

EMPÓRIO

Revista de Filosofia

Programa de Educação Tutorial - PET-Filosofia da UFSJ

MEC/SESu/DEPEM

Departamento das Filosofias e Métodos - DFIME

Coordenadoria do Curso de Filosofia - COFIL

Número 2 - 2009

Anual

ISSN: 1984-0039

Empório São João del-Rei Nº. 2 p.1 -72 Jan. a Dez./2009



EMPÓRIO - Revista de Filosofia - n. 2 – 2009

ISSN: 1984-0039

Número: 2

Ano: 2009

Distribuidor: Grupo PET Ciências Humanas, Estética e Artes do curso de Filosofia da UFSJ

Capa: Rúbia Soraya Lelis Ribeiro

Robson Pereira

Composição: SEGRA (Setor de gráfica da UFSJ)

Tiragem: 500 exemplares

Periodicidade: Anual

A Revista *Empório* está aberta a colaboração externa, mas não se responsabiliza pela publicação de todos os artigos que lhe são enviados porque os mesmos deverão passar pelos conselhos consultivos e editorial, responsáveis por verificar se os artigos estão em conformidade com a proposta da Revista.

As teses expostas nos artigos são de inteira responsabilidades de seus autores.

Correspondências críticas, sugestões, colaborações, permutas etc. deve-se dirigir à:

Empório Revista de Filosofia

Universidade Federal de São João del-Rei

Laboratório de Estética Ártemis,

Grupo PET-Filosofia da UFSJ

Campus Dom Bosco

Telefone: (32) 3379-2486

e-mail: revistaemporio@yahoo.com.br

Praça Dom Helvécio, 74 Sala 2.57.

Bairro Dom Bosco, São João del-Rei MG.

CEP: 36.301-160

REVISTA DE FILOSOFIA

COORDENAÇÃO GERAL

Profa. Dra. Glória M.F. Ribeiro (DFIME)

COMISSÃO EDITORIAL

Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes do Curso de Filosofia da UFSJ.

CONSELHO EDITORIAL

Alison Oliveira - Bruna Dutra - Carlos Arthur Pereira - Fernanda Santos - Isabela Kristina - Jupyra Vilela - Karoline Gomes - Leandro Santos - Marcelo Henrique Trindade - Maria Aparecida Rafael - Paulo Soares - Samuel Silva - Suellen Pereira - Thamara Custódio - Tatiane Estevam - Valéria Nascimento - Viviani Martins - Wainer Guimarães

Tutora:

Profa. Dra. Glória Maria F. Ribeiro (DFIME)



CONSELHO CONSULTIVO

Dr. Alberto Pucheu (UFRJ)

Dr^a. Christianni Cardoso Morais (UFSJ)

Dr^a. Claudia Mariza Braga (UFSJ)

Dr. Cláudio Oliveira da Silva (UFF)

Dr. Dener Luiz da Silva (UFSJ)

Dr. Éder Jurandir Carneiro (UFSJ)

Ms. Geraldo Tibúrcio de Almeida Silva (UFSJ)

Dr. Gilvan Luiz Fogel (UFRJ)

Dr. Ignácio César de Bulhões (UFSJ)

Dr. Ivan de Andrade Vellasco (UFSJ)

Dr. José Antônio de Oliveira Resende (UFSJ)

Dr^a. Magda Velloso Tollentino (UFSJ)

Ms^a. Maria José Netto Andrade (UFSJ)

Dr. Moisés Romanazzi Torres (UFSJ)

Dr. Paulo César de Oliveira (UFSJ)

Dr. Paulo Roberto Monteiro de Araújo (Mackenzie)

Dr^a. Rita Laura Avelino Cavalcante (UFSJ)

Dr^a. Silvia Jardim S. Brügger (UFSJ)

Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira (UFSJ)

Doutoranda Adriana Andrade de Souza (UFJF, Egressa do PET-Filosofia da UFSJ)

REVISÃO DE TEXTO

Prof. Ms. Geraldo Tibúrcio de Almeida Silva

Profa. Ms^a. Betânia Maria Monteiro Guimarães

Profa. Dr^a Magda Velloso Tollentino

CAPA

Rúbia Soraya (Egressa do curso de Filosofia/UFSJ)

Robson Pereira (Egresso do curso de Filosofia/UFSJ)

**EDITORAÇÃO, PRÉ-IMPRESSÃO,
IMPRESSÃO E ACABAMENTO**

Setor de Gráfica - SEGRA/UFSJ

REITOR

Prof. Dr. Helvécio Luís Reis

VICE-REITORA

Prof. Dr^a. Valéria Heloísa Kemp

**PRÓ-REITOR DE ENSINO DE
GRADUAÇÃO**

Prof. Dr. Murilo Cruz Leal

**PRÓ-REITOR ADJUNTO DE
ENSINO DE**

GRADUAÇÃO

Prof. Ms. Dimas José de Resende

**CHEFE DO DEPARTAMENTO DAS
FILOSOFIAS E MÉTODOS**

Prof. Dr. José Maurício de Carvalho

**COORDENADOR DO CURSO DE
FILOSOFIA**

Prof. Dr. Paulo César de Oliveira

APOIO

Universidade Federal de São João del-Rei

PROEN - Pró-Reitoria de Ensino e
Graduação e Pós-Graduação - UFSJ

PROEN-ADJ - Pró-Reitoria Adjunta de
Ensino e Graduação e Pós-Graduação -
UFSJ

PROPE - Pró-Reitoria de Pesquisa

SEGRA - Setor de Gráfica - UFSJ

DFIME - Departamento de Filosofias e
Métodos

COFIL - Coordenadoria do Curso de
Filosofia

MEC/ SESu/ DEPEM

Laboratório de Estética Ártemis



Grupo PET - Filosofia da UFSJ

Praça Dom Helvécio, 74

Campus Dom Bosco

Sala 2.57, Dom Bosco

São João del-Rei / MG - Brasil

CEP: 36.301-160 Tel.: (32) 3379-2486

E-mail Grupo PET:
petufsj@yahoo.com.br

Email Revista Empório:
revistaemporio@yahoo.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - "NADA É PLENAMENTE VISÍVEL"

Betânia Maria Monteiro Guimarães.....7

PRIMEIRA PARTE - ESCRITOS DE SALA PARA SALA DE AULA

O livro didático de português numa proposta de análise categorial

Prof. Dr. José Antônio Oliveira de Resende.....11

CIÊNCIA, ARTE E EDUCAÇÃO: O QUE UM CIENTISTA PODE APRENDER COM UM ARTISTA? ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE MERLEAU-PONTY

Prof. Dr. Wanderley C. Oliveira.....19

ÉTICA ALÉM DO NIHILISMO: A PROPOSTA DE ALBERT CAMUS

Prof. Dr. Paulo César de Oliveira.....27

A RELAÇÃO ENTRE ARTE E VERDADE NO PENSAMENTO DE MARTIN HEIDEGGER

Acadêmica: Karen Milla de Almeida França

Profa. Dra. Glória Maria Ferreira Ribeiro (orientadora).....35

BIOEXPRESSÃO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Acadêmica: Mariana de Oliveira

Prof^ª. Dr^ª. Lucia Helena Pena Pereira (orientadora).....47

SEGUNDA PARTE - MARGINÁLIA

Ilustrações.....65

APRESENTAÇÃO

Betânia Maria Monteiro Guimarães

DECED/UFSJ

"NADA É PLENAMENTE VISÍVEL"

Como um poeta que passa noites de insônia à procura daquela palavra que daria sentido ao seu poema, assim como um pintor que, apesar da habilidade que lhe é própria, passa noite inteira sem dormir por causa daquela pincelada que lhe falta para concluir sua tela... procurei, por muitas horas, a maneira ideal de me expressar que condensasse o meu pensamento com relação à apresentação deste novo número da Revista PET/Filosofia/UFSJ: *Empório*.

A palavra empório, numa das definições do Aurélio, significa "mercado". Vamos considerá-la como troca, troca de conhecimentos essenciais à realidade humana. O que escreve em seu artigo, por exemplo, o professor Paulo César de Oliveira, sobre o niilista, "que não crê no que existe", segundo o entendimento do filósofo argelino Albert Camus. Não se trata, portanto da descrença em valores, mas sim, na descrença da realidade.

Já em outro artigo, assinado pela mestrandia em Educação Mariana de Oliveira e pela professora Lucia Helena Pena Pereira, advoga a bioexpressão como a linguagem do corpo e da emoção, juntamente com a cognição, buscando assim possibilidades de tornar o espaço-tempo da sala de aula mais vivo, significativo e prazeroso para educadores e educandos.

O texto do professor Wanderley C. Oliveira traz reflexões a partir do filósofo Merleau Ponty referentes à ciência, arte e educação: aquilo que um cientista pode aprender com um artista. Estabelece um diálogo entre arte e ciência a partir da afirmação de Merleau Ponty: "A ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las." O autor continua refletindo sobre esses dois modos de estar no mundo e de se relacionar com ele: habitar e manipular.

Compreender a relação entre arte e verdade nas obras pós-1930 de Martin Heidegger é o que propõe o texto da acadêmica Karen Milla de Almeida França. No dizer dessa autora, as coisas tocadas pela arte, segundo Heidegger, ganham uma nova feição, um novo sentido que não nos era percebido. No entanto, a verdade também não poderia se limitar a uma simples reprodução, uma vez que na sua constituição a verdade é sempre reveladora de ser, e assim sendo, não poderia reproduzir, já que é ela que faz surgir o próprio ser.

De maneira singular, o professor José Antônio Oliveira de Resende aborda o livro didático de Português, propõe-se a analisá-lo, levando-se em conta os aspectos condicionantes de sua ação. Para tal se vale da contribuição do conhecimento e da aplicação de cinco categorias de análise: contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia. Conclui afirmando ser possível e necessário vislumbrar e inaugurar práticas novas e criativas que postulem a transformação de uma ordem mantida por direcionamentos desarticulados com as reais demandas do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa por meio do livro didático de português - LDP.

Concluimos da mesma forma que acreditava o pintor predileto de Merleau Ponty, Cézanne, "que não há lugar de onde se possa ver tudo e, exatamente esta impossibilidade faz do mundo um espetáculo inesgotável", como inesgotável é todo conhecimento. Nada está plenamente visível. O desafio da educação é justamente desvelar e compreender esse invisível.

ESCRITOS
DE
SALA
PARA
SALA DE AULA

O livro didático de português

numa proposta de análise categorial

Prof. Dr. José Antônio Oliveira de Resende

Departamento de Letras, Artes e Cultura (DELAC)

Universidade Federal de São João del-Rei

Resumo: *Este artigo se propõe a fazer uma abordagem do livro didático de português, considerando-o num quadro de conceituação categorial, no qual categorias como contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia apresentam-se como conceitos básicos que procuram captar o fluir histórico. Por conseguinte, o diálogo entre as categorias facilita o surgimento de uma problematização que pode levar à superação das contradições. Assim, a elaboração de um conceito construído no diálogo, no conflito e no fluir histórico pode ser alcançada. O livro didático de português responde por sua ação política na organização escolar, estando envolvido ideologicamente com as concepções sobre o conhecimento e a educação. Se por um lado há posturas comprometidas com a reprodução do Saber Instituído, por outro lado há posturas que apontam para um diálogo transformador a partir desse mesmo saber.*

Palavras-chave: *Livro Didático de Português. Conceituação Categorial.*

1. Introdução

O livro didático de português (doravante, LDP) é um recurso pedagógico e didático. É pedagógico no sentido de apresentar uma proposta educativa quanto à língua; é didático na medida em que apresenta modos de acesso à aprendizagem de sua proposta de ensino. No entanto, o LDP assim caracterizado é uma realidade escolar que se encontra envolvida numa rede cultural, socioideológica e histórica. Desse modo, o livro didático deve ser abordado e analisado levando-se em conta os aspectos condicionantes de sua existência, de seu uso e de sua ação.

Abordar e analisar o livro didático nessa rede condicionante pressupõe uma atenção meticulosa a diferentes instâncias que agem (e interagem) no trabalho escolar com o LDP. Para isso, propõe-se aqui um olhar sobre essa questão numa perspectiva categorial. As categorias de análise, apresentadas e discutidas por Cury (2000), retomadas e aplicadas na análise de livros didáticos de português em Resende (2007) se distribuem em cinco: *contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia.*

O entendimento do LDP nessa perspectiva abre possibilidades para o desenvolvimento de um conceito crítico a seu respeito, o que pode gerar também a partir dessa conceituação uma nova postura de trabalho com ele na escola. Por isso, tanto o conteúdo do LDP quanto a sua forma de apresentação devem ser colocados como objetos de considerações categoriais.

2. Categorias de análise

O real deve ser tomado em questão numa "visão da incompletude". Tal visão, por assim dizer, caracteriza-se pela necessidade da problematização. Por sua vez, a problematização se constrói a partir da percepção dos conflitos e do dinamismo do real. O real, por não ser estático, é marcado pela historicidade; o real, por ser histórico, é movido por situações que se digladiam em busca de superações e transformações. Essa consciência crítica é fundamental para que se prepare um ambiente reflexivo para a conceituação.

Desse modo, a conceituação é um exercício que procede de uma análise observadora, fundamentada e crítica da realidade. Para isso, é bastante significativa a contribuição do conhecimento e da aplicação das *categorias de análise*.

2.1) Contradição

A contradição é *conditio sine qua non* para qualquer realidade. Na abordagem de qualquer realidade, uma reflexão consistente deve ponderar sobre elementos que fazem parte dessa realidade, assim como elementos que já não fazem mais parte dela e elementos que podem vir a fazer parte. Isso requer uma percepção reflexiva do conflito entre o que é e o que não é.

Esse conflito, além de condicionar a existência da realidade, também determina o movimento dela, uma vez que os conflitos se encaminham para uma superação das situações opostas, ocasionando uma transformação. Por outro lado, considerar o real sem que se relevem suas contradições seria como se o enquadrasse numa linearidade mecânica.

No que concerne à categoria da contradição na análise de um LDP, há de se levar em conta os vários aspectos que se acham em situação de conflito e que condicionam a presença do livro. Um desses aspectos diz respeito às práticas discursivas e silenciamentos ao longo de suas definições e atividades. Dias (Dionísio & Bezerra, 2002) aponta para duas tendências complicadoras nas práticas discursivas e silenciamentos dos LDP: *a evidência do conceito e o apagamento do conceito*.

A evidência do conceito se verifica naquelas atitudes do LDP em reiterar definições da gramática normativa sem que se relevem observações, notas de rodapé, exceções, dentre outros, que comprovam a flexibilidade de muitos fenômenos linguísticos. O autor lembra que:

O fenômeno gramatical da "exceção" é uma das formas mais visíveis de manifestação dos usos que escapam à fixidez da regra. É preciso que compreendamos o seguinte: apesar dessas formas parecerem secundárias na gramática, elas são muito importantes para compreendermos o funcionamento

da língua. Assim, quando o gramático afirma que existem dez classes de palavras e depois da análise de todas elas apresenta uma relação de "palavras sem classificação", com comentários dispersos sobre os usos dessas palavras, ele está apontando para um tipo de "comportamento" de algumas palavras (*inclusive, aliás, afinal, etc.*) que escapam ao nível do saber puramente gramatical (p. 127) (Grifos do autor).

Por sua vez, o apagamento do conceito resultado de uma compreensão errônea da contribuição dos estudos do discurso, da linguística textual e da pragmática tende para a redução máxima (quase que total) do espaço da gramática na escola. Surge aí uma circunstância incoerente e irônica: o argumento se baseia no fato de que a ajuda da gramática nas atividades textuais é como que insignificante, mas não se aventam outras situações com as quais a gramática poderia contribuir; além disso, em alguns LDP dessa tendência, o aluno é convidado a consultar a gramática todas as vezes em que isso for necessário.

Segundo Dias (*op. cit.*):

No tocante ao estudo das classes gramaticais, nos livros didáticos de tendência inovadora, o reflexo desse problema parece residir na pressuposição da necessidade de um conhecimento da classificação das palavras, mas, ao mesmo tempo, ocorre uma rarefação do espaço dedicado a ela. A pressuposição da necessidade desse conhecimento é seguida pela pressuposição de um conhecimento sobre as classes, conhecimento esse que o aluno deve buscar na gramática tradicional. Daí falarmos em *efeito de apagamento do conceito*: ele é apagado enquanto espaço de tematização no livro didático, mas é trazido pela necessidade de um saber a ser buscado na gramática tradicional (p. 129) (Grifos do autor).

Tanto a evidência do conceito como o apagamento do conceito se acham em situações de conflito, mesmo que subentendidos em livros de uma outra tendência. Logo, devem ser pensadas como um todo

dialético e elucidativo da postura didático-pedagógica do LDP ao definir os fatos linguísticos.

Uma outra contradição possível de ser considerada é a que muitas vezes se estabelece entre a Carta de Apresentação do LDP, as referências bibliográficas do mesmo e às próprias definições e atividades ao longo dele. É flagrante o desencontro entre o que se propaga em textos de apresentação de alguns livros e a real postura deste no tratamento gramático-textual. Não é do desconhecimento nosso que é possível encontrar nesses textos de abertura um clima de apoio à liberdade do aluno, de sua criatividade, de sua capacidade de fazer diferente. Entretanto, no decorrer do livro, a situação se inverte e o que se verifica são definições fechadas, atividades previsíveis, enquadramento do aluno (e do professor!) nas doutrinas tradicionais ou nas interpretações dos autores do LDP.

Também há uma outra contradição: o tratamento gramatical normativo dispensado pelo livro didático à língua e a presença viva e atuante das variedades linguísticas. Cabe aí lembrar também o segundo plano a que a oralidade é colocada, quando exercida de modo reflexivo em sala de aula, o que raras vezes acontece.

Por fim, mas não como término, há ainda a contradição entre a maneira em que os gêneros textuais são abordados em face da língua. Ou seja, não se constrói de modo satisfatório uma interface produtiva que leve a pensar sobre o diálogo transformador entre o modo como a língua é explicada e vivenciada, por um lado, e, por outro, as reais exigências dos gêneros textuais. Além disso, ao se estudarem os gêneros, outros são silenciados.

2.2) Totalidade

Quando se coloca o LDP numa abordagem categorial, é indispensável a dimensão da totalidade. A totalidade pode ser entendida como sendo as diferentes manifestações da realidade, no caso, a "realidade livro didático de português", e as relações significativas que tais manifestações mantêm entre si.

Isso impede que se traduza a realidade em questão por apenas uma de suas manifestações, como se

fosse ela e somente ela a única explicação possível. Entender a realidade pela totalidade de seus fenômenos é uma prática de relativização das posturas de abordagem, o que, por sua vez, é básico numa concepção que se pretende crítica.

Assim, a ideologia presente nos LDP, a história do uso do LDP no Brasil, os temas recorrentes em seus textos, a disposição dos conteúdos, a inter-relação dos conteúdos e os temas, os temas de redação, o diálogo (ou não) do LDP como um todo e os PCN (assim como com os Temas Transversais), as ilustrações, os autores do LDP, as fontes textuais exploradas, os gêneros presentes ao longo do livro, entre outros, são manifestações que não podem ser tomadas separadamente. Elas devem ser observadas e discutidas em suas possibilidades de relação e ação conjunta a fim de que o LDP possa receber uma crítica baseada numa visão mais abrangente.

Se é considerado que as manifestações da "realidade livro didático de português" são várias e que essas várias manifestações travam relações significativas entre si, o que se pode entender por "significativas"? O sentido de "significativas" aqui é pensado tanto no plano da manutenção de uma certa ordem quanto na possibilidade de transformação dessa mesma ordem.

O caráter de transformação será visto um pouco mais adiante, sendo que nesse momento torna-se importante primeiramente entender a questão da manutenção da ordem. De acordo com Resende (2007):

A fim de que uma determinada estruturação de poder se mantenha, essa mesma estruturação tende a reproduzir constantemente, em várias instâncias da sociedade, as suas relações básicas. Assim, as relações básicas de manutenção política de um poder passam a ser reproduzir na ideologia, na religião, na economia, na educação, etc. (p.62).

Ora, as várias manifestações da organização social são possíveis de reproduzir em seus respectivos níveis uma determinada ordem estabelecida, mantendo-se com isso a primazia de um poder.

Trata-se, então, da terceira categoria de análise, a reprodução, que será abordada a seguir.

2.3) Reprodução

Aplicando à questão do LDP o raciocínio até aqui desenvolvido, é necessário retomar aquelas diferentes manifestações relacionadas a ele: a ideologia presente nos LDP, a história do uso do LDP no Brasil, os temas recorrentes em seus textos, a disposição dos conteúdos, a interrelação dos conteúdos e os temas, os temas de redação, o diálogo (ou não) do LDP como um todo e os PCN (assim como com os Temas Transversais), as ilustrações, os autores do LDP, as fontes textuais exploradas, os gêneros presentes ao longo do livro, entre outros.

Pensar o que em relação a essas diferentes e várias manifestações do LDP? Em primeiro lugar, tais manifestações mantêm relações entre si. Por essas relações existirem é que as manifestações formam um sistema condicionador do livro didático. Em segundo lugar, essas relações não acontecem *ad libitum*, ou mesmo por acaso. Pelo contrário, tais relações respondem a uma conjuntura socioideológica, histórica e cultural, na qual o poder se infiltra para se manter.

Logo, essas diferentes manifestações do livro didático e as relações que são mantidas entre elas são, como se disse mais acima, passíveis de exercer a reprodução de determinada estruturação de poder. Por isso essas relações são significativas no sentido da manutenção de uma certa ordem.

Por outro lado, o LDP constitui-se num gênero textual, uma vez que ele se caracteriza como uma relativa padronização de utilização da linguagem em domínios específicos da sociedade. A estruturação do livro didático de português, nesse viés, acolhe *dispositivos de enunciação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes*. (Maingueneau, 2000, p. 61). O LDP se estrutura e funciona como gênero porque há uma certa rotina do uso da linguagem em condições enunciativas

específicas, nas quais alunos dele se utilizam, escolas o adotam e professores fazem dele um recurso de ensino.

Entretanto, é preciso pensar mais além. Como gênero, o LDP é histórico, já que sua relativa estabilidade é devida ao caráter dinâmico da história. O motor do dinamismo da história, se conferido à dialética, pode ser entendido como forças que se colocam numa relação de conflito, gerando uma resolução que, por sua vez, se colocará em confronto com outras forças, explicando-se assim o movimento da história. O de conflito, gerando uma resolução que se colocam numa relação de professores dele fazer um recurso de ensino.

Desse modo, os processos dinâmicos da história carregam as marcas do conflito, vozes diferentes de diversas instâncias sociais, culturais e ideológicas (inclusive as que foram silenciadas). A história é polifônica. O que é tido como realidade é um mosaico de vozes e representações, sendo que algumas destas e daquelas se projetam como representativas da ordem estabelecida.

No entanto, outras vozes e representações tiveram que ser preteridas para que outras se projetassem. Em outras palavras, vozes e representações pertencentes à manutenção da ordem e vozes e representações da resistência se mantêm em conflito, sendo que estas últimas são silenciadas pelo poder dominante.

Por outro lado, mesmo que as vozes e representações da resistência sejam silenciadas, elas não deixam de existir. Caso contrário, a dialética não se instauraria e não haveria o movimento histórico.

2.4) Mediação

As forças em conflito explicadas acima devem ser observadas na perspectiva da categoria da mediação. São forças contrárias que se colocam em contradição, mas, nessa relação de contradição, elas se determinam reciprocamente. Assim, para que se possa entender uma manifestação representativa do LDP, é preciso que também se entendam diversos aspectos que se definem mutuamente nas relações

contraditórias entre eles a fim de que tais manifestações possam se estruturar.

Portanto, na abordagem do LDP, é importante a atenção ao fato de que os elementos caracterizadores do livro didático estão em contradição entre si, numa relação de definição recíproca e que fundamental essas contradições e mediações se reproduzem ao longo de variados domínios da problemática em tela.

Foi afirmado momentos atrás que as manifestações da "realidade livro didático de português" são várias e que tais manifestações se colocam em relações significativas entre si. O caráter de "significativas", como foi lembrado então, pode ser explicado tanto no plano da manutenção de uma determinada ordem estabelecida quanto no plano da possibilidade da negação dessa mesma ordem e de sua transformação. Depois de ter sido compreendida a questão da manutenção, chega o momento de se pensar na transformação.

2.5) Hegemonia

A possibilidade de transformação da "realidade livro didático de português" é claramente entendida quando se discute a categoria da hegemonia. Segundo Cury (*op. cit.*):

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral (p.48).

Entretanto, a hegemonia não é absoluta, pois ela incide sobre os homens e os homens são imprevisíveis em suas reações frente à realidade. Gramsci (1978) postula que o fato de se tratar de sujeitos humanos sempre envolverá uma incontável variedade de alternativas de interpretações e comportamentos, segundo diferentes interesses e expectativas.

Se a hegemonia não é absoluta tendo-se em vista essas muitas possibilidades de se pensar e de se comportar de acordo com interesses diferentes, logo sempre haverá nas tentativas hegemônicas frestas e lacunas pelas quais a negação poderá acontecer. Por isso a hegemonia não é absoluta.

Retomando o que foi mencionado acerca das relações que as manifestações da "realidade livro didático de português" mantêm entre si, tais relações são significativas porque também propiciam a negação e a transformação. Se pela *reprodução* da *totalidade* dos aspectos condicionadores o poder investe na manutenção da ordem, não pode ser esquecido que esses mesmos aspectos condicionares existem numa arena de *contradição*, na qual, pela *mediação*, eles se determinam reciprocamente. Assim, se por um lado o poder é reproduzido, as suas contradições também são reproduzidas. Isso vai ao encontro da negação da *hegemonia* absoluta, pelos motivos comentados mais acima.

3. Considerações finais

Entende-se agora por que as relações que as manifestações da "realidade livro didático de português" são significativas tanto para manter a ordem estabelecida quanto para subverter essa mesma ordem. É pela possibilidade da negação que se constrói a problematização, que, por sua vez, possibilitará a conceituação. E a conceituação advinda de uma problematização reflexiva e crítica é construída de modo mais abrangente e consistente quando se leva em conta a dinâmica dos elementos envolvidos em seu objeto de reflexão.

Defende-se aqui uma conceituação a partir das categorias de análise apresentadas e discutidas, quais sejam: contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia. Todavia, como lembra Resende (*op. cit.*), é preciso que se tome o cuidado para não transformar as categorias em objetos de análises abstratas, puramente teóricas. As categorias devem assumir o compromisso com os condicionamentos históricos de cada lugar e de cada momento (p.58).

É possível (e necessário) vislumbrar e inaugurar práticas novas e criativas que postulem a

transformação de uma ordem mantida por direcionamentos desarticulados com as reais demandas do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa através do LDP.

Abstract: *This article intends to do an approach of the Portuguese course book, focusing it within a framework of categorial conception, in which categories such as contradiction, totality, reproduction, mediation and hegemony present themselves as basic concepts that try to capture the historical flux. Then, the dialogue among the categories facilitates the emergency of a problematization that may contribute to the overcoming of contradictions. Thus, the elaboration of a concept constructed within the dialogue, conflict and in the historical flux may be reached. The Portuguese course book accounts for its political action in school organization, being involved ideologically within the conceptions about knowledge and education. If on one hand there may be positions committed with reproduction of the Established Knowledge, on the other hand*

there may be positions which signal towards a transformative dialogue taking this same knowledge as the start point.

Key words: *Portuguese course book, categorial conception*

Referências bibliográficas

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, Luiz Francisco. O estudo de classes de palavras: problemas e alternativas de abordagem. In: DIONISIO Angela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.126-138.

GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

RESENDE, José Antônio Oliveira de. *Construção crítica do texto*. Guarapari, ES: Ex Libris, 2007.

CIÊNCIA, ARTE E EDUCAÇÃO: O QUE UM CIENTISTA PODE APRENDER COM UM ARTISTA? ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE MERLEAU-PONTY.¹

Wanderley C. Oliveira

Universidade Federal de São João del-Rei/MG

Introdução

Neste texto, nosso objetivo é tentar estabelecer um diálogo entre Arte e Ciência a partir de uma afirmação de Merleau-Ponty (1964, p. 9), no ensaio *O olho e o espírito*, na qual sentencia: "A ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las". Mas antes de passarmos para a análise desta frase, gostaria de dar uma pequena nota biográfica do texto em que ela se encontra inserida.

No verão de 1960, Merleau-Ponty se instalou, por dois ou três meses, em uma pequena propriedade, que alugou de um pintor La Bertrane - no sul da França, perto de Aix, na região da Provença, para escrever um artigo que André Chastel havia lhe solicitado como contribuição ao primeiro número da revista *Art de France* (Lefort, 1964). Ao buscar este refúgio para dedicar-se à solicitação do amigo, o filósofo mal suspeitava que este fosse seu último verão. Na primavera do ano seguinte, 1961, no dia 3 de maio, um ataque cardíaco fulminante levou o filósofo com apenas 53 anos de vida. Deixou-nos *O olho e o espírito*, texto que preparava, como o último que publicou em vida. Nas palavras de Lefort (1964), este ensaio é uma meditação sobre o corpo, a visão e a pintura. E esta meditação se inicia exatamente com a frase da qual passamos a nos ocupar. Na primeira linha do primeiro capítulo de *O olho e o espírito* lemos:

"A ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las"

¹ Na VI Semana PET/Filosofia da UFSJ, em maio de 2009, ministramos um minicurso com o título deste artigo. O texto que apresentamos aqui foi elaborado a partir das anotações redigidas para o minicurso e do debate com os alunos.

1. Habitar e manipular: dois modos de estar no mundo e de se relacionar com ele

Numa primeira aproximação da frase acima, dois de seus verbos nos remetem a dois modos de se relacionar com as coisas ou com o mundo: um, manipulando-as; outro, habitando-as. Vejamos, mais de perto, tais atitudes. Habitar as coisas convida-nos a pensar numa relação de familiaridade ou de proximidade com elas, habitar requer imersão, as coisas não estão diante de mim (*Objectum*), estou entre elas, elas me envolvem (*Umwelt*) e são minha morada ou o lugar onde habito. A manipulação científica, por sua vez, requer que coloquemos as coisas diante de nós, como objetos passíveis de nosso manuseio, nossa exploração eficaz, distanciada e asséptica. Mas que ciência é esta que manipula as coisas? Por outras palavras, de que ciência se trata na frase em questão?

2. A ciência como olhar de sobrevoou ou desencarnado

Em *O olho e o espírito*, Merleau-Ponty (1964, p. 10) nos dirá que, mais do que da ciência, trata-se de um modo de se conceber a ciência, de uma "filosofia das ciências". Para compreendermos melhor a concepção de ciência implicada na frase, vejamos, extratos de um pequeno ensaio publicado em *Signos*, intitulado "Einstein e a crise da razão." O filósofo inicia seu artigo afirmando:

A ciência, no tempo de Auguste Comte, preparava-se para *dominar* teórica e praticamente a existência. Quer se tratasse da ação técnica, quer da ação política, pensava-se ter acesso às leis segundo às quais natureza e sociedade *são feitas*, e governá-las de acordo com seus princípios." (Merleau-Ponty, 1991, p. 213. Itálicos do autor).

Pela citação acima, no tempo de Auguste Comte (França, 1798-1857), pai do positivismo, a pretensão da ciência era *dominar* a existência. E como pretendia fazê-lo? Tendo acesso às leis pelas quais tanto a natureza quanto a sociedade *são feitas*.

Ao se referir à natureza e à sociedade, o texto de Merleau-Ponty nos aponta, então, para a física clássica (Isaac Newton: Inglaterra, 1643-1727) e a sociologia positivista (Comte). Ambas partiam do pressuposto que natureza e sociedade *são feitas* por leis e aquele que conseguir ter acesso a essas leis ou descobri-las *dominaria* natureza e sociedade, ou como diz o texto, poderia "governá-las de acordo com seus princípios." (idem, *ibidem*).

Nesta concepção de ciência, a verdade não está na interpretação que o cientista dá do mundo, ela está "depositada no mundo" (id., *ibidem*), inscrita nas coisas ou nos fatos, cabendo ao cientista ir ao encontro dela, descobrir o acesso à ela. O que temos aqui, no fundamento desta idéia, é a concepção de Galileu pela qual a natureza é um livro escrito em linguagem matemática e se aprendemos esta linguagem dominamos a natureza. Trata-se, em suma, da "imagem físico-matemática do mundo" (*ibidem*, p.218), fundada na idéia do pensamento clássico no qual "a racionalidade do mundo é evidente" (*ibidem*, p. 214). Neste ideal científico, afirma Merleau-Ponty (1991, p. 218), é "apenas à ciência que se deve perguntar a verdade" sobre tudo. A ciência aqui, não se vê como uma expressão ou linguagem matemática do mundo, ela advoga para si "um gênero de verdade metafísica e absoluta" uma vez que se apresenta como "notação direta do real" (idem, *ibidem*, p. 19).

Husserl nos dirá, no segundo capítulo de seu livro, *A crise das ciências européias e a fenomenologia transcendental*, que, na perspectiva apresentada acima, a "cientificidade rigorosa exige do pesquisador que coloque, escrupulosamente, fora do circuito toda tomada de posição axiológica" (Husserl, 1976, p. 11). Na consideração das coisas pelo cientista, está fora, portanto, toda consideração valorativa ou todo juízo de valor, do mesmo modo, as coisas deverão também serem despidas de suas qualidades sensíveis. Sendo assim, o que sobra do mundo ou das coisas? Seu esqueleto físico-matemático desembaraçado de todas as suas contingências sensíveis: cheiro, cor, sabor, textura. Fica apenas aquilo que pode ser medido, pesado, calculado, matematizado.

Na sequência da frase que analisamos, Merleau-Ponty continua seu texto em *O olho e o espírito* da

seguinte forma: A ciência "se dá das coisas modelos internos e, operando sobre esses índices ou variáveis as transformações permitidas por sua definição, se confronta apenas de longe em longe com o mundo atual" (1964, p.9). Apartada do mundo e visando apenas os modelos que ela se dá das coisas, neste fazer científico, Merleau-Ponty constatará que :

o pensamento se reduz deliberadamente ao conjunto das técnicas de apreensão ou de captação que ele inventa. Pensar é ensaiar, operar, transformar sob a única reserva de um controle experimental no qual intervém apenas fenômenos altamente `trabalhados', e *que nossos aparelhos produzem ao invés de registrá-los* (1964, p. 10. Itálicos nossos).

Pela lógica da citação, o risco que se corre é o da ciência realizar uma verdadeira inversão, que consiste em fazer do construído pela ciência o modelo daquilo que é dado pelo real; por outras palavras, o real se torna o elemento comparado e o construído pelo cientista o elemento comparante. O olhar que paira sobre o mundo, *kosmotheoros*, o sobrevoa e o domina numa relação puramente epistemológica, na qual há uma separação absoluta entre sujeito (atividade) e objeto (passividade). O mundo ou as coisas se tornam pura exterioridade sem nenhuma interioridade e o sujeito, pura interioridade sem nenhuma exterioridade. Mas de onde vem ou como surgem tais concepções?

Historicamente, sabemos que esta concepção tem sua origem em Descartes e Newton, que adicionando a idéia de *Infinito* herdada da tradição judaico-cristã, desdobraram a natureza em *naturante* e *naturada*, fazendo refluir para Deus tudo aquilo que pudesse ser "interior à Natureza" (Merleau-Ponty, 1995, p. 26). O sentido, assim, refugiou-se no *naturante* e o *naturado*, por sua vez, tornou-se produto ou pura exterioridade (Idem, *ibidem*).

Não obstante sua origem histórico-filosófica, para Husserl, esta concepção do mundo como esfera das "puras coisas" não é uma "abstração arbitrária" e

"tem seu fundamento na própria estrutura da percepção humana" (Merleau-Ponty, 1957, p. 259). Para o filósofo, todos nós nos conduzimos para esta concepção das coisas como em si, chegamos espontaneamente a ela à medida que "nosso Eu, ao invés de viver o mundo, decide-se a apreendê-lo (*Erfassen*), a objetivar." (Merleau-Ponty, 1995, p. 105).

Assim, tão logo nos tornamos "puros sujeitos teóricos", em contrapartida, encontramos as "coisas puramente materiais" ou esta "camada de materialidade espaço-temporal" (Merleau-Ponty, 1957, p. 259). Pôr-se como um eu indiferente, puro espectador, que decide conhecer o mundo, é colocar, correlativamente, a natureza ou as coisas como o "real, o verdadeiro, o em si" (*id., ibid.*). Ou seja, quando o eu se torna "indiferente", a esta indiferença corresponde a "pura coisa". Em outras palavras, a ideia da natureza ou do mundo como esfera das puras coisas, que é a ideia do em si, traz, como sua correlata, a ideia do sujeito como puro conhecedor, que é a ideia do para si. Neste casal: grande objeto e sujeito absoluto, um não anda sem o outro. Afirmar um é reivindicar o outro. E é o que, segundo Husserl, fazemos naturalmente. Para o filósofo alemão, espontaneamente, acreditamos na presença de um mundo (como grande objeto) que nossa consciência tem acesso direto (como sujeito puro), o qual ela pode sobrevoar e do qual ela pode "à vontade, considerar cada parte sem modificar sua natureza objetiva" (Merleau-Ponty, 1996, p.113).

Segundo Merleau-Ponty, a ciência, em suas origens, assume espontaneamente esta crença objetivista de nossa atitude cotidiana e a sistematiza. Ao postular o mundo como um grande objeto, ela estabelece, em contrapartida a este postulado, o caráter absoluto da consciência teórica.

Ao dividir o mundo entre sujeito teórico e objeto empírico, a ciência advoga para si o poder e o direito de conhecer plenamente seu objeto, mesmo que de maneira puramente exterior. Pautada pela unilateralidade de suas explicações, ela transforma,

assim, o mundo em um universo,² uma representação auto-suficiente e plenamente clara do mundo, que dá a ver, sem sombras, seu próprio conteúdo ao sujeito, capaz de sobrevoá-lo e exauri-lo numa relação de conhecimento.

Temos aqui consumada a perspectiva do olhar de sobrevoou ou desencarnado. Está aberto, assim, o abismo entre o ser e o nada, entre um em si obscuro e insignificante (grande objeto) e um para si, clarividente e doador de sentido (espírito ou sujeito absoluto), capaz de tomar posse daquele.

3. A pintura como olhar situado ou encarnado

Mas as concepções do mundo como em si e do sujeito como para si serão as únicas possíveis? No diálogo com Husserl, Merleau-Ponty dirá que não. Para Husserl «o universo das puras coisas é um universo minado», atrás do qual há a solidez do vivido (Merleau-Ponty, 1995, p. 106). Mas, não se trata de ignorar esta concepção e a atitude que a origina, não se trata nem mesmo de tomá-la como falsa; pois o que é falso nela é que absolutiza e toma como natural uma atitude de pura teoria ou de idealização. Logo, ao invés de negá-la, para Husserl, é preciso procurar justificá-la, isto é, "ao mesmo tempo, fundar sua legitimidade e superá-la, mostrando que ela não é a única possível" (idem, *ibidem*, p.105). Trata-se, então, de compreendê-la ou vê-la naquilo que ela é: "relativamente fundada, verdadeira a título derivado" (Merleau-Ponty, 1960, p. 206), para assim, ultrapassá-la como uma abstração idealista ulterior construída sobre o concreto do mundo vivido. Portanto, é para o mundo-da-vida, como instância mais profunda em relação ao universo da ciência que a reflexão se encaminha. Antes do universo das teorias, anterior a toda reflexão, a todo 'eu penso' e ao universo das *blosse Sachen* (puras coisas), na prática da vida e no plano de nossa experiência natural de homem no

² Em consonância com Husserl, para Merleau-Ponty, *universo* é uma "totalidade acabada, explícita, onde as relações são de determinação recíproca" (Merleau-Ponty, 1945, p. 85). Distingue-se do *mundo*, que é "multiplicidade aberta e indefinida, onde as relações são de implicação recíproca" (idem, *ibidem*). A ciência reduz o mundo a universo, que é o próprio mundo "cortado de suas origens constitutivas e tornado evidente, porque se as esquece" (id., *ibid.*, p. 51).

mundo, as coisas são para nós, "não natureza em si, mas `nosso ambiente", elas não se dão à consciência como polo de uma visada ideal, mas "em pessoa, em carne e osso" (*idem, ibidem*, p. 206).³ Neste plano, visamos "um meio ontológico que é outro em relação ao do em si" e que "na ordem constitutiva, não pode ser derivado dele" (*id., ibid.*), precisamente, porque é mais originário que ele. Em relação a este mundo, as *blosse Sachen* (puras coisas) "são idealizações, conjuntos construídos sobre o sólido" formando um "universo magro" (Merleau-Ponty, 1957, p. 259-260) abaixo do qual é mister escavar, a fim de compreender isto que é prévio à ciência e que faz com que, tanto o universo científico não repouse nele mesmo, quanto torna relativo o movimento de constituição das *blosse Sachen*.

O que encontramos, portanto, abaixo do para si como referência a qual as coisas fazem alusão? Abaixo do espírito puro encontramos o espírito encarnado, abaixo do eu penso descobrimos o eu posso, do universo científico encontra-se "o originário de nossa existência" (Merleau-Ponty, 1960, p. 207), abaixo da consciência encontra-se o corpo-próprio. É para este plano mais profundo que a reflexão de Merleau-Ponty se desloca. Neste sentido, podemos ver na *Fenomenologia da Percepção*, que o corpo se desvela como o ancoradouro da consciência no mundo, enraizando-a definitivamente numa situação que a impede de ser um puro olhar que paira sobre o mundo.

Mais que *sobre* o mundo, que é a perspectiva do sujeito *Kosmotheoros*, o sujeito encarnado se encontra *dentro* do mundo, impedindo a concepção de uma relação da consciência com o mundo nos moldes da "relação frontal do espectador e do espetáculo" (Merleau-Ponty, 1991, p. 23). Mais que *diante* do sujeito, o mundo o *envolve* (*Umwelt*), definindo-se, por princípio, como um Ser escondido, de horizontes, dando a ver, a cada vez, para este sujeito situado, sempre mais do que atualmente ele visa.

³ *Leibhaft, Leibhaftig* são, por excelência, palavras husserliana, característica, sobretudo, de *Idéias I*. Cf. ainda Merleau-Ponty, 1945, p. 369.

Vemos, assim, em Merleau-Ponty, a evidente decadência de uma maneira de filosofar que advoga para si "o direito de se instalar no saber absoluto" (*idem, ibidem*, p. 14) e a pretensão, implicada nela, de manter "o mundo deitado aos seus pés" (Merleau-Ponty, 1960, p. 22), de ser exaustão ou explicação total do mundo.

Se a filosofia indaga sobre o sentido das coisas, procurar a essência do mundo não é subir ao mundo das ideias e buscar o que o mundo seria em seu significado, após tê-lo reduzido em tema de nosso discurso; mas é mergulhar na experiência do mundo e buscar, a partir de nosso contato originário com ele, o que "ele é de fato para nós anterior a toda tematização" (Merleau-Ponty, 1945, p. X). É assim que, confrontando o olhar que se faz do exterior e a ideia da filosofia como um "ponto de vista superior" de onde se abarque todas as perspectivas locais (Merleau-Ponty, 1960, p. 31), a *Fenomenologia da percepção* surge como este grande esforço para trazer a razão de volta ao mundo. Mas ainda falta na grande obra de 1945 um verdadeiro contraponto a esta maneira de filosofar. E é aqui que entra a arte, em especial, a pintura.

Merleau-Ponty, numa estreita relação com este fazer artístico, encontra nele o apoio para reconsiderar o passado da filosofia como pensamento de sobrevoo e elaborar, na figura do pintor e seu fazer artístico, o contraponto ao olhar que nega sua situação e quer ver tudo a partir de lugar nenhum. Neste sentido, ao iniciar o diálogo entre filosofia e pintura através de um texto contemporâneo à *Fenomenologia da percepção*, *A dúvida de Cézanne*, vemos que, pela interrogação da experiência pictural, Merleau-Ponty confirma a instalação do indivíduo no mundo pelo seu corpo como obstáculo definitivo ao olhar *kosmotheoros* ou desencarnado do sujeito que paira sobre o mundo.

Cézanne, pintor predileto de Merleau-Ponty, acreditava poder se ocupar, por meses seguidos, de um mesmo motivo sem sair do lugar e apenas inclinando a cabeça um pouco à esquerda ou à direita, para ter da natureza um espetáculo inteiramente novo.⁴ O pintor sabia que não há lugar de onde se possa ver tudo e, exatamente, esta

impossibilidade faz do mundo um espetáculo inesgotável.

Na contrapartida do olhar situado do pintor que jamais acabará de ver o mundo, temos o olhar de sobrevoo ou desencarnado, que querendo ver tudo, sendo pretensão de exaustão e possessão das coisas, acaba por não frequentá-las, não sendo, por isso mesmo, nada em particular; posto que, é olhar (ou pensamento) sem amarras, não se enraíza em nenhum lugar; além disso, por esta mesma razão, também não é nada quanto ao universal, posto que o que apreende como sobrevoo é a pálida ideia do que a coisa seria em sua essência, é, enfim, o fóssil ou o esqueleto desencarnado da coisa vivida.

A pintura, nascendo da pretensão de ver, de frequentar ou de habitar o mundo, faz brotar nas coisas que frequenta a possibilidade de inúmeros sentidos e de uma infinidade de modos para exprimi-la. Dois artistas juntos pintando o mesmo motivo produzem telas diferentes. Isso porque o mundo se mostra para eles como fonte inesgotável da expressão pictural. A expressão do mundo se revela, assim, como uma tarefa infinita; pois "há sempre mais de uma dimensão, mais de um plano de referência" (Merleau-Ponty, 1960, p. 18), logo, nada é plenamente visível; seria preciso um olhar capaz de abranger todos os planos de referência; ou, na impossibilidade disto, colocar-se como o único plano ou a fonte absoluta de sentido. Neste caso, estaríamos novamente diante da arrogância do olhar sem restrição, que se afirma como visão de tudo. O que esse olhar poderia aprender com a experiência do pintor?

Considerações finais

Não se trata de negar o olhar desencarnado, mas de despertá-lo do sonho de um conhecimento soberano e de uma objetividade absoluta; de contestá-lo em sua visão de mundo, quando se esquece de sua origem secundária e construtivista, para fechar-se sobre si mesmo e colocar-se como modelo absoluto da realidade ou visão universal de mundo. O que, na perspectiva do olhar encarnado não podemos admitir na ciência é que ela tenha a exclusividade do verdadeiro. Não se trata de ser contra a ciência, de negá-la ou mesmo de desacreditar o saber científico; cabe-nos, com a interrogação merleau-

pontyana sobre a pintura, como primeira atitude, retornar ao mundo-da-vida, anterior ao mundo objetivo da ciência, para "compreender o direito", mas também "os limites" deste mundo (Merleau-Ponty, 1945, p. 69), colocando-o em seu lugar como parcial e derivado.

⁴ Cf. carta ao seu filho de 8 de setembro de 1906 (Cézanne, 1978, p. 324).

Ao invés de anular o saber científico, o retorno ao mundo-da-vida, operado por Merleau-Ponty em seu diálogo com a pintura leva-nos a considerá-lo, não como um saber dogmático que quer encarcerar o mundo em suas representações rígidas e fechadas, mas como se constituindo, a partir do mundo percebido, sempre como um saber aproximado, aberto, elucidando este mundo pré-científico do qual ele jamais concluirá a análise

Referências bibliográficas

CÉZANNE, Paul. *Correspondence*. Recueillie, annotée et préfacée par John Rewald. Édition révisée et augmentée. Paris: Grasset et Fasquelle, 1978.

HUSSERL, Edmund. *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris: Gallimard, 1976. Chap. I: La crise des sciences comme expression de la crise radicale de l'avié dans l'humanité européenne, p. 7-24. Chap. II: Éluclidation de l'origine de l'opposition moderne entre l'objectivisme physicien et le subjectivisme transcendantal, p. 25-116.

LEFORT, Claude. Préface. In: MERLEAU-PONTY, M. *L'oeil et l'esprit*. Préface de Claude Lefort. Paris: Gallimard, 1964. p. I-VIII.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la Perception*. Paris: Gallimard, 1945.

_____. *Husserl et la notion de Nature. Notes prises, au cours du 14 et 25 mars, 1957, par X. Tilliette*. Revue de métaphysique et de morale, n. 3, p. 257-269, 1965.

_____. *Signes*. Paris: Gallimard, 1960. Préface, p. 7-47. Le philosophe et son ombre, p. 201-228.

_____. *L'oeil et l'esprit*. Préface de Claude Lefort. Paris: Gallimard, 1964.

_____. *Éloge de la philosophie et autres essais*. Paris: Gallimard, 1991.

_____. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. O filósofo e a sociologia, p. 105-123; De Mauss a Claude Lévi-Strauss, p. 123-136; Einstein e a crise da razão, p. 213-22.

_____. *La Nature: notes, cours du Collège de France*. Établi et annoté par Dominique Séglaard. Paris: Seuil, 1995.

_____. *Sens et non-sens*. Paris: Gallimard, 1996. Le doute de Cézanne, p. 13-33. Le métaphysique dans l'homme, p. 102-119.

ÉTICA ALÉM DO NIILISMO:

A PROPOSTA DE ALBERT CAMUS

Prof. Dr. Paulo César de Oliveira

Departamento de Filosofia e Métodos (DFIME)

Universidade Federal de São João del-Rei

RESUMO:

No século XX, ocorreram diversas destruições e assassinatos motivados por uma postura carregada de nacionalismo e em nome da liberdade. Nesse contexto, o filósofo argelino Albert Camus tenta responder à questão que se apresenta a respeito da possibilidade de uma reflexão ética: é possível uma ética que transcenda o niilismo?

Palavras-Chave: Nihilismo, Ética, Contemporaneidade.

I. Considerações Iniciais

Este artigo analisa a possibilidade de uma abordagem ética após o niilismo e suas consequências concretas para a vida humana. Para tal, o texto de referência é, principalmente, a obra de Albert Camus (1913-1960) *O Homem Revoltado*, de 1951. Será possível pensar em ética após as maciças destruições, em nome da própria ética, ocorridas no século XX? Em meio a regimes totalitários em nome da liberdade, assassinatos em massa de seres humanos em prol da humanidade e guerras com intuito de se obter a paz, como pode se dar uma reflexão ética? *"No momento em que o crime se enfeita com os despojos da inocência, por uma curiosa inversão peculiar ao nosso tempo, a própria inocência é intimada a justificar-se"* (HR 14). Se a inocência serve de álibi para o crime, há ainda esperança? Será possível escapar ao sofrimento, evitá-lo, amenizá-lo? Ou estamos condenados a perpetuá-lo até o fim do último homem? É a estas perguntas que este trabalho visa responder.

De antemão, é preciso afirmar um fato: não é possível fazer justiça, em tão curta exposição, ao tema da possibilidade ética além do niilismo em Albert Camus. Mas, usando das próprias palavras do autor argelino, *"algumas obras merecem que usemos todos os pretextos para testemunhar, mesmo sem nuances, a gratidão que lhes devemos"*(IC). Se o testemunho for fiel à obra, este trabalho terá cumprido seu papel.

II. A desmedida: o niilismo e suas consequências

Antes de começarmos, é preciso acentuar o que Camus entende por niilismo. Diz ele que *"o niilista não é aquele que não crê em nada, mas o que não crê no que existe"* (H.R. p. 91). E por que o homem creria em algo que não existe? Porque ele tem a necessidade de buscar uma justificativa, não aparente, para o sofrimento concreto.

Revoltante em si não é o sofrimento da criança, mas o fato de que esse sofrimento não seja justificado. Afinal, a dor, o exílio, o confinamento, são vezes aceitos quando ditados pela medicina ou pelo bom senso. (HR 125).

A revolta diz não ao sofrimento. Julga-o inaceitável. O niilismo não está em se negar a realidade concreta em nome de uma ordem do mundo que não existe. O niilismo, para Camus, é a tentativa de se criar uma justificativa, mas em nome dessa justificativa, perder sua origem primeira que era a de negar o sofrimento. O revoltado "está em busca de uma moral ou de um sagrado" (HR 125). Mas cai no niilismo quando, ao invés de defender a moral ou o sagrado em nome do fim do sofrimento humano, justifica o sofrimento humano em nome dessa moral ou desse sagrado. Ou seja, ele afirma a moral ou o sagrado em detrimento da realidade.

Durante centenas de anos o cristianismo serviu como justificativa para o sofrimento do mundo, colocando-o como provisório. O sofrimento seria

apenas um estado necessário e passageiro para se alcançar a salvação. Cada lágrima de criança seria lavada depois do juízo final. Logo no começo do cristianismo, quando os apóstolos ainda pregavam por Jesus, o juízo final era próximo. Esperavam-no para logo, questão de meses, talvez até dias. Mas ele foi adiado. Adiou-se tanto que passou para o fim dos tempos.

Com os contínuos adiamentos, o cristianismo foi perdendo seu caráter de sagrado e foi tornando-se cada vez mais uma moral. O fim do sofrimento estava adiado para não se sabia quando, então, enquanto isso, a moral assegurava o que era possível ao homem enquanto esperava. Essa espera por tempo indefinido, mas certa de ser recompensada, podia justificar tudo; até uma moral impossível.

Apesar da moral cristã, ainda havia sofrimento no mundo. E foi a própria moral cristã, impossível, que possibilitou a derrota de Deus. Se Deus havia criado o mundo, inclusive sua moral, como era possível poder haver ainda sofrimento no mundo? Será que uma salvação eterna, vinda não se sabia quando, podia justificar o sofrimento no mundo? A partir do século XVIII Deus sofreu o julgamento moral dos homens e isso criou um impasse: *"ou não somos livres e o responsável pelo mal é Deus todo-poderoso, ou somos livres e responsáveis, mas Deus não é todo-poderoso"* (MS). Entre o homem livre e o Deus todo-poderoso, prevaleceu o homem livre. Estava acabada a idéia de Deus no cristianismo.

Ao julgar Deus moralmente, o homem colocou-se no mesmo patamar Dele. Ao preferir o homem livre, condenou-O, colocou-se acima Dele. Agora o homem era não só livre como também todo-poderoso. As escrituras sagradas agora são substituídas pelo código civil; é o homem quem dita a sua própria moral, através da razão. Mas o homem empossado Deus não consegue resolver o problema do sofrimento do mundo, o sofrimento da criança continua injustificado. E aí o homem cria o seu

próprio sagrado, um sagrado humano: a história. E em nome da história, todo o sofrimento é justificado. A escatologia cristã desaparece, mas entra em seu lugar uma escatologia histórica tidas de diferentes maneiras, como, por exemplo, o positivismo e o socialismo. O céu cristão apenas muda de nome e de endereço, passa a ser na terra. E em sua forma concreta, através da revolução russa, chama-se comunismo.

Em seu começo, o comunismo, como o cristianismo, pregava que através de seus preceitos a abolição do sofrimento era para logo. A revolução comunista veio em 1917, na Rússia, e a abolição do sofrimento humano não veio tão rápido quanto esperavam. O céu não surgiu na terra. A ciência, fruto da razão - substituta da antiga graça cristã -, não foi tão precisa, o "fim dos tempos" comunista foi cada vez mais adiado, ainda era preciso uma série de coisas até que a salvação chegasse. A comprovação científica foi sendo substituída por um novo tipo de fé, e essa fé pregava que ainda haveria muito sofrimento, até que o sofrimento acabasse de vez. Mas um dia a abolição do sofrimento chegará, então:

Se está garantido que o reino chegará, que importa o tempo? O sofrimento nunca é provisório para quem não acredita no futuro. Mas cem anos de sofrimento não são nada para quem afirma, para o centésimo primeiro ano, a cidade definitiva. Na perspectiva da profecia nada importa (HR, p. 241).

Nada importa, o sofrimento é provisório. Enquanto o reino definitivo que livrará a humanidade do sofrimento não chega, mas sabe-se que ele chegará, tudo é possível no reino do agora. Em nome do reino definitivo instaura-se até o sofrimento; mas não é o sofrimento o que o reino definitivo virá abolir?

É neste sentido que o pensador argelino situa o cristianismo e seu herdeiro, o socialismo, como pensamentos essencialmente niilistas. Ambos são cegos em relação ao presente concreto. Julgaram encontrar uma justificativa para o choro das crianças, mas, com isso, acabaram pregando o choro mesmo das crianças. Esqueceram-se do que queriam combater: o sofrimento dos homens. "Revoltante em si não é o sofrimento da criança, mas o fato de que esse sofrimento não seja justificado", esqueceram-se que o que a revolta queria combater, ou amenizar, era o sofrimento da criança.

"A idade de ouro adiada para o fim da história, e coincidindo, por uma dupla atração, com um apocalipse, justifica tudo (HR 241)". Encontrada a justificativa para o choro, a justificativa só faz sentido enquanto o choro em si exista. Antes queria-se combater o sofrimento humano, mas o sofrimento humano ultrapassa a capacidade do homem, como veremos no próximo tópico. O ser humano não é ilimitado - ele tem um limite até onde pode mover-se. Ao se esquecer desse limite, ele é incapaz de abolir o sofrimento, e só lhe resta justificá-lo. Em nome dessa justificativa, o homem perde sua medida.

Incapaz de abolir o sofrimento, o homem já não busca ao menos amenizá-lo, busca justificá-lo. A história do ocidente se confunde com a história da desmedida humana. Sofria-se ontem por um céu divino, sofre-se agora por um céu histórico. O sofrimento, longe de ser combatido, é incentivado. Com seu fim certo de acontecer, mas adiado para o fim dos tempos, torna-se possível ver, no século XX, campos de escravos sob a flâmula da liberdade ou massacres justificados pelo amor ao homem pelo desejo de super-humanidade. A própria filosofia, segundo Camus, pode ser desmedida. Diz ele no primeiro parágrafo de *O Homem Revoltado*:

Há crimes de paixão e crimes de lógica. O código penal distingue um do outro, bastante comodamente, pela

premeditação. Estamos na época da premeditação e do crime perfeito. Nossos criminosos não são mais aquelas crianças desarmadas que invocavam a desculpa do amor. São, ao contrário, adultos, e seu alibi é irrefutável: a filosofia pode servir para tudo, até mesmo transformar assassinos em juízes.

Como será possível uma abordagem ética diante de criminosos e seus alibis filosóficos? É o que veremos a seguir.

III. A revolta como medida

De acordo com o que pudemos ver no primeiro tópico deste trabalho, o niilismo para Camus não é a descrença em valores, mas sim, em detrimento da realidade, crer-se em doutrinas. Essas doutrinas, surgidas da tentativa de justificação do sofrimento humano, impossível de ser totalmente erradicado. E o sofrimento humano sendo denunciado, e repudiado, no momento em que o homem se revolta. Mas será o niilismo a única consequência possível à revolta?

A história erigida como objeto de culto, como novo Deus, permite que em nome da doutrina a realidade seja negada. A doutrina tenta tudo unificar, mas esse absoluto não é alcançado, nem criado através da história. O sofrimento humano não é erradicado, e, em nome da erradicação, acaba sendo incentivado ou, pelo menos, aceito. A política não pode acabar com o sofrimento da criança, e a história não consegue justificá-lo. Enquanto isso o choro permanece existindo.

Mas o homem longe do absoluto, seja sagrado ou histórico, tem um espaço que é só seu. E onde pode agir. Erradicar o sofrimento do mundo, não pode, e suas tentativas nesse sentido longe de erradicarem o sofrimento, acabam multiplicando-o. Desmedido, perde seu verdadeiro quinhão. "Carregamos todos, dentro de nós, as nossas masmorras, os nossos crimes e as nossas devastações. Mas nossa tarefa

não é soltá-los pelo mundo, mas combatê-los em nós mesmos e nos outros" (HR 345). Não combatê-los no embate de ideias, ou na defesa de doutrinas¹, mas no campo concreto que é o nosso. O sofrimento humano é impossível de ser erradicado, mas o sofrimento de cada um, e dos seus, pode ser amenizado.

O homem pode dominar em si tudo aquilo que deve ser dominado. Deve corrigir na criação tudo aquilo que pode ser corrigido. Em seguida, as crianças continuarão a morrer sempre injustamente, mesmo na sociedade perfeita. Em seu maior esforço, o homem só pode propor-se uma diminuição aritmética do sofrimento do mundo. Mas a injustiça e o sofrimento permanecerão e, por mais limitados que sejam, não deixarão de ser um escândalo. (...) O cristianismo histórico só respondeu contra o mal pela anunciação do reino e, depois, da vida eterna, que exige fé. Mas o sofrimento desgasta a esperança e a fé; ele continua então solitário e sem explicação. As multidões que trabalham, cansadas de sofrer e morrer, são multidões sem deus. Nosso lugar, a partir de então, é a seu lado, longe dos antigos e dos novos doutores (HR 347).

Ao outorgar-se Deus, e buscar a unidade num absoluto histórico que tudo justificaria, o homem perdeu sua medida. Quis elevar-se ao absoluto, deixando de lado sua vida concreta, no agora. Mas ao voltar-se para si mesmo, assumindo seu próprio

¹ Aliás, sobre esse tipo de embate, diz Camus em *A queda* (pg. 35): "Já não dizemos, como nos tempos ingênuos: "Eu penso assim. Quais são as suas objeções?" Tornamo-nos lúcidos. Substituímos o diálogo pelo comunicado. "Está é a verdade", dizemos. "Podem até discuti-la, isso não nos interessa. Mas, dentro de alguns anos, lá estará a polícia para lhes mostrar que tenho razão."

limite, é capaz de agir. E somente aí, já que em vinte séculos de doutrinas, "total a soma do mal não diminuiu" e "nenhuma parúsia, quer divina ou revolucionária, se realizou" (HR 348).

O Império ideológico, só para citar um exemplo, nada fez pelo trabalhador, a não ser o escravizar - como na Alemanha nazista e na Rússia comunista. Enquanto o sindicalismo revolucionário - que esteve diretamente ligado ao ofício, ao concreto, longe de ideologias ou doutrinas - obteve melhoras importantes para a condição operária; desde a jornada de dezesseis horas, até a semana de quarenta horas.

Podemos então dizer que a revolta, quando ligada à sua medida que nega ao homem a possibilidade de tudo resolver, mas afirma a possibilidade de enfrentar tudo o que estiver ao seu alcance, "reivindica desesperadamente uma ordem livre em que, segunda a magnífica expressão de René Char, o pão seria curado. Char sabe justamente que curar o pão significa dar-lhe seu lugar, acima de todas as doutrinas, e seu sabor de amizade." (IC, ?).

Que doutrina poderia estar acima do pão e de seu sabor de amizade? Há os que defendem que política e história são coisas sérias, sagradas, que nada têm a ver com pães com sabores de amizade. E tudo o que a política e a história fizeram ao homem foi escravizá-lo. A "estes pequenos europeus", pergunta Camus, "que nos mostram uma face avarenta, se não tem mais força para sorrir, por que pretenderiam dar suas convulsões desesperadas como exemplos de superioridade?" (HR, 345)

III - Considerações finais

Chegamos à conclusão de que é possível uma ética além do niilismo, na perspectiva de Albert Camus. Mas essa ética se dá não

em doutrinas ou ideologias; em outras palavras, não se dá nas ideias - dá-se na vida, na lida com o concreto que tange a cada um de nós. Não é possível erradicar o sofrimento; mas é possível, a cada um de nós, amenizá-lo em nossa vida e na de nossos mais próximos. É importante considerar que é impossível um absoluto na história: a negação e a

afirmação completas são ilusórias; é impossível ao homem aceitar toda a realidade do jeito que é, mas também é impossível negá-la completamente.

"As crianças continuarão a morrer sempre injustamente, mesmo na sociedade perfeita", mas é possível cuidar para que a sua criança não morra, ou cuidar para que a criança que você vê na rua, no vizinho, não morra. E mesmo que alguma delas morra, o sol continuará brilhando do mesmo modo, outras crianças virão, outras morrerão. A natureza mostra-se maior que a história, maior que o próprio homem, que nada pode perto dela, a não ser admirá-la e temê-la em suas belezas e catástrofes. "Ao negarem a justa grandeza da vida", diz Camus, "precisaram apostar na sua própria excelência" (HR 350), mas esses revoltados desmedidos já não tinham nenhuma excelência, e, na falta de coisa melhor, tiveram que se divinizar. Divinizados, deixaram de ser homens, se deram ao direito da ilusão de poder ilimitado que vai acima da vida e da natureza, chegando até ao poder de matar. Enquanto, em contrapartida, a revolta medida tem como única regra "aprender a viver e a morrer e, para ser homem, recusar-se a ser deus".

E não se trata de ser homem num reino divino, longe do sofrimento e das penúrias. Não. Ser homem nesta terra, neste mundo como é, aceitando a pequenez de ser homem e nada poder resolver, diante de uma vida infinitamente maior que ele mesmo. Comungar com a vida no presente, sem falsas esperanças que não adiantam de nada no extremo de nossa desgraça vivida no agora. Mas, sem poder tudo resolver, poder tudo enfrentar e ter forças para, em momentos raros e especiais, sentir que mesmo em meio à morte, à injustiça, à infelicidade, à miséria, enfim, diante da vida como ela é: o sol continuará brilhando, a vida, pulsando, e que está tudo bem. Como descreve Adélia Prado, em seu texto *Rodando*:

Estava muito surpresa com a perfeita mecânica do mundo e muitíssimo agradecida por estar vivendo. Foi quando teve o pensamento de que tudo que nasce deve mesmo

nascer sem empecilho, mesmo que os nascituros formem hordas e hordas de miseráveis e os governos não saibam mais o que fazer com os sem-teto, os sem-terra, os sem-dentes e as igrejas todas reunidas em concílio esgotem suas teologias sobre caridade discernida e não tenhamos mais tempo de atender à porta a multidão de pedintes. Ainda assim, a vida é maior, o direito de nascer e morar num caixote à beira da estrada. Porque um dia, e pode ser um único dia em sua vida, um deserdado daqueles sai de seu buraco à noite e se maravilha. Chama seu compadre de infortúnio: vem cá, homem, repara se já viu o céu mais estrelado e mais bonito que este! Para isto vale nascer.

("Filandras", Record - Rio de Janeiro: 2001, pág. 119.)

Para isto vale nascer, e viver, e morrer. Morrer, mas não matar. Não justifica a opressão, a injúria, a penúria ou o massacre. A reflexão ética proposta por Camus, embasada na revolta e sua medida, chega então à compreensão de que "a revolta não pode prescindir de um estranho amor" (HR 348). Amor que, sem negar a terra séria e doente, com todas as suas mazelas, aceita também a sua luz e a sua alegria. E que nos põe dispostos, até onde nossas mãos alcançam, a lutar com todas as forças para sermos um pouco mais felizes.

Referências bibliográficas

CAMUS, Albert. *O Homem Revoltado*. Tradução Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. *A Queda*. Tradução Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. *O Averso e o Direito*. Tradução Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. *A inteligência e o Cadafalso e outros ensaios*. Tradução Manuel da Costa Pinto e Cristina Murachco. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. *O Mito de Sísifo*. Tradução Ari Roitman e Paulina Wach. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PRADO, Adélia. *Filandras*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

A RELAÇÃO ENTRE ARTE E VERDADE NO PENSAMENTO DE MARTIN HEIDEGGER

Acadêmica: Karen Milla de Almeida França UFSJ
Glória Maria Ferreira Ribeiro (orientadora)

RESUMO: Partindo do texto *A origem da obra de arte* do ano de 1935 do filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976), composto por três conferências, quais sejam: *A coisa e a obra*, *A obra e a verdade*, e por fim, *A verdade e a arte*, esse trabalho pretende compreender a relação entre arte e verdade. Visando esse objetivo, tomaremos como norte as obras pós-1930, tais como: *Hinos de Hölderlin* de 1934-1935, *Sobre a essência da verdade* de 1930, bem como *A origem da obra de arte*, haja vista que no pensamento desse filósofo a questão da arte só ganha relevância nesse período.

Palavras-chave: Arte. Verdade. Heidegger.

INTRODUÇÃO

À luz do pensamento do filósofo alemão Martin Heidegger, mais precisamente, dos esboços por ele tecidos numa obra de 1935, a saber: *A origem da obra de arte*, este trabalho pretende compreender a relação entre arte e verdade proposta por Heidegger. Mas, o que essa proposta teria de inovador, ou melhor, de extraordinária, uma vez que essa relação foi pensada ao longo do desenvolvimento do pensar filosófico, ou seja, passando pelo classicismo - "que harmonizou a arte com a verdade, através da bela imitação da natureza" (NUNES, 1994, p. 390)-, pelo romantismo alemão - "que igualou o belo artístico à verdade" (NUNES, 1994, p. 390)- até a contemporaneidade?

Ora, nesse sentido pode-se afirmar que todas essas épocas tematizaram o problema da arte, seja numa

ou noutra, com maior ou menor clareza, a arte expressa a verdade. Segundo Nunes, racional para o classicismo e supra-racional para os românticos¹, mas nenhuma dessas épocas formulou o problema da arte tratando-a como "(...) um acontecer da verdade" (HEIDEGGER, 1999, p.27), como enunciou Heidegger no seu opúsculo *A coisa e a obra*, que compõe o texto *A origem da obra de arte*. Por esse lado, desde onde a arte pode ser entendida como um acontecer da verdade? Como entender isso, ou seja, como entender a arte? Para o desenvolvimento de tais questões, utilizaremos como norte o texto *Sobre a essência da verdade* de 1930, publicado na obra *Conferências e escritos filosóficos* de 1973, a obra *Hinos de Hölderlin* escrita entre 1934 e 1935, não sem antes passar pelo ensaio *A origem da obra de arte* de Martin Heidegger.

É na obra *A origem da obra de arte* que Heidegger marca frente à noção tradicional de arte, que subordina a origem da arte ao belo e à subjetividade do artista. Para o nosso autor, não se pode compreender a arte como algo que se encontra subordinado ao belo, uma vez que ele seria secundário na obra. Secundário porque primeiramente o que vem à tona é o acontecimento da verdade. Por esse lado, tampouco se pode compreender a arte como um resultado da criatividade do artista - seja à atividade individual criadora do artista; seja a uma técnica que expressa a competência que alguém possui (no caso, o artista) para se produzir coisas belas -. Isto porque para Heidegger é a arte que "gera" o artista e não o oposto, desde essa vista, não existe o artista antes da obra de arte acontecer. Por conseguinte, a arte não poderia estar subordinada a atividade criadora do artista, tampouco à sua habilidade técnica. Mas, em vista disso o que é a arte para Heidegger?

Em resposta a exposição anterior, encontramos na conferência que faz parte da obra *A origem da obra de arte*, qual seja: *A obra e a verdade* que "ser obra [essencialmente] é instalar um mundo" (HEIDEGGER, 1999, p. 35), porque coloca a verdade em obra. Por esse lado, ser arte é se mostrar primariamente como âmbito de emergência de mundo, ou melhor, como o acontecimento de instalação de mundo. Mas o que significa esse

¹ Essa idéia é proposta por Benedito Nunes no seu texto *Poética do Pensamento*, nesse texto Nunes comenta algumas passagens dos textos de Heidegger, esses seriam: *Ser e Tempo* de 1927, tentando elucidar a questão sobre o pensar, e *A origem da obra de arte* de 1935, abordando questões sobre arte e poesia.

instalar da obra? Desde onde se faz possível esse caráter instalador? O que é o mundo?

Pois bem, esse caráter da arte advém do seu aspecto produtor, o qual se revela essencialmente como poesia, isto é, como produção. Segundo Heidegger, é esse mesmo aspecto que faz da arte essencialmente produtora de mundo, produtora de sentido. No entanto, o instalar da arte não significa somente o fundar, o erigir de um mundo, isto é, o nascer das determinações para mim, ou melhor, para nós, os outros e as coisas com as quais nos encontramos no mundo. Mais do que isso, a instalação de um mundo é o instante desde o qual a obra de arte se projeta como um "espaço aberto" no qual nós e as coisas podemos nos revelar com uma nova feição, com uma nova "identidade". O instalar de mundo diz, fundamentalmente, o momento constitutivo de ser. Por isso, de acordo com Heidegger, a arte evidencia tanto o ser das coisas, quanto o nosso ser, uma vez que a arte vista como um "espaço aberto" traz à mostra sempre uma relação entre homem/mundo artista/obra, isto é, o mundo². Este que como vimos é revelado pelo caráter poético da obra de arte.

Neste contexto, pudemos observar que o mundo ganha grande relevância quando nos prestamos a entender o acontecimento da arte, à medida que ela se faz âmbito de emergência de mundo. Desta forma, se torna mister elucidar o que é o mundo instaurado pela arte. Encontramos nos apontamentos presentes em *Ser e Tempo* (parte I), de 1927³, algumas concepções tradicionais do que seja o fenômeno do mundo, estas são:

² Segundo INWOOD (2002) a questão do mundo tem vários matizes em Heidegger: a primeira abordagem se apoia no mundo familiar, isto é, cotidiano que circunda o homem, encontrada em *Ser e Tempo* (1927). A segunda trata da discussão sobre o conceito de mundo, sendo elaborada em *Sobre a essência do fundamento* (1927), por fim, a terceira, parte de uma comparação entre o homem como formador de mundo em contraposição às coisas e é explicitada em *A origem da obra de arte*, de 1950.

³ O problema do mundo ganha representatividade desde os escritos presentes em *Ser e Tempo*, obra do ano de 1927, em que Heidegger tratará da questão do mundo através "operações cotidianas do homem" (INWOOD, 2002, p.120), ou seja, por meio do caráter mediano e superficial que circunda o nosso modo de ser cotidiano.

1) "Mundo" é usado como um conceito ôntico, significando assim, a totalidade dos entes que se podem simplesmente dar dentro do mundo. 2) "Mundo" funciona como termo ontológico e significa o ser dos entes mencionados no item 1 (...). E o "mundo" pode denominar a região que sempre abarca uma multiplicidade dos entes. 3) "Mundo" pode ser novamente entendido em sentido ôntico. Nesse caso, é o contexto "em que" de fato o *dasein* "vive" como *dasein* (...). (HEIDEGGER, 2004b, p. 105)

No entanto, Heidegger nos alerta que todas essas concepções não são suficientes para tratar do "problema do mundo", uma vez que mundo não pode ser compreendido como um lugar que contém \ abriga os seres humanos e as coisas. O mundo também não se confunde com um espaço físico ou geográfico que pode ser somado e quantificado pelas mãos do homem e as suas máquinas, ou ainda, como algo pronto e acabado para ser entendido como "(...) a região que sempre abarca a multiplicidade dos entes" (HEIDEGGER, 2004b, p. 105). Por esse lado, mundo tampouco poderia ser visto como "a totalidade dos entes", [ou ainda], como "contexto em que o *dasein*⁴ "vive"" (HEIDEGGER, 2004b, p. 105). Isso porque mundo não é algo que se confunda com as coisas que nele se encontram presentes. Desde essa perspectiva, o que seria então esse mundo que emerge da obra de arte?

Partindo das elaborações propostas por Heidegger em *A origem da obra de arte*, mais especificamente, *A obra e a verdade*, mundo é algo que:

(...) mundifica e é algo mais do que palpável e a apreensível, em que nos julgamos em casa. (...) Mundo nunca é um objeto, que está ante nós e que pode ser intuído. (...) Ao abrir-se um mundo, todas as coisas adquirem a sua demora

⁴ Há algumas variações de tradução do termo *dasein*, em *Ser e Tempo* de 1927 encontramos na tradução de Márcia de Sá Cavalcante Schuback a tradução desse termo por *presença*, neste trabalho utilizaremos o termo em alemão (*dasein*) com intuito de evitarmos compreensões equivocadas do termo.

e a pressa, a sua distância e proximidade, a sua amplidão e estreiteza (...) (HEIDEGGER, 1999, p. 35).

Desde essa formulação, o mundo não pode ser entendido como um palco fixo onde nós e as coisas nos damos, ou ainda, como uma região que nos abriga e nos oferece um endereço. Mais do que isso, o mundo a partir do seu caráter mundano é algo que confere ser a tudo, pois, somente quando mundo "se-dá" é que nós e as outras coisas que aí estão no mundo adquirimos um significado, determinação, isto é, a nossa "(...) demora e a pressa, a [nossa] (...) distância e proximidade, a [nossa] (...) amplidão e estreiteza" (HEIDEGGER, 1999, p. 35). Com isso, podemos dizer que o mundificar do mundo diz respeito a um momento constitutivo de ser. Por esse lado, podemos dizer que mundo e homem se "copertencem". Por conseguinte, pensamos então que essa noção heideggeriana de mundo rompe radicalmente com a concepção cartesiana, esta concebe o mundo como uma substância (*uma res extensa*), isto é, como um objeto para um sujeito, haja vista que para Heidegger homem e mundo não podem acontecer em separado, uma vez que mundo "nunca (...) está ante nós [é algo] que pode ser intuído" (HEIDEGGER, 1999, p.35).

Pelo exposto, podemos concluir primeiramente que é inevitável o caráter indissociável entre mundo e homem. E desde essa vista, é impossível então não pensarmos no mundo como algo que se impõe como o próprio acontecimento de ser (do homem e das coisas), uma vez que nós e as coisas com as quais lidamos no mundo ganhamos sentido e determinação, a partir de tal acontecimento. Por isso, segundo o filósofo, ele (mundo) sempre nos é algo familiar, próximo, "em que nos julgamos em casa" (HEIDEGGER, 1999, p. 35). Mas, como essa familiaridade é possível? Pois bem, para melhor dimensionarmos como essa familiaridade se faz possível, é necessário remontarmos à compreensão de Heidegger sobre a existência exposta em *Ser e Tempo* de 1927. Segundo o filósofo a familiaridade do mundo é trazida pela própria estrutura "mundana" do mundo. É na mundanidade que as coisas se revelam como isto ou aquilo, e nós nos revelamos desde a estrutura de ser-no-mundo. Essa

estrutura já diz sobre nós mesmos, uma vez que ela se revela em nossa existência, isto é, existir desde essa estrutura é, fundamentalmente, ser projetado no mundo.

O homem compreendido em sua existência se revela para esse autor como *Dasein*. Ou seja, revela-se como um ente cuja essência é a sua própria existência. O que equivale dizer: um ente que para ser, deve continuamente realizar esse mesmo ser. Sendo assim compreendido, como *Dasein*, o ser do homem nunca se encontra pronto e acabado, mas deve continuamente realizar o seu ser. "Por isso é que as pessoas não estão sempre iguais, mas, ainda não foram terminadas - mas que vão sempre mudando. Afinam ou desafinam" (ROSA, 1984, p. 21). Portanto, o mundo não se pode confundir com nenhuma substância, mas expressa as próprias possibilidades de ser do homem, ou melhor, do *Dasein*, quais sejam: de "ser-com-os-outros, ser-junto-as-coisas e ser-em-função-de-si-mesmo" (HEIDEGGER, 2004a, p. 136). Sendo assim, na medida em que o homem tem de ser, isto é, tem de realizar o seu ser, ele assim o faz à medida exata que se lança no mundo (no poder ser) e o realiza. Assim, o mundo se mostra como um tecido ativo e tramado pelas possibilidades do *Dasein* ser. *Dasein* esse, que irá descobrir esse ou aquele significado para o ser (o seu próprio ser, o ser dos outros e das coisas com as quais lida) na e desde uma ocupação, no e desde um fazer.

Essa ocupação ou esse fazer acontecem sempre na e desde o fenômeno que Heidegger nomeia de *conjuntura*, que se refere à trama de relações desde a qual cada coisa ganha a determinação de seu ser (como um ser-para isso ou aquilo) na medida em que o homem igualmente se descobre em seu ser. Neste sentido, podemos dizer que a conjuntura revela o encontro do homem com as possibilidades de seu próprio ser (de junto as coisas, com aqueles que compartilham do seu mesmo ser (outros homens) e consigo mesmo). Esse encontro, por sua vez, se dá quando a ocupação dispõe um sentido para as coisas desde o modo como usamos e manuseamos essas mesmas coisas.

O uso e manuseio fazem com que os entes se descubram desde o seu caráter de serventia, isto

porque, para Heidegger, é nesse modo de usar e manusear os entes que aí estão dados que essencialmente eles ganharão o seu ser. Mas esse descobrir enquanto acontecimento de ser não está alicerçado na relação entre sujeito e objeto, uma vez que somos desvelados ao mesmo tempo em que são as coisas. O pensamento de Heidegger é marcado, justamente, pela crítica a essa relação. Para ele, a relação sujeito-objeto revela-se como algo derivado de uma relação mais original que assume a forma da estrutura de ser-no-mundo. E como nos foi possível perceber, nessa estrutura imediata da existência acontecer, é impossível pensar em separado o homem do mundo, tal como a relação sujeito-objeto nos impõe pensar. Essas coisas nas quais nos encontramos em uso e manuseio se revelam a partir do que Heidegger chamou, na sua obra *Ser e Tempo* (1927), de *ser-para*⁵, isto é, como um *produto para...* isto ou aquilo.

Na preleção *A coisa e a obra* que compõem *A origem da obra de arte esse produto para...*, isto é a coisa compreendida desde a sua serventia, é convertido no entendimento do apetrecho. O apetrecho, segundo o autor, é algo produzido para ser usado e utilizado. Porém, torna-se necessário esclarecer que o apetrecho é mais do que uma coisa fabricada ou produzida pelas mãos do homem, ou ainda, algo que serve, exclusivamente, para ser utilizado para um fim específico. Isto porque, muito embora seja o homem a fabricar a maioria das coisas com as quais ele se ocupa em seu mundo cotidiano, é na ocupação que essas coisas e que ele mesmo são primeiramente desvelados. Como isso,

⁵ Muito embora saibamos que o termo *ser-para* não apareça em *A origem da obra de arte*, a noção de instrumentalidade está presente no texto como todo, na medida em que Heidegger tratará da questão do *zeug* que foi traduzido por instrumento. Este é algo para ser usado, e, é nesse usar que compreendemos a sua serventia. O termo *ser-para (um-zu)* encontra-se em *Ser e Tempo* (1927) e se refere à manualidade, exprime o plano constituído do conjunto utensiliário (está e se revela em uso e manuseio).

essa ocupação encontra-se determinada não pela vontade de um sujeito, mas, por uma relação de remetimentos na qual o próprio homem determina-se em seu ser, ou melhor, é nessa teia de remetimentos que o homem primeiramente se descobre, a saber: na lida.

De acordo com Heidegger, em *A coisa e a obra*, é o caráter de fabricação inerente ao ser do apetrecho que nos permitirá estabelecer uma relação entre ele o apetrecho- a obra de arte. Mas embora haja tal proximidade, ele nos alerta que a arte sempre ultrapassa esse caráter de fabricação. Por esse lado, a obra de arte também não se confundirá com algo fabricado

exclusivamente pelas mãos do homem, uma vez que, para Heidegger, a arte não se limita a escolhas ou a habilidade de um indivíduo ao fabricar algo, mas se faz o lugar de manifestação do mundo, no qual o homem (no caso, o artista) se encontra projetado. Isto porque a obra de arte "(...) não é obra por ser, em primeiro lugar, confeccionada ou feita, mas porque realiza o ser num ente. Realizar (er-werken) significa aqui pôr-em-obra (...)" (NUNES, 1986, p. 254). Mas o que isso significa?

Ainda em *A coisa e a obra*, Heidegger compreende o *pôr* da arte como: trazer à tona, isto é, erigir. Esse erigir já é o próprio apontar da verdade na obra de arte, ou seja, é o surgir da verdade na obra. Para tratarmos da questão da verdade lançaremos mão do texto *Sobre a essência da verdade*, de 1943, publicado em *Conferências e escritos filosóficos* do ano de 1973, e o parágrafo 44 *Pre-sença, abertura e verdade* que compõe a obra *Ser e Tempo*, do ano de 1927. Vejamos então o que é a verdade.

Encontramos nos entendimentos presentes em *Ser e Tempo* (parte I) algumas das teses que representam as noções tradicionais acerca da verdade, estas são:

"[1] o lugar da verdade é a proposição (o juízo)". [2] "A essência da verdade reside na concordância entre o juízo e o seu objeto". [3] "(...) o juízo é lugar originário da verdade, (...) a verdade [é] (...) concordância (HEIDEGGER, 2004b, p.282).

No entanto, Heidegger alerta que todas essas concepções não revelariam o que é a verdade na sua origem, uma vez que essas concepções são derivadas de uma compreensão mais original - que para Heidegger se

revelaria no fenômeno grego da *alathéia* (desvelamento). Desde essa concepção grega *alathéia*- é impossível pensar na verdade como algo rígido e estático que se justifique na proposição, ou ainda, como adequação do intelecto a coisa. Isto porque a verdade é o próprio acontecimento do ser acontecimento que traz em si a dinâmica na qual são revelados e encobertos significados tanto para coisa, quanto para o homem. Desta forma, a verdade não pode ser compreendida desde a proposição na qual verificamos o falso e o verdadeiro - já que a verdade é um movimento de desvelamento e encobrimento do ser nos entes. Por conseguinte, com esses apontamentos, temos que a verdade "(...) não tem a sua morada original na proposição" (HEIDEGGER, 1991, p. 126); antes disso, a verdade ganhará o seu vigor no que o autor denominou *deixar-ser*.

Em *Sobre a essência da verdade*, texto de 1930, o *deixar-ser* se revela como a própria experiência da liberdade e esta por sua vez se mostra como a própria essência da verdade. Àquela liberdade- não deve ser entendida, segundo o nosso filósofo, como:

"a veleidade que de vez em quando se manifesta em nós, de oscilarmos em nossa escolha ora para, este ora para aquele extremo. [Tampouco como] (...) a ausência pura e simples de constrangimento relativa às nossas possibilidades de ação ou inação. [Ou ainda,] (...) na disponibilidade para uma exigência ou uma necessidade (e, portanto, para um ente qualquer)" (...) (HEIDEGGER, 1991, p.128).

Mas antes disso, a liberdade como essência da verdade se mostra como o abandono do homem, ou melhor, do *Dasein* as suas próprias possibilidades de ser no mundo. Enquanto abandono, ela a liberdade- se revela como uma entrega, exposição do homem aos seus modos de se relacionar com o mundo. Em suma, é o abrir do homem para a revelação do ser das coisas e do seu próprio ser, na medida em que o abandono manifesta a luz da essência da verdade. Contudo, esse abandonar-se não possui o sentido de uma passividade, de um puro e simples receber. Abandonar-se, entregar-se à verdade, já implica estar no cerne, no meio de um combate que traduz a tensão entre o ser compreendido nele mesmo (enquanto a dinâmica de constituição de mundo) e o ser já previamente revelado como ente (desde e como uma determinação).

Esse combate desde a qual a verdade irrompe, surge enquanto uma luta "(...) entre mundo e terra"...

(HEIDEGGER, 1999, p. 50)⁶. Mundo, como foi possível perceber, diz respeito ao nosso modo mais familiar de ser, por ser na abertura de mundo, que é revelado o ser das coisas e o nosso em uma época histórica. A terra é o que dá guarida, abrigo para o mundo se fundar, uma vez que ela é a fonte, a nascente, que acolhe no seu bojo o que há de mais inesperado na existência, o sentido encoberto, oculto do mundo por meio do retraimento/velamento que lhe é próprio. Porém, é no combate, em que todas as coisas estão tencionadas, que mundo e terra com as suas naturezas antagônicas podem se tornar um.

Isso não significa que na luta aconteça uma dissolução de uma dessas naturezas, pelo contrário, é a partir da luta que ambos se completam, isto é, se harmonizam. Esse harmonizar, segundo Heidegger "(...) não corresponde a uma unanimidade sem tensão. Pelo contrário, a abertura das contradições (...) inaugura a harmonia" (HEIDEGGER, 2004a, p. 120)⁷. Isto quer dizer que a harmonia é inaugurada pela verdade, isto é, pela tensão entre o desvelar e o velar de sentido no ente. Com isso, podemos dizer finalmente, que a verdade posta em obra advém desta tensão que conquista a unidade desde um harmonizar. Essa unidade é vista como mundo, isto é, como ser. Esse mundo posto em obra pela arte pode ser entendido como a verdade. Verdade esta que se faz notar, seja através das cores empastadas numa tela, seja através da poesia. Na conferência *A coisa e a obra* presente em *A origem da obra de arte* (1934-1935) encontramos alguns apontamentos que podem nos esclarecer a respeito da relação descrita acima -entre arte e verdade. Partindo de

⁶ É imprescindível enfrentar tema do "combate" (*pólemos*) em nossos estudos, uma vez que ele se encontra atrelado essencialmente à verdade. Mais uma vez o ensaio sobre *A origem da obra de arte* nos fornecerá elementos para elucidar o tema, pois, umas das formulações de Heidegger, como acabamos de citar, sobre a obra é de que ela é um combate entre terra e mundo.

⁷Também é indispensável tentar compreender a noção de harmonia, cujo esclarecimento buscaremos nas indicações presentes em *Hinos de Hölderlin*.

uma descrição fenomenológica do quadro *O par de botas* do pintor holandês Vicent Van Gogh⁸ (1853 - 1890), Heidegger nos mostra como a arte acontece como verdade.

Pois bem, é Heidegger quem nos diz que numa simples tela, do ano de 1887, está retratado um par de sapatos de camponês. Esses já se encontram gastos, ou melhor, marcados pelo esforço cotidiano do camponês de arar, plantar e colher os frutos que advém da terra. Mas, o que isso tem demais, já que eles são sapatos tão comuns a nós? Ora, se olharmos atentamente "os sapatos de Van Gogh" veremos que há um algo a mais denunciado pelas cores, pela plasticidade do mundo do campo que ultrapassa o caráter de ser um simples sapato. Os sapatos que as cores anunciam na tela não podem ser vistos somente no sentido conhecido por nós através do cotidiano, isto é, da lida e do manuseio que dele fazemos para calçar e proteger os nossos pés das pedras em podemos encontrar no meio do caminho. Esses sapatos nos levam a admirar o próprio mundo que ali se vê denunciado, qual seja: o campestre. Primeiramente, na medida em que as coisas, os outros e o próprio camponês nos vem ao encontro nessa obra, e, em segundo lugar porque, no modo como os sapatos aí se revelam já se evidencia o camponês através do modo como ela os usa, isto é:

(...) na escura abertura do interior gasto dos sapatos, fita-nos a dificuldade e o cansaço dos passos do trabalhador. Na gravidade rude e sólida dos sapatos está retida a tenacidade do lento caminhar pelos

sulcos que se estendem até longe, sempre iguais (...) (HEIDEGGER, 1999, p. 25).

Ora, esses sapatos refletem como um espelho o camponês, a sua lida no campo, os seus dias de cansaço. Ora, são esses mesmos sapatos que anunciam nas suas cores o mundo campestre, isto é, os sapatos de Van Gogh deixam e fazem ver o mundo do camponês. Porém, o camponês não os vê assim como nós, uma vez que ele os vê através do uso e do manuseio que deles faz, isso porque, o camponês simplesmente lida com os sapatos, ele simplesmente os usa. Essa tendência que nós temos de não perguntar o que são as coisas em que nos relacionamos, foi tematizado por Heidegger na sua obra *Ser e Tempo*, e denominada de falatório⁹. Este se encontra na base do nosso modo de ser cotidiano. Desta forma, não é necessário ao camponês perguntar sobre o sentido que o par de sapatos tem na sua vida, porque existe esse discurso, chamado de falatório, que a tudo norteia ditando previamente os sentidos e significados das coisas, dos outros e dele mesmo.

Neste contexto, o camponês compreende o par de sapatos no uso que dele faz, uso que se impõe desde o discurso cotidiano. Contudo, esse discurso desde o qual se dão as nossas relações mais imediatas com as coisas não é tematizado explicitamente, simplesmente estamos nele inseridos. É ele que torna tudo tão familiar e próximo e é essa familiaridade que não nos deixa perceber a própria dinâmica que nos constitui e que desde o qual o ser se revela, qual seja: a verdade. No entanto, segundo

⁸ Segundo Argan, a questão que move esse pintor é acerca do significado da existência, do estar-no-mundo. Com isso, Van Gogh coloca-se ao lado dos deserdados e das vítimas: os trabalhadores explorados, os camponeses dos quais a indústria tira, com a terra e o pão, o sentimento da eticidade e religiosidade do trabalho.

⁹ Parágrafo 35 *O falatório* que compõe o 5º capítulo *O ser-em como tal* da obra *Ser e Tempo* (1927). O falatório (*das geredete*) é um termo que vem exprimir uma conotação específica de excesso de superficialidade e descompromisso com que se fala. Porém, ele é uma tendência que constitui o modo de ser da pre-sença realizar a existência.

Heidegger, a arte em seu modo de ser essencial poético- é um dos lugares privilegiados para que essa mesma dinâmica aconteça, uma vez que só na obra as coisas são na sua verdade e os homens adquirem a vista do seu ser. Ou melhor, é somente na obra de arte que os sapatos se revelam como verdadeiramente são, e o camponês descobre-se em seu ser. Isto porque a obra de arte se mostra como uma clareira que traz à vista a dimensão do ser das coisas, isto é, a arte traz à tona o sentido que o par de sapatos tem no mundo campestre.

Considerações finais

É lançando mão desta análise fenomenológica que se tornou evidente que "a realidade da obra determina-se a partir do que na obra está em obra, a partir do acontecimento (geschehen) da verdade" (HEIDEGGER, 1999, p. 46), uma vez que o apetrecho sapato - foi descoberto no ser sentido mais original, a saber: como um par de sapatos do camponês. No entanto, se mantivermos em mente que a obra de arte não passa de uma reprodução, ou seja, de cópia do real assim como fora entendida por alguns filósofos da antiguidade então estabeleceremos um corte radical com a compreensão heideggeriana de arte. A arte, sobretudo, não é arte porque imita o real, como muitos a conceituaram. Primeiramente porque ela não imita nada, devido ao seu caráter desvelante e ocultante. Em segundo lugar, a arte deve trazer como acontecimento da verdade o viço original da realidade, e conseqüentemente, fazer irromper o sentido radical do mundo.

Concluindo, as coisas tocadas pela arte, segundo Heidegger, ganham uma nova feição, ganha um sentido novo que não nos era percebido. Por outro lado, a verdade também não poderia se limitar a uma simples reprodução, uma vez que na sua constituição a verdade é sempre reveladora de ser, e assim sendo, não poderia reproduzir, já que é ela que faz surgir o próprio ser. Com isso, podemos dizer que as coisas reveladas pela a arte (enquanto aquela que faz surgir a verdade) ganham a sua

significação no próprio mundo aberto pela arte, é lá (na obra de arte) que as coisas e nós mesmos ganhamos um sentido original, nos revelando diferentemente do que estávamos habituados. Isso é devido ao que é próprio, necessário, para que a arte se mostre como o acontecer da verdade, o que seja: o caráter produtor de sentido. Esse caráter que se revela a partir do entendimento que Heidegger tecerá sobre poesia.

Encontramos numa obra do ano de 1934-1935, esta é: *Hinos de Hölderlin*¹⁰, alguns esboços do que seja a poesia. Em *Sobre a essência da poesia*, parágrafo presente nesta obra, a poesia é essencialmente vista como um "dizer produtor de mundo, ou seja, como fundador de ser" (HEIDEGGER, 2004a, p. 39). Esse entendimento está relacionado à compreensão elaborada por Heidegger sobre o termo alemão *dichten*¹¹, que em *Hinos de Hölderlin* será entendido como "mostrar, tornar algo visível, revelar algo" (HEIDEGGER, 2004a, p. 36).

¹⁰ Embora saibamos do contato de Heidegger com outros poetas, como Rilke, Trakl, Stefan George, etc... A escolha de Hölderlin em nosso trabalho justifica-se na própria fala de Heidegger, já que o filósofo elege Hölderlin como o "poeta dos poetas" (*Ib.*, 2004, p. 202). Para o filósofo, esse poeta não é somente poeta por fazer belíssimas poesias, mas porque ele teoriza a própria poesia.

¹¹Originalmente o termo *dichten* quer dizer poetar, compor versos, trovar. Na terminologia de Heidegger esse termo assume um sentido inusitado. Segundo Inwood, em *Dicionário Heidegger*, Heidegger utiliza esse termo com um "sentido amplo" em

A origem da obra de arte, e, com um sentido restrito em *A caminho da linguagem*. Em nossos estudos, lançaremos mão do sentido que a *dichten* recebe em *A origem da obra de arte*, esse termo significa: inventar, criar, projetar, sendo, porém distinto de "invenção livre".

Desde essa perspectiva, a poesia será compreendida como um dizer que inaugura o sentido no mundo, à medida que ela funda na coisa e no homem um significado¹². Esse fundar não produz somente o mundo, mais do que isso, o fundar da poesia revela também o quê e quem somos, à medida que a poesia traz à tona o modo essencial de estarmos no mundo. É ainda o filósofo quem nos fala que é por meio do caráter produtor que a poesia se faz a essência da arte, pois, ela revela a arte como uma abertura desde a qual a verdade pode ser manifestada. A poesia, assim compreendida, faz da arte um lugar privilegiado de acontecimento da verdade, uma vez que por meio do caráter essencial

da arte, esse é: projetante que a arte se revela como um lugar que preserva o viço original do mundo, na medida em que ela constantemente desvela e vela sentido para o mundo. Desde essa perspectiva, podemos compreender a dizer que a verdade em sua essência, em seu vigor original, a saber: como *alethéia*.

Referências Bibliográficas

ARGAN, Giulio Carlo. *O Impressionismo*. In.: *Arte Moderna*. Tradução de Denise Bottmann, Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HEIDEGGER, Martin. *Sobre a essência da verdade*. In: *Conferências e escritos filosóficos*. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. *A origem da obra de arte*. Tradução de Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, 1999.

_____. *Hinos de Hölderlin*. Tradução de Lumir Nahodil. Lisboa: Instituto Piaget, 2004a.

_____. *Ser e Tempo*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2004b.

INWOOD, Michael. *Dicionário Heidegger*. Tradução de Luísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002.

NUNES, Benedito. *Passagem para o poético: filosofia e poesia em Heidegger*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. In. *Artepensamento*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

¹² Segundo Heidegger, essa concepção remonta à noção grega de *poíesis* que entende a poesia como produção originária de sentido, uma vez que ela se mostra fundadora de ser. Em *Hinos de Hölderlin*, *poíesis* designa um fazer, o produzir de algo, esta noção encontra-se na mesma dimensão semântica que o verbo do antigo alemão *tíhtôn* "dizer, tornar algo visível" (HEIDEGGER, 2004.p.36)

BIOEXPRESSÃO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Acadêmica: Mariana de Oliveira - UFSJ

Prof^a. Dr^a. Lucia Helena Pena Pereira -
DECED/UFSJ

(Orientadora)

Resumo

A pesquisa analisa a Bioexpressão como possibilidade pedagógica para formação do educador das séries iniciais do Ensino Fundamental e para o estabelecimento de uma relação mais dialógica e expressiva no ambiente da sala de aula. Tendo por base estudos na área da corporeidade e da ludicidade, este trabalho buscou relacionar esses aspectos com a formação e a prática do educador. O estudo permite reconhecer as contribuições da Bioexpressão na formação do educador deste nível de ensino, uma vez que a teoria bioexpressiva juntamente com suas vivências lúdico-corporais contribuiu para reflexões e mudanças de postura dos educadores, possibilitando inovações na prática pedagógica e diferentes significações do corpo.

Palavras-chave: Bioexpressão. Formação do Professor. Prática Pedagógica.

1. Introdução

A Bioexpressão é fruto da pesquisa de doutoramento da professora Lucia Helena Pena Pereira, que vivendo os desafios na formação de

futuros professores, investiu em uma proposta que considera a linguagem do corpo e da emoção juntamente com a cognição, buscando, assim, possibilidades de tornar o espaço-tempo da sala de aula mais vivo, significativo e prazeroso para educadores e educandos.

Entendida como um conjunto de conhecimentos teórico-práticos, a Bioexpressão tem por finalidade a autocompreensão e a percepção das dificuldades de expressão, buscando formas de minimizar algumas dessas dificuldades, estimulando o autoconhecimento, o cuidar de si, a auto expressão e a reflexão sobre a corporeidade e a ludicidade na prática pedagógica. Para alcançar esses objetivos, a teoria bioexpressiva é vinculada à prática, apresentando um conjunto de vivências corporais atividades em que o movimento expressivo, a ludicidade e a percepção do próprio corpo permitem o conhecimento maior de si. As atividades são selecionadas de acordo com o grupo a que se destina (crianças, jovens ou adultos) e com as ações que se deseja priorizar (integração grupal, relaxamento, respiração, etc.).

Na visão de Pereira (2005), sempre que se trabalha o corpo, trabalham-se as emoções e o pensamento. Os eixos da Bioexpressão se fundamentam nesta visão de unicidade *soma/psique* e estão na base de qualquer vivência bioexpressiva: o centramento, o *grounding* e a expressão própria, que trabalham as dimensões do ser humano integradamente.

O centramento utilizado pela Bioexpressão está relacionado à respiração e tem por objetivo estimular uma respiração harmoniosa e favorecer o equilíbrio emocional. O *grounding* (enraizamento), o segundo eixo, está relacionado ao contato com a base, com a auto-sustentação, e os "pés no chão". E o último eixo, a expressão própria, se relaciona à possibilidade de a pessoa se expressar com mais autenticidade e espontaneidade.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenadoria do Curso de Pedagogia para obtenção do título de Pedagoga, Universidade Federal de São João del-Rei.

Mas que relação tem a Bioexpressão com a formação do educador das Séries Iniciais do Ensino Fundamental?

A cultura escolar neste contexto é compreendida como interação complexa e subjetiva por estar relacionada a valores, saberes, práticas e, principalmente, à formação humana. Cada sala de aula possui sua singularidade, os pequenos detalhes são bastante significativos no âmbito da educação, pois dão sustentação à trama complexa de interações que acontecem entre professor/aluno e na relação ensino/aprendizagem. Através de cada palavra, gestos, olhares, expressões e atitudes são transmitidos valores, crenças e saberes para diferentes tipos de alunos, o que torna cada sala de aula um ambiente singular.

Faz-se necessário que o educador tenha um conhecimento maior de si mesmo, considerando seu corpo-mente como um todo inseparável, pois, o processo ensino/aprendizagem não se dá somente através da linguagem verbal, todo o corpo do educador está se comunicando através de gestos e movimentos. Morin (2000, p. 11) enfatiza que "uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes".

Visando essa educação que contemple o ser humano em todas as suas dimensões, físico, afetiva e psicológica, este trabalho, fruto de uma Iniciação Científica, teve como foco configurar um novo campo de atuação da Bioexpressão: as séries iniciais do Ensino Fundamental. Neste contexto, a Bioexpressão se apresenta como uma proposta reflexiva, que busca responder aos anseios e lacunas que se fazem presentes na formação do educador que assume esse nível de ensino.

2. Tecendo Relações entre os Aspectos Metodológicos da Bioexpressão e a Formação do Educador

2.1 A Bioexpressão e sua metodologia

A proposta da Bioexpressão não é oferecer "fórmulas mágicas" ou "pratos feitos" para o educador. Seu objetivo é possibilitar ao educador se conhecer um pouco mais, a entender seu corpo não apenas como um corpo físico, mas, compreendê-lo em sua integralidade: corpo, mente e emoção. Essa visão mais ampla de corpo, que supera a dicotomia corpo/mente, que integra pensamento, sentimento e movimento, é denominada por estudiosos da área, de corporeidade. Nos dizeres de Pereira (2006), "nesta nova visão de corpo na educação, a corporeidade traz novos significados às ações corpóreas em sala de aula, deixando que essas ações, antes meramente mecânicas e previsíveis, sejam agora espontâneas e cheias de significados" (p.47).

Partindo dessa visão de unicidade entre corpo e mente, Pereira (2005) considera, com base na teoria reicheana, que todas as experiências que vivenciamos durante a vida ficam registradas no nosso corpo. Os percalços e as dificuldades que enfrentamos ao longo da vida vão restringindo nossa forma natural de ser e, com isso, criamos bloqueios emocionais que são registrados nos nossos corpos, passando a limitar nossa expressividade. A Bioexpressão busca compreender esse fenômeno, investigando e propondo recursos que apresentem possibilidades de estimular a autoexpressão e, nessa medida, possibilidades de lidar com os limites configurados, sendo a ludicidade um valioso recurso.

Por existirem muitas conceituações para ludicidade, o primeiro aspecto a destacar é que as atividades lúdicas bioexpressivas não se restringem ao jogo e à brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos como as danças, atividades rítmicas e de movimentos corporais, exercícios de respiração e relaxamento, dinâmicas de integração grupal e de sensibilização, recorte, colagem, desenhos, pinturas, teatro, entre outras. Como as atividades lúdicas são uma necessidade do ser humano independente de sua faixa etária, as

atividades bioexpressivas não se limitam a uma faixa etária.

Nesse sentido, mais importante do que o tipo de atividade, é a forma como é experienciada, e o porquê de estar sendo realizada. Em todas as atividades bioexpressivas, é importante que a pessoa que esteja orientando explique o porquê das atividades aplicadas e os objetivos propostos em cada uma delas. Sendo que essas atividades não são imutáveis, prontas e acabadas, ao longo das vivências, os participantes vão criando novos gestos, movimentos, ritmos, sons que fazem cada atividade singular ao grupo participante. Os educadores se tornam atores nessas atividades, pois, ao invés de imitarem movimentos, gestos e atitudes prontas, eles têm a oportunidade de criar e expressar seus próprios movimentos, gestos e atitudes, o que os torna capazes de continuarem inovando suas práticas com atividades diferenciadas.

Com as vivências das atividades bioexpressivas, os bloqueios que limitam a expressividade do educador podem ser flexibilizados, permitindo que este vivencie uma prática pedagógica mais prazerosa. Essa situação pode ser explicada pelo fato de que:

as atividades lúdicas propiciam que vivenciemos um estado de consciência que nos liberta do controle do ego, o que permite a expressão da criatividade, ou seja, uma expressão mais original, sem julgamentos prévios, sem os limites rígidos do perfeccionismo. Na verdade, elas atuam sobre a energia aprisionada, permitindo que haja um movimento interno que abre caminho para novas emoções, percepções e para a expressividade. (PEREIRA, 2007, p. 115).

2.2 Formação do educador

O professor, muitas vezes, desconhece a importância e a responsabilidade em exercer uma prática pedagógica voltada para a formação

completa do ser humano. O educador do século XXI, muitas vezes, sabe lidar com as diversidades tecnológicas: computador, máquina digital, celular, porém, desconhece sua própria "máquina biológica", seu corpo, assim como os corpos de seus alunos. E grande parte do tempo, da infância até o início da vida adulta, passamos na escola, mais especificamente na sala de aula, daí a importância do educador neste processo de formação e compreensão de si mesmo e do outro. Como afirma Morin (2000, p. 93),

a comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, Internet. Entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior.

Pereira (2007) diz que a falta de conhecimento e a desvalorização do corpo em relação ao intelecto têm interferido na relação ensino/aprendizagem e causado limitações ao desenvolvimento integral do ser humano. Hannas e Pereira (2000) comungam esta mesma idéia, afirmando que a consciência corporal é vital para a saúde, para uma comunicação eficaz, para o sucesso profissional que, hoje, mais do que nunca, exige um corpo saudável, capaz de lidar com emoções e tensões do dia-a-dia.

Estudos comprovam que a ausência de ludicidade e da corporeidade nas salas de aulas tem ocasionado inúmeros problemas em relação ao comportamento e à aprendizagem. Segundo Freire (2004, p. 114), "a liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados". Alguns educadores privilegiam a racionalidade para ensinar, embora as crianças aprendam através do lúdico e do imaginário. Impõem, também, o aprisionamento dos corpos das crianças nas carteiras como forma de controle disciplinar, sendo que a falta de movimento as torna ainda mais desordeiras e agitadas.

De acordo com Foucault (1977), a escola e a prisão têm muitas semelhanças, em ambas há um controle rígido dos corpos para tornar o indivíduo cada vez mais disciplinado e dócil. A estrutura física das escolas, segundo ele, é também muito parecida com presídios: grades nas janelas, refeitório comunitário, muros altos com grades, portões sem nenhuma visibilidade para a rua; o uso do uniforme e a disposição das carteiras na sala de aula, "cabecinha atrás de cabecinha", são formas que a instituição de ensino usa para manter a ordem e a disciplina. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Kensi (2000) concorda que os corpos falam a linguagem do impedimento e da restrição no espaço da escola; corpos encolhidos, troncos fechados, braços e pernas cruzadas, corpos caídos, encostados, parados, sonolentos e cansados e sem muita perspectiva de ação e escolha, revelam a identidade do indivíduo e sua posição no contexto educativo.

As práticas educativas rotineiras tornam, muitas vezes, as salas de aula palco da insensibilidade, desarmonia e desprazer. Kensi, porém, afirma, ser possível modificar a prática e a linguagem dos corpos na escola, a partir de atividades lúdicas e corporais, à medida que essas têm a capacidade de tornar os "corpos dóceis" em corpos cheios de vida, movimentos e coreografias criativas, que dão um significado diferente à trama escolar.

Morin (2000) afirma que a educação para a compreensão está ausente no ensino. Isso pode ser observado nas dificuldades de compreensão de si e do outro, enfrentadas pelo educador na sua prática, pois, partindo do jargão de que "ninguém dá o que não tem", o professor, só será capaz de vivenciar a compreensão, à medida que este se apropriar dela. Freire (2004, p. 95) compartilha esse mesmo pensamento quando afirma: "como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supere permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei".

O educador como mediador do conhecimento precisa se conhecer e se compreender

primeiramente, perceber que ele não é uma máquina que transfere conhecimentos, ele é antes de tudo, um ser humano que ao mesmo tempo pensa, sente e age. O corpo todo do professor é levado para a sala de aula, o emocional não fica do lado de fora da sala enquanto o professor ministra suas aulas. Para Pereira (2006, p. 49), utilizando-se de Lepargneur,

nada está separado de nada, o que eu não compreendo em meu próprio corpo não posso compreender em nenhuma outra parte, por isso o educador precisa adquirir na universidade conhecimentos que possam ser integrados a sua vida, possibilitando o desenvolvimento de seus potenciais e descoberta de si mesmo e do mundo que o cerca.

Entretanto, os conceitos de corporeidade e ludicidade deveriam ser apreendidos e vivenciados pelo educador na universidade, no curso de formação, dando a este, possibilidades e alternativas para exercer uma prática diversificada da tradicional. A prática escolar exercida pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental é um reflexo daquilo que ele aprendeu durante o curso de formação. Se durante o curso não houve discussões e práticas voltadas para a importância de se considerar a dimensão corporal e lúdica na prática educacional, não se pode esperar uma postura diferente deste educador, sua concepção de corpo vai ser uma concepção fragmentada, o que compromete a sua formação e a formação integral do seu aluno.

Nos dizeres de Pimenta (2005), outra lacuna percebida na formação do educador das séries iniciais do Ensino Fundamental se dá pelo distanciamento teórico da prática, quando os alunos recém-formados são confrontados com a realidade escolar, estes passam a reivindicar que seus cursos poderiam ter sido mais práticos. No cerne desta afirmação, "na prática a teoria é outra", está a

constatação da dificuldade dos cursos de formação em relacionar a teoria e a prática com a realidade presente nas escolas.

De acordo com Cunha (1998, p. 10), "é preciso retomar a reflexão teórico-prática sobre o ensino e a aprendizagem, para fazermos avançar a prática pedagógica que se dá na universidade na direção da indissociabilidade". Para a autora, o aluno universitário dá mais significado ao conhecimento quando encontra relação com a prática, e, quando o professor faz essa relação, ele está rompendo com as práticas tradicionais.

Formar professores com uma visão indissociável da teoria em relação à prática e do corpo em relação ao intelecto são desafios enfrentados hoje pelas universidades. Mas, para Santos (2001), é possível à universidade formar professores na perspectiva lúdica, promovendo desta forma uma educação que considere o desenvolvimento da pessoa completa.

Hannas e Pereira (2000) ressaltam que a partir dos anos setenta, com o movimento humanista, a visão de corpo começou a se basear na visão da pessoa inteira, com a preocupação de desenvolver os potenciais humanos em todas as suas dimensões. Portanto, na educação, a visão de ser humano ainda continua fragmentada. Para Morin (2000), o século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade, pois o homem da racionalidade é também o da afetividade. Freire (2004, p. 141) expressa essa mesma idéia ao afirmar que "a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade".

Segundo Morin (2000), não existe conhecimento que não esteja em algum grau ameaçado pelo erro, mas, à medida que o educador começa a se conhecer melhor, a perceber o seu corpo e seus bloqueios, a compreender que a emoção faz parte do seu ser, algumas dificuldades na prática podem ser superadas, o que diminui a possibilidade do erro. Pereira (2005) afirma, tendo por base seus estudos de corporeidade, que, à medida que

entramos em contato conosco, através da percepção corporal e das atividades lúdicas, vamos descobrindo nossas emoções e sentimentos que estavam escondidos, fragilidades e potencialidades, que vão, aos poucos, flexibilizando bloqueios, e permitindo assim nossa expressão, o objetivo central da Bioexpressão.

As dificuldades em compreender o aluno e de se relacionar com ele são vivenciadas por muitos educadores que ainda não aprenderam a lidar com suas emoções. Alguns conflitos que acontecem na relação professor-aluno geram marcas profundas, tanto na vida do professor, quanto na do aluno. Os educandos por serem submissos ao educador, principalmente as crianças mais novas, são as mais atingidas por essas marcas. Como afirma Freire (2004, p. 66),

o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Moyzés e Mota (2004) afirmam que o professor tem uma grande influência no modo como os alunos se aproximam e se apropriam do saber e que a qualidade do saber adquirido vai depender do afeto do professor pelo aluno. Partindo desta afirmação, pode-se dizer que o professor que não tem um bom relacionamento com seus alunos pode até ensinar, mas as barreiras existentes entre ele e seus alunos os impedem de apreender o saber ensinado.

Neste sentido, Pereira (1992) afirma que é no cotidiano da sala de aula que estão as maiores possibilidades de atuação afetiva do professor. Porém, a realidade escolar dificulta estas possibilidades, devido ao desgaste na relação professor-aluno, agravada, nos dias atuais, pelo

estresse, pela violência que chega às salas de aulas, como as agressões, antes apenas verbais, que se manifestam, hoje, fisicamente, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino nas escolas e as relações professor-aluno.

Diante das dificuldades e desafios enfrentados hoje pelo educador das séries iniciais do Ensino Fundamental, a Bioexpressão, segundo Pereira (2007), se apresenta como um recurso pedagógico na prática do educador que requer mais que uma educação centrada no uso de uma racionalidade conceitual/instrumental; que requer além dessas dimensões, o desenvolvimento do ser em sua integralidade, considerando-se as dimensões afetiva, corporal e espiritual como instâncias teóricas e práticas no cotidiano escolar. E, de acordo com White (2006), considerar o ser humano como um todo indivisível, no qual o físico, o emocional e o espiritual são interdependentes é a forma moderna de começar a solucionar essas questões.

3. A Caminho de uma Pedagogia Bioexpressiva

3.1 Passos da pesquisa de campo e análise dos dados

A fase inicial do trabalho consistiu no estudo bibliográfico, buscando-se embasamento teórico em autores que têm contribuído de forma significativa para a relação da corporeidade e a ludicidade na formação e prática do educador. A segunda etapa desta pesquisa consistiu no trabalho de campo.

Para o desenvolvimento do trabalho empírico foram selecionadas quatorze pessoas que se dispuseram a participar: sete alunos do Curso de Pedagogia que estavam cursando a disciplina eletiva "Bioexpressão" e sete professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que participaram do curso

oferecido pela Educação Extracampus²: *Bioexpressão: uma pedagogia do movimento e da expressão*.

Para realizar esta investigação, foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas a todos os participantes da pesquisa e feitas observações apenas do grupo de graduandos de Pedagogia durante as vivências bioexpressivas. As observações foram realizadas durante todo o período letivo do segundo semestre de 2007. A Bioexpressão, como disciplina eletiva, foi oferecida uma vez por semana perfazendo um total de 30h/aula. Durante as aulas, fui ao mesmo tempo participante e expectadora de tais vivências, podendo observar alguns comportamentos, atitudes, mudanças e limitações dos alunos participantes que vêm a confirmar depoimentos dados, posteriormente, por eles.

Para análise dos dados obtidos, e para interpretação destes, fez-se necessária a criação de categorias que direcionassem a pesquisa, sendo os dados analisados de forma crítica e reflexiva tendo em vista os objetivos propostos, que se seguem.

3.1.1 O que significou a Bioexpressão

Pôde-se notar, através das falas dos alunos do curso de Pedagogia e dos professores do Extracampus entrevistados como, também, das observações realizadas, que a Bioexpressão foi um conhecimento e uma experiência inovadores para eles.

Durante as aulas de Bioexpressão, pude também observar as diferentes manifestações de comportamentos dos alunos diante de uma aula

² A Educação Extracampus é uma proposta para a Prática Pedagógica e o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFSJ que inclui, entre suas atividades, o oferecimento de cursos para os professores das Unidades Campo de Estágio e Prática (da rede pública ou privada) que recebem nossos alunos para a realização de suas observações e exercício da docência orientada.

"diferente" em relação às que estavam habituados, uma aula que foge do padrão tradicional, onde não havia provas, os alunos poderiam optar por participar ou não das atividades e os conteúdos apreendidos eram colocados em prática; onde sorrir, cantar, se movimentar, brincar, dançar, abraçar e relaxar eram permitidos, porque a ludicidade e a expressão corporal são essenciais nas atividades bioexpressivas.

Como a visão conceitual/instrumental ainda está arraigada nas instituições de ensino, não sendo diferente no ensino superior, onde se privilegia a razão em detrimento da emoção, houve dificuldades e resistências de alguns alunos em participar das aulas práticas. Mesmo querendo participar, alguns tinham dificuldades em se integrar ao grupo, mas acompanhavam, atentamente, o desenvolvimento das atividades; outros, embora participassem, não sabiam se comportar di

ante do diferente, se "defendendo" através de crises de riso e conversas, demonstrando dificuldades de realizar certos movimentos, de ficar de olhos fechados e de se expressar verbal e corporalmente.

Isso se explica, de acordo com Pereira (2006), porque a corporeidade e a sensibilidade não são instâncias valorizadas pela universidade, faltam discussões e vivências desses aspectos nas aulas, na formação profissional do educador, falta sentida, principalmente, por aqueles que vão atuar como professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisas como a de Pereira (2005) mostram que várias instituições de ensino superior passam pela mesma dificuldade em inserir a dimensão corpórea nos saberes e práticas do aluno universitário.

Os participantes da pesquisa se referem a ter tido maior contato consigo mesmos e com o outro depois das vivências bioexpressivas. Isso se deve ao fato de o centramento e o *grounding* serem utilizados pela Bioexpressão com o objetivo de facilitar o restabelecimento do fluxo de energia

metabólica e maior posse de si, especialmente, através da respiração e dos exercícios de base.

Detalhes simples e tão presentes no cotidiano, como prestar atenção à respiração, foram expostos nos relatos como uma melhoria na vida pessoal, à medida que tal percepção os ajudou a liberar as tensões, superar desafios, e se sentirem mais livres e equilibrados.

A respiração relaxada ajuda na concentração, considerando que a respiração profunda é uma ação de corpo inteiro, onde todos os músculos estão envolvidos. A respiração superficial se desenvolve ao longo do crescimento e da história de vida do indivíduo como consequência de conflitos e bloqueios emocionais que se tornaram tensões musculares crônicas, limitando sua capacidade de respirar (PEREIRA, 2005).

De acordo com Pereira (2007, p. 211), estar centrado significa estar apto a utilizar de forma mais eficiente a nossa capacidade intelectual, lidando melhor com as emoções o que favorece o equilíbrio corporal. Citando Lowen, enfatiza: "estar cheio de vida é respirar profundamente, mover-se livremente e sentir com intensidade".

Mudanças de postura e concepções de alguns dos participantes da pesquisa podem ser confirmadas através do relato abaixo. O corpo que antes estava limitado ao físico e ao racional passa a ser considerado em outras dimensões:

Passei a conhecer mais meu corpo e a valorizá-lo. A minha visão e a minha maneira de pensar mudaram depois da Bioexpressão, antes eu não valorizava tanto o corpo, corpo e mente trabalhando juntos (E2)³.

³ Para preservar a identidade dos entrevistados, os nomes foram omitidos e utilizado E1 (entrevistado 1), E2, ..

Freire (2004, p. 28) afirma: "ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã". Este novo saber, apreendido através da Bioexpressão, significou em mudanças de concepções e posturas de grande parte dos participantes da pesquisa, à medida que estes passaram a ter uma visão mais integrada de corpo, a valorizá-lo e a ter uma percepção maior de si mesmos.

3.4. Contribuições pessoal e profissional após as vivências bioexpressivas

Mudanças significativas foram percebidas na vida pessoal e profissional da maioria dos participantes da pesquisa, como demonstraram as falas analisadas.

O professor, muitas vezes, preocupado com a formação do aluno, desconsidera sua autoformação, o que pode trazer comprometimentos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inovadora. Somado à correria do cotidiano escolar, do tempo escasso de seguir o cronograma da escola e transmitir os conteúdos, o professor não percebe que, em todos os momentos, os alunos estão aprendendo com seu exemplo, daí a importância de o professor investir na sua autoformação. O aprendizado acontece em todos os momentos em que o aluno está interagindo com o professor. Através dos gestos, da sua postura, no tom da voz, na forma como ele trata as pessoas e o cuidado que este tem com seu corpo, todo esse saber de vida é internalizado pelo educando.

A Bioexpressão busca despertar no educador esta consciência adormecida de si mesmo, a percepção dos limites do próprio corpo e de sua totalidade. Esse despertar para uma nova consciência corporal resultou em mudanças pessoais como expressa um dos entrevistados.

A bioexpressão significou um encontro comigo. Minha percepção corporal mudou muito, me despertou

para coisas que antes eu não prestava atenção. A partir do momento que você passa a se conhecer melhor, você passa a prestar mais atenção no outro (E9).

O objetivo da consciência corporal, segundo Hannas e Pereira (2000), é aceitar o corpo como ele é, cuidar dele com carinho, aprender a ouvi-lo, a respeitá-lo, a perceber seus limites, pois ele é comparado pelas autoras a um relógio que desperta quando alguma coisa não vai bem. O professor consciente da sua corporeidade terá mais condições de compreender o corpo do seu aluno, pois, de acordo com os dizeres de Morin (2000, p. 97), "a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão do outro. Mascaram-se as próprias carências e fraquezas, o que nos torna implacáveis com as carências e fraquezas dos outros". O trabalho de conscientizar alguém de algo não é imediato, a conscientização corporal pode e deve ser desenvolvida na escola, por qualquer professor em qualquer disciplina como enfatizam Hannas e Pereira.

Alunos do curso de Pedagogia e professores que cursaram o Extracampus alegam, que, após as vivências bioexpressivas, algumas dificuldades e bloqueios que dificultavam a expressão pessoal e que, conseqüentemente, comprometiam a prática pedagógica, foram flexibilizados, como exemplifica a fala abaixo:

Gostei muito do curso, acho que é um meio da gente se expressar, sou muito ansiosa, e através dos exercícios de relaxamento eu aprendi a relaxar, outra coisa que melhorou em mim foi a timidez e a auto-estima, passei a me conhecer mais e a ficar mais solta (E13).

Essas mudanças se justificam pelo fato de que, nas atividades bioexpressivas, a expressão pessoal se manifesta nas vivências que criam a possibilidade de a pessoa se expressar com espontaneidade seja por meio do contato visual ou verbal. Quando o indivíduo se expressa de forma autêntica, sem se

preocupar com o que o outro vai pensar dele, a organização do pensamento, segundo Pereira (2007), ocorre de uma forma mais natural, com maior fluidez. A verbalização dos pensamentos e idéias não paralisantes e o movimento não padronizado do corpo permitem que entremos em contato com o pulsar de nossa energia, integrando dessa forma corpo e psique.

As atividades lúdicas e os trabalhos de integração grupal são fundamentais, de acordo com a autora, para criar um espaço de confiança, de permissão interna para que cada um se expresse de forma individual, onde tanto as semelhanças quanto as diferenças possam se fazer presentes. As atividades lúdicas permitem a manifestação daquilo que as brincadeiras infantis permitem à criança manifestar: a criatividade, a espontaneidade, ousadia, improviso, o riso, o prazer. As brincadeiras permitem que nos libertemos um pouco mais de restrições e da rigidez. Segundo Hannas e Pereira (2000), a criança não está preocupada com o produto final, ela simplesmente aproveita o que está fazendo, mas nós, adultos, dificilmente nos entregamos de corpo inteiro às atividades que realizamos, não "curtimos" o momento, ficamos sempre preocupados com outros afazeres e deixamos de realizar com inteireza o momento presente.

Algumas mudanças na vida pessoal dos entrevistados tiveram repercussão na sua vida profissional. Quando estes passaram a se conhecer mais, a considerar o corpo de forma integral, mudanças de postura foram notadas na sala de aula, como demonstram os relatos abaixo. Os professores passaram a perceber que, se corpo e mente não se separam, as dificuldades de aprendizagem dos alunos podem estar relacionadas às questões corporais e afetivas.

Comecei a observar mais o jeito das crianças, a postura, quando a criança tem algum problema, agora eu penso, por que não pode estar vindo do corpo?

Eu passei a trabalhar com o relaxamento, pedindo para meus alunos sentirem o corpo deles na cadeira, canto com eles as músicas que aprendi, eles ficam bem mais calmos, eles adoram (E4).

Segundo Abreu Jr. (2007), quando se pensa nas questões que afetam a aprendizagem, são tomados como referência, basicamente, os aspectos cognitivos e o desenvolvimento lógico da inteligência. No entanto, devem ser consideradas as relações psicoafetivas que estão presentes de forma indissolúvel nos processos cognitivos. As relações psicoafetivas são desconsideradas na relação ensino/aprendizagem, porque a visão de educação pautada pelo ensino nas escolas, ainda é uma visão fragmentada do ser humano, onde se privilegia o intelecto e a razão em detrimento da emoção. Hannas e Pereira (2000, p. 96) corroboram este pensamento quando expressam:

Inteligência racional e inteligência emocional, portanto, são dois aspectos da inteligência e merecem, por parte dos educadores, igual atenção e importância. Entretanto, o que vemos hoje? Uma escola que privilegia a inteligência racional e deixa de lado a educação da inteligência emocional. Como consequência, há alunos que se destacam nas disciplinas acadêmicas, brilham em provas acadêmicas, mas fracassam na vida, nos relacionamentos, na forma de lidar com suas tensões, medos e ansiedades.

De acordo com as falas abaixo, alguns entrevistados relatam mudanças na forma de ver o aluno, de compreendê-lo e respeitá-lo de forma singular. Percebe-se também, que após a aplicação das atividades lúdicas apreendidas com a Bioexpressão na sala de aula, os alunos passaram a reconhecer e a valorizar mais as aulas do professor. E, conseqüentemente a interação deles passou a ser mais afetiva e harmoniosa:

Depois de vivenciar a Bioexpressão, eu passei a valorizar os pequenos gestos, os pequenos movimentos, a tomar mais cuidado com o movimento dentro da sala de aula, com o espaço, os trejeitos das crianças dentro da sala de aula (E1).

Minha relação mudou muito depois que comecei a levar o lúdico para a sala de aula, eles passaram a gostar mais de mim, elogiando minhas aulas (E7).

Uma aluna do curso de Pedagogia, que trabalha com alunos autistas, relata a experiência inovadora que está tendo com seus alunos depois que começou a levar para a sua prática o conhecimento que aprendeu durante as aulas bioexpressivas:

Trabalho na APAE, com crianças autistas, tenho alunos de um ano e três meses a vinte oito anos. Eles têm muita dificuldade de contato físico, e se descobriram através das atividades bioexpressivas que estou passando, antes tinham o receio de colocar a mão na gente, agora eles estão conseguindo vencer essa barreira do contato físico (E9).

A criança não tem medo de ser tocada, acariciada, ela se entrega. Porém, a uma certa idade paramos de tocar as crianças, lhes ensinamos a manter a distância, a não sentir o contato, a abraçar sem muita aproximação. Dessa forma, as crianças vão reprimindo suas emoções (Hannas e Pereira, 2000). De acordo com as autoras, a falta de contato físico nas crianças produz aumento de irritabilidade, depressão, falta de vontade de viver e, em casos extremos, autismo.

As autoras afirmam, ainda, que muitos problemas de disciplina nas salas de aulas acontecem porque o corpo da criança está tenso, a energia está bloqueada, e eles se tornam inquietos e desordeiros, como forma de liberar a tensão. Elas

afirmam que esses problemas poderiam ser resolvidos mais facilmente, se os educadores trabalhassem na prática com atividades lúdico-corporais prazerosas.

4. Considerações Finais

Apesar de vários estudos e pesquisas na área da corporeidade e da ludicidade, a possibilidade de levar tais conhecimentos para a prática do educador ainda é uma limitação no campo pedagógico. A abertura que o curso de Pedagogia da UFSJ está oferecendo para trabalhar esses conceitos de forma teórica e prática é um avanço, segundo pesquisas que comprovam as dificuldades das instituições de Ensino Superior em inserir dimensões corpóreas e lúdicas na formação do futuro professor.

A Bioexpressão, oferecida como disciplina eletiva, proporcionou resultados significativos na formação dos alunos de Pedagogia, e devido a tais resultados, a disciplina oferecida no segundo semestre de 2007 com carga horária de 30h, vai ser oferecida no segundo semestre deste ano com o dobro da carga horária, o que representa mais um avanço. Podemos perceber, de forma lenta e gradual, a inserção deste conhecimento tanto na formação do aluno da graduação que irá assumir futuramente os anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto na formação continuada dos professores através do Extracampus.

Depois de uma análise aprofundada dos dados, pude concluir que a Bioexpressão rompeu com um paradigma tradicional que alimentava a prática pedagógica dos participantes da pesquisa, à medida que estes passaram a ter uma nova concepção de corpo e de lúdico, o que resultou em mudanças na vida pessoal e, também, na prática pedagógica.

A vivência da teoria na prática, o que acontece na Bioexpressão, ajuda a preencher essa lacuna que existe na formação do educador. Pois, a pergunta "como fazer na prática?", é construída ao longo das vivências. O educador tem espaço, durante as atividades bioexpressivas, de experienciar, se

expressar, criar, inventar e reinventar novos movimentos, atividades e posturas, pois o objetivo da Bioexpressão não é dar "receitas pedagógicas", mas sim, propor ao educador um caminho que o ajude a vivenciar na "prática" pedagógica, uma educação de corpo inteiro que contemplem o prazer e o lúdico.

Referências

ABREU JR, Laerthe de Moraes. O bom e o mau vividos pela criança; o bem e o mal imposto pelo adulto: Reflexões sobre um texto de Françoise Dolto. *Vertentes*. São João del-Rei, n.29, p.142-153, jan./ jun. 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FOUCAULT, Michel. Os recursos para o bom adestramento. In: *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1977.

HANNAS, Maria L.; PEREIRA, Ieda L. *Nova prática pedagógica*. São Paulo: Gente, 2000.

KENSI, Vani Moreira. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MONTANO, Vera Regina Rozendo. *Corporeidade, Educação Infantil e Formação Docente*. Dissertação de Mestrado. BA: UFBA, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. 118 p.

MOYZÉS, M.H.F.; MOTA, M.V.S. *Sensibilização e conscientização corporal do professor*. In: *Convenções Brasil Latino América*, Congresso

Brasileiro e Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais. 1., 4., 9., Foz do Iguaçu. Anais... Centro Reichiano. CD-ROM [ISBN-85-87691-12-0].

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL, *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais / Secretaria de Educação Fundamental*, Brasília: MEC/SEF, 1997.

PEREIRA, Iêda Lúcia Lima; HANNAS, Maria Lúcia. *Nova prática pedagógica: proposta para uma nova abordagem curricular*. São Paulo: Editora Gente, 2000, v.2.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. *Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores*. Salvador, Bahia, 2005. 403 p. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia UFBA.

_____. Bioexpressão - Uma Proposta Pedagógica Para a Formação do Educador. *Vertentes*, São João del-Rei, n.29, p. 208-221, jan./jun.2007.

_____. *Decodificação crítica e expressão criativa*. Seriedade e alegria no cotidiano da sala de aula. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, 1992. 167p.

PEREIRA, Lucia Helena; BONFIM, Patrícia Vieira. A corporeidade e o sensível na formação e atuação docente do pedagogo. *Contexto e Educação*. Ano XXI, nº. 75, jan./jun., 2006. Ijuí; UNIJUÍ, p. 45-68..

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *A Ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

WHITE, Ellen G. *Como lidar com as emoções*. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2006.

Abstract

The search analyzes the Bio-expression as a pedagogical possibility to the formation of the educator from the initial grades of Basic High School and to the establishment of a more expressive and dialogical relationship in the classroom environment. Based on studies in corporeity and ludicity field, this paper looked for relating these aspects with the formation and the practice of the educator. The study allows recognizing the contributions of the Bio-expression in the formation of the educator since level of teaching, once the bio-expressive theory, together with its ludic-body livings, contributed to reflections and posture changes of educators, turning innovations possible in the pedagogical practice and different meanings of the body.

Key words: Bio-expression. Formation of the Educator. Pedagogical Practice.

MARGINÁLIA



Estudos/ Calvin and Hobbes – 1985. Bill Waterson



Calvin and Hobbes

Lopes
87

*Estudos/ Calvin and Hobbes – 1985. Bill Waterson
por AlbertoLopes*



Estudos / Hellboy, 1991. Mike Mignola

por Alberto Lopes



Estudos / Homem-aranha, 1962. Satanlee – Stene Ditko

por Alberto Lopes



Por Alberto Lopes



Por Alberto Lopes



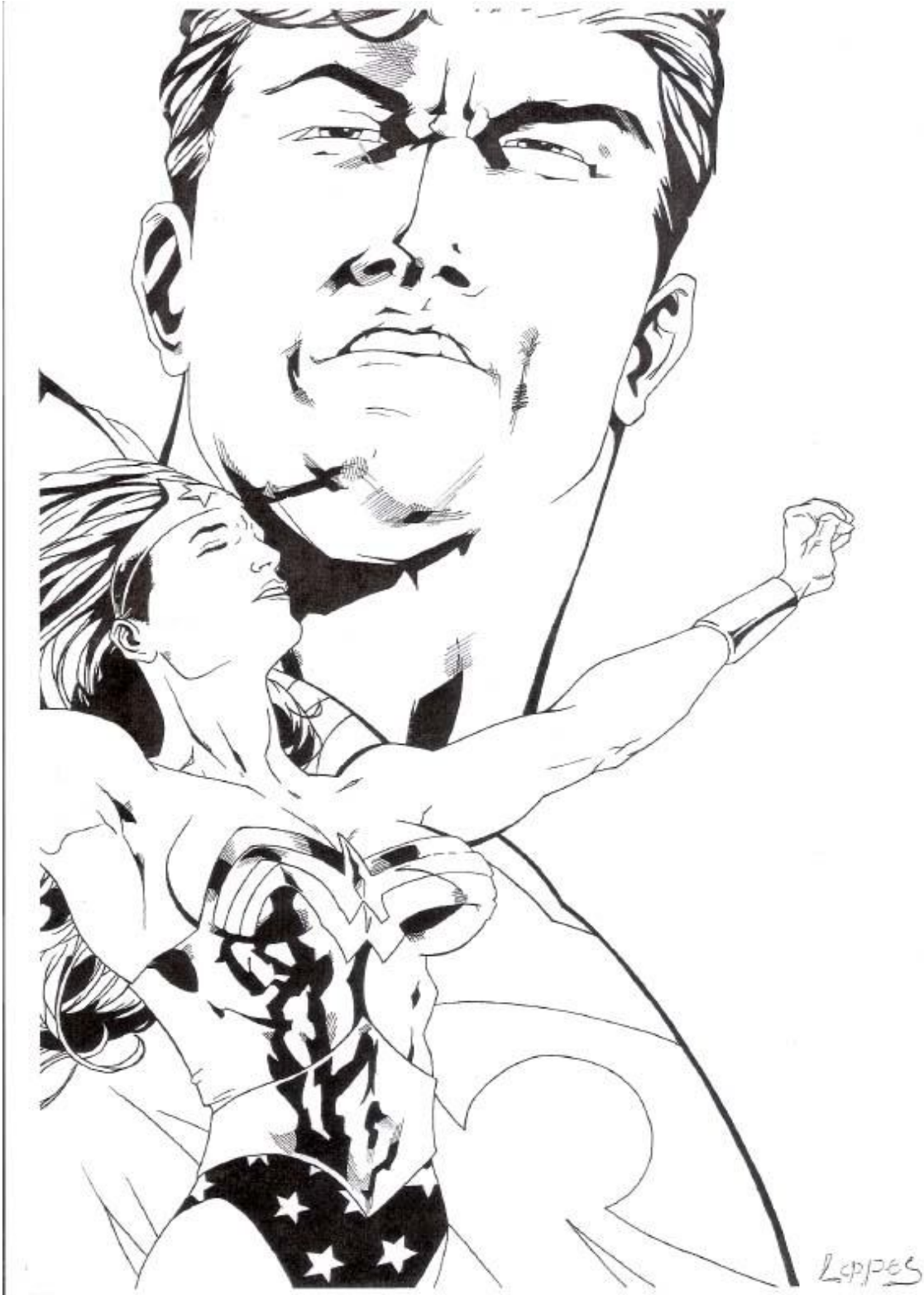
por Alberto Lopes

Will EISNER



Estudos / Spirit, 1940. Will Einsner.

por Alberto Lopes



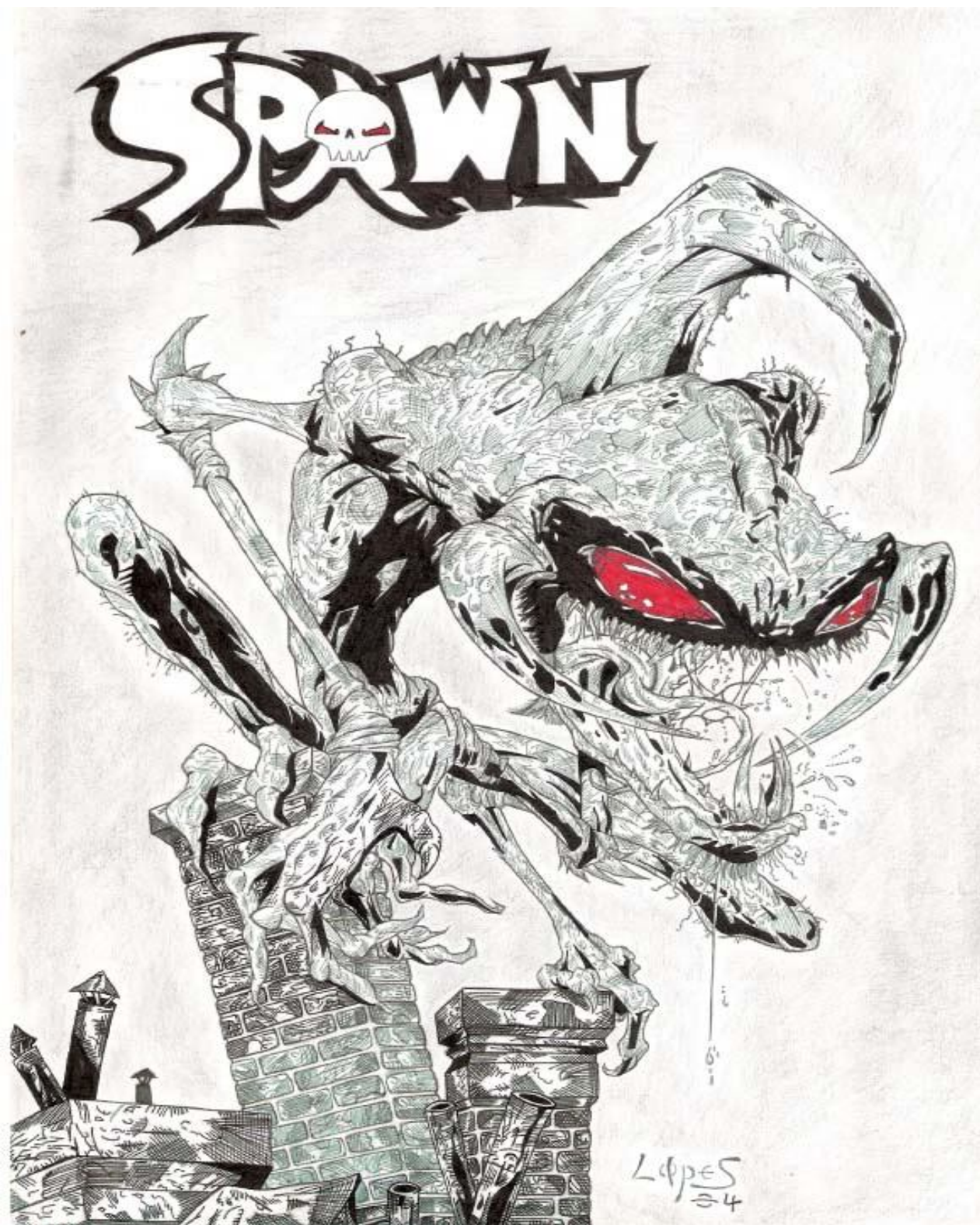
Estudos / Superman, 1938. Joe Shuster – Mulher Maravilha, 1941. William Molton.

por Alberto Lopes



Estudos / V de vingança, 1981. Alan Moore, Daniel Uoyd

por Alberto Lopes



Estudos / Violador, 1992. Todd McFarlane

por Alberto Lopes