações e lhes dão a completude da experiência do

pensar. É impossível ler Dewey sem me reportar à minha própria experiência de vida como um todo: ele fala à minha pessoa enquanto ser humano social, psicológico, estético; me faz pensar, às vezes rir, às vezes maravilhar-me com a clareza de uma imagem, às vezes perguntar, às vezes me lembrar de situações e fatos da minha existência. Esta riqueza significativa advém da qualidade imaginativa do seu texto.

Dewey não fala da imaginação quando descreve seu conceito de experiência. Ele diz que a unidade da experiência não é nem intelectual, nem emocional, nem prática. Aspectos emocionais, volitivos e intelectuais fazem parte desta experiência, mas sua totalidade não é uma soma destas diferentes características. Em seguida diz que a qualidade estética caracteriza esta unidade, pois permite que ela seja emocionalmente satisfatória, então a qualidade estética é emocional, a unidade é SENTIDA como completa e harmônica.

Em uma outra passagem depois deste texto ele diz:

"In what precedes, I have said nothing about imagination. "Imagination" shares with "beauty" the doubtful honor of being the chief theme in esthetic writings of enthusiastic ignorance. More perhaps than any other phase of the human contribution, it has been treated as a special and self-contained faculty, differing from others in possession of mysterious potencies. Yet if we judge its nature from the

reaction of works of art, it designates a quality that animates and pervades all processes of making and observation. It is a WAY of seeing and feeling things as they compose an integral whole. It is the large and generous blending of interests at the point where the mind comes in contact with the world. When old and familiar things are made new in experience, there is imagination. When the new is created, the far and strange become the most natural inevitable things in the world. There is always some measure of adventure in the meeting of mind and universe, and this adventure is, in its measure, imagination". (1958, p.267)

E em seguida:

"Possibilities are embodied in works of art that are not elsewhere actualized; this EMBODIMENT is the best evidence that can be found of the true nature of imagination". (ibid, p.268)

X Parece-me que, se a imaginação corporifica possibilidades, é ela que dá forma à experiência e, enquanto uma qualidade que "animates and pervades all processes of making and observation, é um outro nome para a qualidade estética definida nestes mesmos termos por Dewey.

No método proposto, o professor pode entrar em contato com o propósito de sua experiência pedagógica através do "TIRO AO ALVO" que constrói inicialmente e vai modificando ao longo do curso. Dewey diz:

"(...) purpose implicates in the most organic way an individual self. It is in the purposes he entertains and acts upon that an individual most completely exhibits and realizes his intimate self-hood". (ibid, p.277)

O tiro ao alvo realiza-se assim como a experiência do propósito: ordenação, seleção, síntese, transformação, condensação, operações análogas ao que o artista e o cientista realizam durante o processo criador, podem ocorrer por uma integração contínua entre fazer e receber, *doing* e *undergoing*, cujo movimento é orientado pela finalidade de possibilitar o contato do arte educador com o seu propósito, que é ao mesmo tempo um contato com sua mais íntima individualidade. A experiência do tiro ao alvo é essencialmente estética pois é corporificação de significações através da imaginação em uma FORMA ordenada.

O trabalho com o conto orienta-se como um processo que envolve a inter-relação entre o fazer e perceber significações, a ligação entre o que veio antes com o que vem depois. Uma das corporificações desta idéia é o conceito de ARTICULAÇÃO que fundamenta o primeiro contato com o conto. Ao mesmo tempo, o exercício da SÍNTESE, combinado ao conceito de ARTICULAÇÃO, é um exercício de significação. Ambos se referem também à formulação da linguística estrutural enunciada por R. Jakobson, segundo a qual a fala implica em duas operações fundamentais: a seleção e a combinação. Jakobson trouxe uma nova perspectiva para a

linguística, retomando Peirce e preparando o terreno para a sedimentação desta perspectiva, elaborada por Noam Chomsky. Segundo Jakobson, as operações do espírito humano se refletem na forma sintática da língua.

Os eixos da seleção e da combinação designam duas formas de progressão do pensamento, segundo as quais, os termos da linguagem associam-se por similaridade - seleção - ou contiguidade - combinação. A expressão mais condensada da similaridade é a metáfora e a da contiguidade é a metonímia.

O eixo vertical da seleção - PARADIGMA - implica na escolha de um termo entre outros possíveis, por similaridade, e opera pela possibilidade de SUBSTITUIÇÃO de um termo por outro. No trabalho com o conto, sucessivas sínteses são elaboradas pela substituição de uma palavra por um desenho, por um movimento corporal, por uma composição sonora.

O eixo horizontal da combinação - SINTAGMA - refere-se à idéia de ligação, por contiguidade, e à de contexto. Este plano, que no trabalho com o conto manifesta-se no exercício da articulação, funciona numa inter-relação constante com o plano da seleção: a combinação de signos na cadeia sintagmática não pode avançar a não ser através do recurso sucessivo às unidades paradigmáticas retiradas do código léxico comum.

No trabalho com o conto, os exercícios de transposição analógica realizam operações metafóricas em forma de sínteses que revelam significações: é preciso compreender o significado de CASA para poder substituí-lo por MORADA, PALÁCIO ou CABANA. Ao mesmo tempo, ao encaminhamento metafórico do pensamento, complementa-se a progressão metonímica, fundada na conexão de sentido entre termos associados, que possibilita a construção de uma "FRASE", uma "construção sintática", o "contar-se sua própria estória" em uma cadeia narrativa feita do apelo às unidades do eixo da seleção. Este é o exercício da articulação de unidades significativas, feito por cada pessoa individualmente e pelo grupo, ao longo do trabalho com o conto.

Pela sucessiva realização de formas artísticas - desenhos, movimentos corporais, composições sonoras, etc -, artístico/reflexivas - o alvo -, reflexivas - as sínteses teóricas -, vai se constituindo a PRESENÇA, que é a configuração sintética, na PESSOA do professor, de todas estas sínteses sucessivas, o doing e undergoing do processo de trabalho com o conto.

Finalmente, o elemento chave de toda esta experiência é a imaginação. Se entendo que o caráter estético da experiência humana é desempenhado pela função imaginativa, segundo a leitura que fiz do pensamento de Dewey, então o trabalho com o conto é uma experiência estética, que abarca

a natureza do conto, o modo de aprendizagem do professor de arte e sua relação com os alunos.

A obra de arte conto é produto da imaginação humana que toma a FORMA narrativa.

É também a imaginação dos professores que possibilita o alinhavar dos vários passos do processo de trabalho com o conto, em que as significações objetivas da estória se ligam às significações subjetivas de cada professor, produzindo as FORMAS expressivas que são realizadas durante o processo. É ela que resgata a curiosidade perdida, tornando-a a mola propulsora da aventura de aprender. É ela que possibilita o AHC ED ASAC, a experiência de "ver com outros olhos" o que é sabido pela rotina, fazendo atuar, além do condicionamento cotidiano, a flexibilidade do pensamento, da afetividade e da percepção. É ela que preside o exercício do pensamento metafórico e metonímico, figuras de estilo que estão na base da constituição do ESTILO de cada professor, que é outra designação para PRESENÇA.

É através da imaginação que a presença se forma enquanto relação dialógica entre o professor e seus alunos. A presença se constrói NA relação pedagógica através da flexibilidade imaginativa do professor, que responde criadoramente a cada **undergoing**, a cada solicitação, clima, questão, descoberta dos alunos.

É este exercício de flexibilidade imaginativa que propõe o método exposto nesta tese. O trabalho com o conto é uma experiência estética, análoga à experiência que os professores poderão propiciar a seus alunos. Em sucessivos *doings* e *undergoings*, exercícios de percepção, reflexão e criação de formas artísticas, este trabalho autoriza, torna o professor de arte AUTOR de sua própria aprendizagem. Ele aprende a aprender e é este o ensinamento essencial que poderá transmitir a seus alunos, porque ele mesmo pode "saborear" o que a arte lhe trouxe como aprendizagem.

O conceito de experiência significativa formulado por Dewey é fundamental neste método. Da maneira como foi enunciado, o trabalho com o conto dá uma dimensão de completude à experiência do FAZER, recolocando o aspecto produtivo no centro da aprendizagem artística, de uma outra forma, diferente de como era entendido, por exemplo, pelos adeptos da livre expressão.

Nada disto do que estou dizendo é novo. O próprio E. Eisner, no congresso da National Art Education Association - NAEA - realizado em Washington em 1989, tocou neste assunto. Diz Ana Mae Barbosa, no já citado artigo em que relata sua experiência neste congresso: "A primeira destas palestras, foi de Elliot Eisner, o articulador dos projetos da Getty. (...) Mostrou a importância do atelier, do fazer arte, da produção artística para o conhecimento da arte e da imagem.

Destacando o trabalho do atelier, um dos componentes da DBAE chegou mesmo a mostrar sua importância na aprendizagem e operacionalização dos outros componentes, isto é, da História da Arte, da Estética e da Crítica da Arte. Terminou com a afirmação muito original e lúcida de que somente o fazer artístico possibilita a edição de imagens, um processo de pensamento visual indispensável ao enriquecimento da própria imaginação".

No trabalho com o conto, a atividade prática do professor de arte não é uma atividade de atelier. E também não é qualquer fazer: uma colagem, uma gravura, uma escultura, uma peça de teatro. Não é apenas uma pesquisa artística individual, não é apenas uma atividade grupal. Não é um fazer artístico isolado em um atelier que se sobrepõe a uma outra aula de história da arte e uma outra aula de fundamentos da Arte Educação.

Na verdade, o que este método traz, ao repensar o lugar do fazer dentro da aprendizagem artística, é uma idéia de COMO este fazer pode ARTICULAR, enquanto experiência que se completa, o conhecimento advindo da reflexão e da atividade criadora do professor de arte: pensar, perceber, sentir, intuir e imaginar intercambiam-se em sucessivas sínteses articuladas pelo fio condutor da narrativa do conto. Contando a estória de diversas maneiras, o professor SE CONTA. Assim, o FAZER do professor de arte é essencialmente um FAZER-SE.

Depois...

Se tenho o direito de sonhar, autorizado por Bachelard, depois do trabalho com o conto, o método aqui exposto pode se articular com outras disciplinas, que comporiam o curriculum global de um curso integrado de formação de professores de arte.

Depois das fundações, a casa pode ir se construindo, com paredes, portas e janelas. Pensar a História da Arte, apreciar criadoramente as formas artísticas, aprofundar o estudo dos conceitos fundamentais em Arte Educação, refletir sobre a contingência histórica, cultural e política que envolve a aprendizagem artística, construir projetos individuais ou grupais de pesquisa e elaboração de formas artísticas, são atividades que também fazem parte da formação de professores de arte. O aprofundamento nestes aspectos da sua aprendizagem pode se dar em diferentes outros cursos, que se interliguem a partir de uma comum perspectiva de trabalho depois, ou quem sabe, até concomitantemente ao método aqui proposto como básico.

Eu sonharia então, com uma verdadeira Pedagogia do Imaginário, que seria de fato construída segundo uma perspectiva antropológica, que abarcaria a contribuição de diferentes disciplinas, para surpreender, como diz Lévi-Strauss o "hóspede não convidado", presente em nossos debates: o espírito humano. A imaginação, a "folle du

logis", deixaria de ser considerada como a louca da casa para exercer a sua função de ordenadora do caos.

A "comunicação entre as almas" deixaria de ser uma possibilidade "literária" para se dar concretamente como fundante de um processo educativo.

A cigarra cantaria trabalhando e a formiga trabalharia cantando, as duas juntas fabulando a realidade, servindo na mesma mesa o feijão e o sonho.

Mas isto é uma outra estória, que fica para uma outra vez.

Minha conclusão reconta a própria estória deste trabalho até onde ele chegou agora. E assim, nobres senhores, continuou o contador de estórias, e eu continuo, espero mostrar-lhes o quanto um arte educador pode ser importante.

No que me diz respeito, aprendi algo sobre a minha tarefa e o meu lugar no mundo. A metáfora é o meu instrumento, meu leit motif, ou melhor, meu life motif. Por isso, entendo melhor Coleridge do que Sartre.

Servir à verdade e aos homens, aprendi a dizer com G. Rosa. Experimentar esta consciência tenho aprendido e sempre continuarei aprendendo com meus alunos e professores. Mas mestre, só existe um, dentro de cada discípulo.

Embora isto não seja tão simples para mim como é para Guimarães Rosa, espero também um dia fazer justiça a este lugar e a esta tarefa, por isso minha conclusão é apenas uma etapa desta busca, dormir esta noite em uma tenda, como o contador de estórias que assim aparece nas palavras de Thomas Mann:

"A estrela do contador de estórias não é por acaso a lua, senhora do caminho, a errante, que se move em estações, uma após outra, libertando-se de si mesma em cada uma delas?"

Pois o contador de estórias percorre muitas estações, vagueando e relatando, mas dorme apenas em tendas e logo sente o coração bater-lhe forte, em parte de desejo, mas em parte também de medo e angústia; num e noutro caso, porém, como um sinal de que deve pegar a estrada, para novas aventuras que serão penosamente vividas por inteiro, até os mais remotos pormenores, de acordo com a vontade do irrequieto espírito".

BIBLIOGRAFIA

- ARNHEIM, Rudolf. 1964. O mito do cordeiro que bale: alguns fundamentos acerca de imagens e palavras. In: JORNAL BRASILEIRO DE PSICOLOGIA. São Paulo, 1(1):5-16.
- . 1971. El pensamiento visual. B. Aires, EUDEBA.
- 1984. Expressão. In: Arte e percepção visual. São Paulo, Ed. Pioneira.
- ----. 1989. Intuição e intelecto na arte. São Paulo, Ed. Martins Fontes.
- AUROBINDO, Sri. 1974. O valor da arte na educação. Salvador, Ed. LTD.
- BACHELARD, G. 1978. A filosofia do não; o novo espírito científico; a poética do espaço; seleção de textos de José A.M. Pessanha. São Paulo, Abril Cultural.
- BARBOSA, Ana Mae T.B. 1975. Teoria e prática da educação artística. São Paulo, Ed. Cultrix.
- 1978. American influence on brazilian art education: analysis of two moments. Walter Smith and John Dewey. Boston, Boston University, School of Education. Tese de Doutorado.
- 1978. Arte=Educação no Brasil, das origens ao modernismo. São Paulo, Ed. Perspectiva.
- 1982. Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil. São Paulo, Ed. Cortez.
- 1984. Arte=Educação: conflitos/acertos. São Paulo, Ed. Max Limonad.
- 1986. História da arte=educação. São Paulo, Ed. Max Limonad.
- 1989. Arte Educação como disciplina. In: JORNAL O GALO. Natal, Julho de 89.

- BEN-AMOS, Dan. 1981. *Folklore genres*.
Austin, University of Texas Press.
- BENJAMIN, Walter. 1971. *Le narrateur*. In: *Poésie et révolution*.
Paris, Ed. Denoël, p.139-71.
- BEAINI, Thais Curi. 1976. *Heidegger: Acte como cultivo do inaparente*.
São Paulo, EDUSP, Nova Stella.
- BENOIST, Luc. 1977. *Signos, símbolos e mitos*.
B. Horizonte, Ed. Interlivros.
- BOUISSON, M. 1961. *Le secret de Shéhérazade*.
Paris, Flammarion.
- BRIL, J. 1973. *L'invention comme phénomène anthropologique*.
Paris, Librairie C. Klincksieck.
- BRONOWSKI, J. 1985. *As origens do conhecimento e da imaginação*.
Brasília, Ed. Universidade de Brasília.
- COLOMBIER, Claire. 1985. *Que cuento es ese?* In: *REVISTA PARAPARA*, Caracas, (12): 38-9, Dezembro 85.
- COOMARASWAMY, Ananda. *La naturaleza del folklore y del arte popular*. In: *La filosofía cristiana y oriental del arte*, s.n.t. p.132-44.
- 1978. *La doctrine du sacrifice*.
Paris, s. ed. p.158-61.
- CORBIN, H. 1958. *L'Imagination créatrice dans le soufisme d'IBN-ARABI*
Paris, Flammarion.
- COSTA, Jurandir F. 1989. *Imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapias*.
Rio de Janeiro, Ed. Campus.
- COUTINHO, E.F., (org.). 1983. *Guimarães Rosa*
Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira.
- DELESSERT, Etienne. 1971. *Comment la souris reçoit une pierre sur la tête et découvre le monde*.
Paris, L'École des Loisirs.
- DEWEY, J. 1958. *Art as experience*
N. York, Capricorn Books, G.P. Putnam's Sons.

- DURAND, G. 1969. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*.
Paris, Bordas.
- EISNER, E. 1972. *Educating artistic vision*.
N. York, The MacMillan Company.
- ELIADE, M. 1963. *Aspects du mythe*.
Paris, Idées Gallimard.
- EVOLA, J. 1972. *Revolte contre le monde moderne*.
Bruxelles, s.ed.
- FELDMAN, E.B. 1970. *Becoming human through art*.
N. Jersey, Prentice-Hall, INC., Englewood Cliffs.
- FERREIRA DOS SANTOS, M. s.d. *Tratado de simbólica*.
São Paulo, Enciclopédia de Ciências Filosóficas e Sociais.
- FREUD, S. 1908. Creative writers and Day-Dreaming. In:
VERNON, P.E.(ed.). *Creativity*.
England, Penguin Books, 1970, p.126-36.
- FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, M. Heloisa C. de
Toledo. 1988. *Subsídios para arte na educação escolar*.
Projeto: revisão curricular da habilitação magistério -
núcleo comum e disciplinas profissionalizantes.
São Paulo, PUC/MEC/SESG.
- GAITSKELL, C. e GAITSKELL, M.R. 1958. *Children and their
art methods for elementary school*.
N. York, Harcourt Brace.
- GARDNER, H. 1982. *Art, mind and brain - A cognitive approach
to creativity*
N. York, Basic Books, INC., Publishers.
- GETZELS, J.W. e JACKSON, P.W. 1962. *Creativity and
intelligence*.
N. York, John Wiley & Sons, INC.
- GODOI, C. Alberto de. 1988. *Arte-Educação: o espaço do
conflito*.
São Paulo, Dissertação (mestrado), Instituto de
Psicologia USP.
- GOMBRICH, E.H. 1972. *Art and illusion*
London, Phaidon Press, 1972.
- GUENON, R. 1934. Le saint graal. In: LA VOILE D'ISIS
Paris, 120: 47-48.

- GUILFORD, J.P. Traits of creativity. In: VERNON, P.E.(ed.)
Creativity.
England, Penguin Books, 1970, p.167-88
- GUIMARÃES ROSA, J. 1985. Pirlimpsiquice. In: Crimeiras
Estórias.
R.J., Ed. Nova Fronteira, p.38-46.
- HEIDEGGER, M. 1968. Da experiência do pensar.
Porto Alegre, Ed. Globo.
- 1971. Arte y poesia
México, Fondo de Cultura Economica.
- HELD, J. 1986. O fantástico no poder.
São Paulo, Ed. Summus.
- INA YAT KHAN, H. 1982. Spiritual dimensions of psychology.
New México, Sufi Order Publications.
- JACKOBSON, R. 1969. Linguística e comunicação.
São Paulo, Ed. Cultrix.
- JOLLES, A. 1976. Formas simples.
São Paulo, Ed. Cultrix.
- JONES, R.M. 1970. Fantasy and feeling education.
N.Y., University Press.
- KLEE, P. s.d. Pedagogical sketch book.
London, Faber.
- LANGER, S. 1971. Filosofia em nova chave.
S.P., Ed. Perspectiva.
- LEMAIRE, A. 1979. Jacques Lacan. Uma introdução.
R.J., Ed. Campus.
- LEROI-GOUHRAN, A. 1964. Le geste et la parole I
Paris, Ed. Albin Michel.
- 1965. Le geste et la parole II
Paris, Ed. Albin Michel.
- LEVI-STRAUSS, C. 1969. Arte, lenguaje, etnologia.
--Entrevistas de Georges Charbonnier.
México, Siglo Veintiuno editores SA.
- 1970 a. Antropologia estrutural
R.J., Ed. Tempo Brasileiro.
- 1970 b. O pensamento selvagem.
S.P., Ed. Nacional, EDUSP.

- LINS, O. 1976. Apólogo do herói bem conduzido. In: JORNAL DA TARDE, São Paulo, 5/8/76.
- MCKELLAR, P. 1967. *Imagination and thinking. A psychological analysis.* London, Cohen and West.
- MOHOLY-NAGY, Lazlo. 1963. *La nueva vision.* B.Aires, Ed. Infinito.
- MOZART, W. Amadeus. A letter. In: VERNON, P.E. (ed.), op.cit.
- MUTTI, C. 1979. *Le symbolisme dans la fable. Les racines métahistoriques des contes des fées.* Paris, Editions de la Maisnie.
- NASR, S.H. 1977. *O homem e a natureza* R.J., Zahar editores.
- OAKLANDER, V. 1980. *Descobrimos crianças. A abordagem gestáltica com crianças e adolescentes* São Paulo, Ed. Summus
- ORNSTEIN, R.E. 1975. *The psychology of consciousness.* S. Francisco, W.H. Ereeman.
- OSTROWER, F. 1977. *Criatividade e processo de criação.* R.J., Ed. Imago.
- PAZ, Noemi. 1989. *Mitos e ritos de iniciação nos contos de fadas.* S.P., Ed. Cultrix/Pensamento.
- PEARCE, J.C. 1987. *A criança mágica.* R.J., Ed. Francisco Alves.
- PIAGET, J. 1961. *Les mécanismes perceptives.* Paris, P.U.F.
- PIAGET, J. et alii. (orgs). 1972. *Play and development: a symposium.* N.York, Norton.
- PIERCE, C. Sanders. 1975. *Semiótica e filosofia.* São Paulo, Cultrix/EDUSP.
- PROPP, V. 1979. *Las raíces históricas del cuento.* Madrid, Ed. Fundamentos.

- READ, H. 1964. *Educacion_por_el_arte*.
B.Aires, Ed. Paidós.
- 1966. *La_redencion_del_robot*.
B.Aires, Ed. Proyeccion.
- RICHARDSON, M. 1948. *Art_and_child*.
London, University of London Press.
- São Paulo (município). Secretaria Municipal de Educação.
*Programa_de_primeiro_grau - Ensino_regular_de_educacao
artística*. São Paulo, dezembro de 1988.
- SARTRE, J.P. 1964. *A_imaginacao*.
São Paulo, Difusão Européia do Livro.
- 1965. *Esboço_de_uma_teoría_das_emoções*.
R.J., Zahar ed.
- SHAH, Idries. 1981. *Learning-how-to-learn*.
N.York, Harper & Row, Publishers
- 1984. *O filho de um contador de estórias*, Trad.
R. Machado. In: *Cheercheur_de_Vérité*.
Paris, Ed. Albin Michel SA, p.264-71.
- SIDORSKY, D. (ed.). 1977. *John_Dewey_The_essential_writings*
N.York, Harper & Row, Publishers.
- SIMONSEN, M. 1987. *O_conto_popular*.
São Paulo, Ed. Martins Fontes.
- SOLOVYOU, L. s.d. *The_enchanted_prince*. Book two of the
adventures of Khoja Nasreddin.
Moscow, Foreign Languages Publishing House.
- TAHAN, Malba. 1969. *Uma fábula sobre a fábula*. In: SANTOS,
Y.L. e SANTOS, C. (org.). *Lendas_fábulas_e_apólogos*.
São Paulo, Ed. Logos Ltda., p. 87-90.
- TCHAIKOWSKY. *Letters*. In: VERNON, P.E. (ed.), *op.cit.*
p. 57-60.
- TOLEDO, Marcelo de Almeida (org.). 1982. *João_Guimarães_Rosa
Grande_Sertão_Veredas*. As trilhas de amor de Riobaldo
Tatarana.
São Paulo, Massao Ohno - M. Lydia P. de Albuquerque ed.
- TOLKIEN, J.R.R. 1978. *On_fairy-stories*. In: *The_Tolkien
Reader*.
N.York, Ballantine Books.

- TORRANO, J.A.A. s.d. Estudo e tradução da *Origem_dos_deuses*.
Teogonia de Hesíodo.
São Paulo, Roswitha Kampf ed.
- VON FRANZ, M. Louise. 1985. *A_sombra_e_o_mal_nos_contos_de_fadas*.
São Paulo, Edições Paulinas.
- VYGOTSKY, L.S. 1979. *Pensamento_e_linguagem*.
Lisboa, Edições Antídoto.
- WALTER, K. 1961. *The_unconscious_mind*.
London, Arrow Books.
- WARNOCK, M. 1976. *Imagination*.
London, Faber and Faber.
- YASHINSKY, D. 1985. Isto me lembra uma estória, Trad. R. Machado. In: THE GLOBE AND MAIL, Toronto, 13/7/85.
- ZALESKI, J. 1988. Echoes of infinity. An interview with Seyyed Hossein Nasr. In: REVISTA PARÁBOLA, N.York, n.p.

DEDALUS - Acervo - ECA



20100035398

Data de aquisição	19/12/89	Revisão	-d
Folha nº	Pós-Graduação		
Indicação de			
Classificação	L 700.7		
	M:19a		

e.2 pt 2