

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 3 – 2010
Anual

ISSN: 1984-0039



ISSN: 1984-0039

Número: 3

Ano: 2010

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

Capa: 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 responsabilidade 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 – Danilo Silva – Kátia de Paula – Leandro Santos – Lukas de Oliveira Lara – Marcelo Henrique Trindade – Sabrina Gava – Shênia Giarola – Thamara Custódio – Valéria Nascimento
Tutora: Profa. Dra. Glória Maria F. Ribeiro (DFIME)



CONSELHO CONSULTIVO

Dr. Alberto Pucheu (UFRJ)
Dr^a. Christianni Cardoso Moraes (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

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. José Luiz 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 - O Diálogo e o Cotidiano (Em Sala de Aula): Condições de (Im)Possibilidade.....	06
--	-----------

Wanderley C. de Oliveira (DECED/UFSJ).

Primeira Parte: Escritos de Sala Para Sala de Aula

John Dewey: A Experiência Como Condição do Processo Educativo.....	12
---	-----------

Ac. Lidiane da Silva Moreira Leite (COFIL/UFSJ)
Orientadora: Prof^ª. Ms^ª Maria José Netto Andrade (DFIME/UFSJ).

A Fenomenologia e Suas Contribuições Para o Campo das Artes e das Ciências...27	
--	--

Prof^ª. Mestranda Danielle Rodrigues de Moraes (PPEDU/UFSJ).

Filosofia e Educação – Caminhos Aproximativos.....	34
---	-----------

Prof^ª. Ms^ª. Eliana Henriques Moreira (UFT).

Participação de Jovens no Cotidiano Escolar: O “Abraço” Promovido pelo Grêmio Estudantil de uma Escola Pública de Ensino Médio.....	44
--	-----------

Prof. Ms. Francisco André Silva Martins (Rede Pública de Ensino de MG)

Considerações sobre a [Essência da] Linguagem.....	59
---	-----------

Ac. Leandro Assis Santos (Bolsista PET-Filosofia/UFSJ)
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Glória Maria Ferreira Ribeiro (Tutora do Grupo PET-Filosofia/UFSJ).

Segunda Parte: Marginalia

Quem conta um conto, aumenta um ponto – a utilização das novas mídias como veículo de preservação do patrimônio imaterial.....	86
---	-----------

Ac. Débora Cristina Resende – Graduanda em Filosofia – UFSJ
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Glória Maria Ferreira Ribeiro – DFIME – UFSJ
Agência Financiadora: PIBEX - UFSJ

APRESENTAÇÃO O DIÁLOGO E O COTIDIANO (EM SALA DE AULA): CONDIÇÕES DE (IM)POSSIBILIDADE

Wanderley C. Oliveira
DECED – UFSJ

É com alegria que apresento aos leitores o terceiro número da Revista Empório. Voltada para a sala de aula e às produções dos principais personagens (alunos e professores) que habitam este ambiente, a Empório pretende ser um espaço de promoção do diálogo. Nisto está, a meu ver, sua principal qualidade; pois sem o diálogo, lugar privilegiado de nosso encontro com o outro, só nos restaria a solidão.

Contudo, embora essencial à nossa existência, o diálogo, inclusive em sala de aula, está cada vez mais raro em nosso cotidiano. Esta raridade, como veremos, deve-se à dificuldade de criarmos e mantermos as condições nas quais possamos vivenciá-lo. Tal é a ideia que pretendo desdobrar.

Numa definição sucinta e precisa, para Heidegger (1973), o diálogo consiste, “evidentemente, no fato de falarmos uns com os outros sobre alguma coisa” (p. 49). À luz deste conceito, que condições tornam possível o diálogo?

A primeira condição que a citação de Heidegger parece nos apontar é o fato de as partes envolvidas num diálogo poderem falar. Mas que significa poder-falar? Entendamo-nos, primeiramente, quanto ao falar. Dentre os vários sentidos deste termo, um dos mais corriqueiros é aquele pelo qual ele significa expressar-se ou exprimir-se por meio de palavras. Falar significa também fazer-se compreender e tem como sinônimos: revelar, indicar, manifestar, exprimir-se ou expressar-se. Podemos, assim, ampliar o sentido de falar, como exprimir-se por meio de palavras, para o sentido de fazer-se compreender, expressar-se. É nesta perspectiva que, por exemplo, dizemos que os mudos falam por gestos, são capazes de falar com as mãos, isto é, têm a *capacidade* de se fazerem compreender através da linguagem dos sinais. Falar, nestes termos, quer dizer, então, exatamente isto: articular e comunicar uma mensagem que tenha significado para outrem, independente do recurso usado para dar corpo à mensagem.

Mas no poder-falar, qual o sentido do termo poder? Aqui, propomos dois. Poder como ter a *capacidade* de se fazer compreender, ter a *potência* de fazer-se entender não só por

palavras, mas por qualquer outro veículo capaz de dar corpo ao que queremos significar. O primeiro sentido do poder no poder-falar é, portanto, aquele do poder como *potência* ou *capacidade* de comunicar uma mensagem significativa. Mas a este sentido é preciso acrescentar outro, sem o qual o poder-falar permanece incompleto como condição para a existência do diálogo. Trata-se, agora, de compreender o poder como *ter o direito de falar*, de expressar-se, de fazer-se compreender.

Se ao poder como *potência* não se acrescenta o poder como *direito*, o diálogo persiste barrado. É o que vemos, por exemplo, na sala de aula em que apenas o professor faz uso de seu poder-falar, mas não dá *direito* de voz ao aluno, embora este também *possa* ou tenha *capacidade* de falar. Este outro ao qual negamos o *direito* de dispor de seu *poder* de falar se reedita, para além da sala de aula, sob várias figuras em nossa sociedade: a criança, o idoso, o louco, a mulher, o negro, o índio, o imigrante, o operário são apenas algumas delas. Embora todas *possam falar*, nem sempre têm o *direito* à fala. Em tais casos, na ausência do poder como *direito* negado, o caminho é a busca de imposição da fala como *potência*. Trata-se, aqui, de ver o direito à voz não como um *dom*, algo que nos é dado, mas como uma *conquista*, algo pelo qual precisamos brigar.

Contudo, nas situações em que exercemos nosso *direito* à fala e o *outro* não reconhece nossa *capacidade* de falar, o diálogo se encontra igualmente barrado; porque, embora o outro não possa me negar o *direito*, há sempre a possibilidade de ele negar minha *capacidade*. Assim, tenho o direito de falar, mas o outro não acredita que eu seja *capaz* de falar algo que faça sentido. Mais uma vez, abrem-se aqui inúmeras cenas de impossibilidade do diálogo em nosso cotidiano. Os professores, os pais, os patrões, os políticos, os adultos, os jovens não negam direito à fala, respectivamente, aos alunos, filhos, empregados, eleitores, às crianças e aos idosos; mas não admitem que eles *possam* dizer algo significativo.

Logo, para que o diálogo exista, ao poder-falar é preciso corresponder o poder-escutar. Só o poder-falar não basta para que o diálogo se torne possível. De nada adianta poder-falar sem que se possa ser ouvido. Assim, além do poder-falar, precisamos acrescentar ainda, como condição para a experiência do diálogo, o poder-escutar não apenas no sentido de ter a *capacidade* de *acolher* a fala do outro, de apreender seu sentido; mas, sobretudo, de *querer* que o outro fale, de ter *vontade* de escutar sua fala, mesmo que

seja para discordar dela.

Resultando no dissenso ou no consenso, o diálogo é sempre uma experiência formativa para aqueles que o vivenciam. No conflito não há diálogo; porque, nele, um quer eliminar o outro, aniquilar seu *logos* ou seu discurso, silenciar sua voz; mas são frutos do diálogo o consenso e o dissenso; e ambos são formativos. O consenso nos conduz ao encontro do outro e à compreensão de seu ponto de vista. É formativo, porque nele aprofundo e amplio minhas ideias com aquilo que acolho ou recebo do outro. Mas o dissenso também o é, pois nele conheço melhor minhas posições, à medida que busco esclarecê-las, para que se tornem mais nítidas as diferenças entre o que estou dizendo e o que o outro diz.

Experiência difícil de ser vivida e com a qual estamos pouco acostumados, a dissidência possibilita o exercício e o aprofundamento das diferenças, sem que isso conduza ao conflito. Diante dos discursos ou práticas imperialistas, totalitaristas e homogeneizantes em sala de aula, na família, na política, na economia, na religião, nas ciências etc, a dissidência abre espaço para a possibilidade de outros modos de ver e de viver. Institui espaços de liberdade ou de diferença vivenciados, exatamente, como “o cuidado de se mover em direção a esta diferença” (Laignel-Lavastine, 1998, p. 92). Diante de todo sentido, que se pretende como único, a dissidência se apóia, primeiramente, “sobre o reconhecimento que *o sentido é sempre algo problemático*” e, em seguida, “sobre a vontade (...) de *sustentar esta problematicidade até o fim*” (p. 81. Itálicos nossos). Retornam aqui personagens de nosso cotidiano, máscaras que usamos no dia-a-dia, cada qual com seu duplo: professores e alunos, pais e filhos, patrões e empregados, políticos e eleitores, adultos e crianças, jovens e idosos, homens e mulheres, dentre tantas outras figuras que povoam nossas vidas e das quais testemunhamos, quando não somos nós mesmos estas figuras, a facilidade do conflito entre elas e a dificuldade de construção do dissenso na liberdade da diferença ou do consenso sem que haja submissão.

Logo, o diálogo, quando acontece, resultando no consenso ou no dissenso, sempre amplia nossa visão do mundo, de nós mesmos e dos outros; pois o consenso soma os pontos de vista, ao passo que o dissenso os multiplica. Contudo, o conflito, à medida que requer a anulação de um deles, os diminui.

Mas, além do poder-falar e do poder-escutar, que outras condições são necessárias para

vivenciarmos o diálogo? O poder-falar e o poder-escutar são duas exigências para a existência do diálogo. Mas precisam pertencer a alguém. Voltemos à definição de Heidegger e vejamos a quem elas pertencem. É claro que pertencem, conjuntamente, a “uns” e “outros”, compreendidos aqui como polos de *logos* distintos, fontes de discursos diferentes, mas não, necessariamente, antagônicos; pois, neste caso, como já foi dito, o resultado é o conflito, e não o dissenso ou o consenso. Vejamos, portanto, para a existência do diálogo, a importância de “uns” e “outros” se reconhecerem como *alter-ego*.

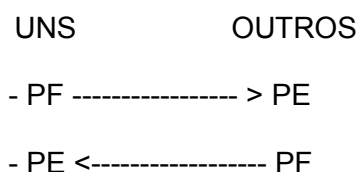
Para que o diálogo se torne possível é preciso que o outro, ao mesmo tempo, seja igual a mim, isto é, um outro-EU, mas diferente de mim, isto é, um OUTRO-eu. Por outras palavras, o outro precisa ser reconhecido, ao mesmo tempo, como idêntico a mim; mas também como, realmente uma alteridade, diferente de mim. Se for apenas idêntico a mim, não há diálogo, falamos a mesma coisa e o que temos é um monólogo a dois. Se for completamente diferente de mim, também não há diálogo, mas puro estranhamento, sem a base comum do EU que permite a identificação entre nós.

Portanto, o diálogo exige o reconhecimento entre “uns” e “outros”, ao mesmo tempo, tanto como *identidade* quanto como *diferença*, mas nunca como *antagônico*. Quando afirmo o outro como idêntico a mim, ou seja, também como *Ego* ou Sujeito, sou destituído de minha posição central, não sou mais o único a poder-falar; pois o outro também pode fazê-lo; mas, ao reconhecê-lo como diferente de mim, sei que não dirá a mesma coisa que eu, que não vê o mundo do lugar em que o vejo.

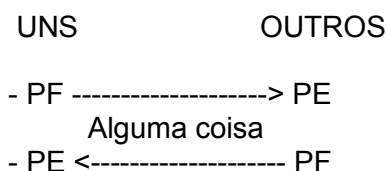
Cumpramos acrescentar ainda que o outro jamais aparece *diante de mim* como um objeto. Ele surge primeiramente, como um desdobramento de mim mesmo, uma réplica de mim mesmo: vejo que o outro vê ou percebe o mundo em torno dele como eu o percebo em torno de mim. O reconhecimento do outro se dá, primeiramente, pautado pela semelhança; mas, se ele é verdadeiramente outro, como afirma Merleau-Ponty (1969), “é preciso que em certo momento eu seja surpreendido, desorientado, e que nós nos encontremos, não mais no que tínhamos de semelhança, mas no que temos de diferente” (p. 198); o que engendra uma transformação tanto em mim quanto no outro; pois “a percepção de um verdadeiro *alter ego* supõe que seu discurso (...) tenha o poder (...) de nos abrir para outro sentido (...), uma nova situação de conhecimento” (p. 199) de mim mesmo, do outro e do mundo. É assim que o diálogo tem o poder de nos lançar em direção a significações que, antes dele, não possuíamos.

Esclarecida a relação de reconhecimento recíproco que precisa haver entre “uns” e “outros” para a existência do diálogo, podemos estabelecer agora que, ao “poder-falar” de “uns” deve corresponder o “poder-escutar” de “outros” e vice-versa. Sem essa permuta entre “poder-falar” e “poder-escutar” entre “uns” e “outros” não é possível haver diálogo.

Numa suposta conversa, entre as duplas de figuras ou personagens que elencamos em parágrafos anteriores, se apenas um fala enquanto o outro apenas escuta, não haverá diálogo; porque, como vimos, para que o diálogo exista, é preciso que ambos os lados *possam falar e possam escutar uns aos outros, reciprocamente*. Portanto, no diálogo, o que “uns” falam é escutado por “outros”, que ao falarem também serão ouvidos. O diálogo pressupõe esta permuta do Poder-Falar (PF) e do Poder-Escutar (PE) entre Uns e Outros. Já temos, portanto, quatro condições para a experiência do diálogo. Esquemáticamente, podemos apresentá-las assim:



Mas neste esquema falta ainda uma condição, sem a qual o “diálogo” não é possível. Para que ele exista é preciso que uns e outros possam falar e possam escutar reciprocamente. Mas o que falta aqui? Voltando a definição do diálogo como “o fato de falarmos uns com os outros sobre *alguma coisa*” (HEIDEGGER, 1973, p. 49. Itálicos nossos), podemos ver que o que falta no esquema é “alguma coisa”, o assunto sobre o qual dialogar, o campo ou o tema comum sobre o qual se estabelecerá o diálogo. O assunto é o mundo compartilhado no qual podemos nos encontrar. Podemos, agora, completar o esquema das condições para a experiência do diálogo:



Se admitirmos as condições apresentadas acima como necessárias para vivenciarmos o diálogo, ao refletirmos sobre as máscaras que usamos ou sobre as funções que exercemos na tessitura complexa e cotidiana de nosso ser com os outros, talvez,

tenhamos que reconhecer: o diálogo é coisa rara em nossas vidas. Isso nos remete ao sentimento manifestado, no início deste texto, aquele de alegria por abrir (apresentar) este Empório que, com sua intenção de promover o diálogo, é, nesta exata medida, uma esperança para nossa solidão.

Referências

HEIDEGGER, Martin. Hölderlin et l'essence de la poésie. In: _____. *Approche de Hölderlin*. Traduit de l'allemand par Henry Courbin, Michel Deguy, François Fédier et Jean Launay. Paris: Gallimard, 1973., p. 39-61.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *La prose du monde*. Paris: Gallimard, 1969.

LAIGNEL-LAVASTINE, Alexandra. *Jan Patocka: L'Esprit de la dissidence*. Paris: Éditions Michalon, 1998.

**ESCRITOS
DE SALA
PARA SALA DE AULA**

JOHN DEWEY: A EXPERIÊNCIA COMO CONDIÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

Ac. Lidiane da Silva Moreira Leite
Orientadora: Profª Maria José Netto Andrade

RESUMO: O presente artigo busca analisar o conceito de experiência, tema fundamental da teoria do educador John Dewey, propondo-se a pensar também sobre as mudanças quanto à posição da escola no processo educativo, sobre a função do professor e, em especial, a mudança do papel do aluno nesse processo, que passa a ser central e não mais subordinado ao que simplesmente era o desejo ou ideal do mestre. Tais reflexões foram feitas a partir da leitura e fichamento de sua obra *Experiência e Educação* (1971). Maior defensor da experiência no processo educativo, John Dewey a concebe como aquilo que nos toca como o que nos acontece, como produto das condições objetivas e internas ao indivíduo. A experiência envolve dois fatores - o agente e a situação -, agindo mutuamente um sobre o outro. Esse agir sobre outro corpo e dele sofrer uma reação é o que se denomina experiência. A vida é um tecido produzido pelas experiências. A simultaneidade entre viver, ter experiências e aprender justifica a importância que o autor atribui ao estudo da experiência. Conduzida pela educação, ela está em constante progressão e ampliação.

PALAVRAS - CHAVE: Dewey. Experiência. Educação.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende analisar o conceito de experiência tratado pelo filósofo e educador John Dewey, conceito de abordagem central em sua obra. Nascido em 20 de agosto de 1859 em Burlington, pequena cidade agrícola de Vermont, Estados Unidos e, falecido em 1952 na cidade de Nova York, Dewey é hoje descrito como uma das figuras mais importantes no campo da filosofia e da pedagogia.

Ao trabalhar suas idéias sobre o conceito de experiência, o educador reflete e apresenta novas concepções sobre a importância da criança no processo educativo, a função da escola dentro desse processo e qual o papel do professor diante de tudo isso, aspectos esses que também serão foco de análise neste estudo.

Com tal análise, busca-se examinar o conceito de experiência e ainda, como objetivo central, responder à questão norteadora do presente estudo: qual a importância da experiência frente ao processo educativo?

Assim, este estudo se justifica não só pela necessidade da reflexão e utilização de novos conceitos, mas principalmente pela confiança no desenvolvimento de todo o processo de ensino/aprendizagem o qual é de fundamental importância para o desenvolvimento de crianças e homens autônomos e reflexivos, que contribuam para o progresso de sua comunidade.

A educação, além de ser um assunto de fundamental importância para a formação cultural do sujeito, é ainda um tema complexo e de difícil definição uma vez que envolve algo que não é pronto e acabado, ou seja, o aprendizado humano.

A compreensão de educação progressiva proposta por Dewey será mais bem esclarecida no decorrer deste artigo, e, uma vez que a vida das pessoas é um constante desenvolvimento, o aprendizado não ocorre de uma só vez, mas de forma progressiva.

Para o desenvolvimento deste estudo serão utilizados essencialmente escritos de John Dewey. A principal obra empregada será *Experiência e Educação*, publicada em 1971 e que assim, como outros materiais utilizados, foi traduzida pelo educador e estudioso da obra deweyana, o brasileiro Anísio Teixeira.

2. O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM DEWEY

Para se esmiuçar o conceito de experiência em Dewey e suas vertentes é preciso buscar suas idéias básicas.

A definição de experiência possui, na teoria de John Dewey, lugar central. Tal importância se deve ao fato de Dewey acreditar ser necessário uma teoria coerente da experiência para que, dessa forma, seja possível proporcionar uma nova direção ao trabalho das escolas no que se refere à seleção e organização de métodos e matérias apropriadas ao ensino.

2.1 A IMPORTANCIA DA EXPERIÊNCIA

Para que se entenda a natureza da experiência, é necessário incluir um elemento ativo e um elemento passivo que se combinam de modo peculiar. No aspecto ativo, experiência é tentar (trying) – sentido que se torna explícito pelo termo conexo experimentar (experiment). No aspecto passivo, significa sentir (undergoing). Assim, quando se

experimenta alguma coisa, sente-se ou sofre-se as conseqüências. Em reação ao que fazemos aos objetos e/ou coisas, elas em resposta nos fazem também algo, estabelecendo uma combinação entre nós e as coisas e/ou objetos.

A experiência envolve dois fatores - o agente e a situação - agindo mutuamente um sobre o outro. Esse agir sobre outro corpo e dele sofrer uma reação é o que Dewey chama de experiência.

Dewey acredita que o valor da experiência deve ser medido pela conexão entre os fatores citados acima: agente e situação. Uma simples atividade não caracteriza ou constitui experiência. Para tal, é necessário que haja a percepção pelo sujeito no que tange a relação entre a ação (agente) e a reação (situação). Vê-se assim que:

Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em conseqüência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofre em conseqüência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (DEWEY, 1959, p. 153)

Também é possível defini-la como sendo a relação procedente entre dois elementos do cosmos. Assim, a experiência não apenas alarga nossos conhecimentos, mas dá ainda uma profunda significação à vida.

Para a formulação de uma teoria da experiência, Dewey propõe e apresenta dois princípios. O primeiro princípio refere-se ao continuum experiencial ou princípio da continuidade de experiência. De acordo com tal princípio, toda e qualquer experiência atual utiliza-se de alguma coisa relativa às experiências passadas e, de alguma forma, modifica as subseqüentes. Desse modo, ele é utilizado para separar as experiências de valor educativo das experiências sem valor educativo.

Por exemplo, quando Dewey afirma que no caso de uma experiência despertar curiosidade no educando, ela não só fortalece a iniciativa como também causa novos desejos numa pessoa. É possível pensar ainda na conexão que uma matéria estudada num ano tem com a inserida no ano subseqüente.

O segundo princípio, apresentado por Dewey, necessário para interpretar uma dada experiência em sua função e em sua força educativa é o princípio de interação. Tal princípio outorga direitos iguais aos fatores de experiência (condições objetivas e

condições internas), sendo assim, qualquer experiência é fruto de um jogo entre tais condições. Dessa forma, os indivíduos vivem sempre diante de uma enorme gama de situações interativas entre eles e o meio.

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio [...]. O meio ou o ambiente [...] é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. (DEWEY, 1971, p. 36 -37)

Dewey afirma, assim, que a experiência não se processa apenas dentro da pessoa, não é algo exclusivamente interno, mas algo que ocorre com o indivíduo em relação ao seu meio. Ela é o que nos toca, é aquilo que nos passa, é aquilo que nos acontece a partir da interação do indivíduo com as coisas e com as outras pessoas. Conclui-se, dessa forma, que a educação é algo essencialmente social. O homem é resultado de suas experiências, sejam elas intencionais ou não.

Ao se pensar a experiência como algo vivido na escola, como atividade escolar, é ela a maneira mais adequada para desenvolver as capacidades individuais, pois, ao estimular a participação do aluno se estimula o exercício da liberdade e de suas capacidades, tornando-o, assim, construtor ativo de hábitos e atitudes. É por seu intermédio que a criança percebe sentido nas coisas, é pela experiência que a educação acontece.

A palavra cadeira, por exemplo, é aprendida depois que a criança experimentou e usou o objeto cadeira. Passa, então, essa palavra a representar-lhe, condensadamente, tudo aquilo que significam as suas experiências com relação à cadeira (DEWEY, 1978, p. 23).

Com efeito, a capacidade humana de reter de uma experiência algo que poderá transformar uma experiência posterior é de natureza indefinida, ou seja, a capacidade humana é impossível de ser medida, determinada e sem um fim. Assim, aprender é uma função constante do homem, por meio da qual o homem cresce intelectualmente, independentemente de seu desenvolvimento biológico estar completo.

Dessa forma, quando Dewey afirma que o simples ato de por a mão numa chama não constitui uma experiência, infere-se que a experiência surge quando o movimento de colocar a mão no fogo é associado com a dor que se sente como consequência desse ato. Consequentemente, colocar a mão no fogo significa uma queimadura.

Assim sendo, não há ainda experiência quando uma criança simplesmente coloca sua

mão numa chama, porque só será experiência quando houver reflexão/compreensão de que o movimento de colocar a mão no fogo gera queimadura.

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. (DEWEY, 1978, p. 17)

Uma experiência, por mais simples que seja, é capaz de criar e sustentar uma teoria. Entretanto, uma teoria desligada da experiência não pode ser de forma alguma caracterizada como teoria. Dessa forma, se torna de fácil compreensão quando Dewey afirma que “uma onça de experiência vale mais que uma tonelada de teorias simplesmente porque é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e é verificável” (DEWEY, 1959, p. 158).

Dewey chama a atenção para a observância do caráter das experiências vividas, uma vez que elas podem ser tanto educativas quanto “deseducativas”. “Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder os apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas” (DEWEY, 1971, p. 14). Segundo Dewey, não é suficiente que se tenha experiência, uma vez que tudo vai depender da qualidade dessa mesma experiência.

Segundo nosso educador, experiência e educação não são termos que se equivalem necessariamente. Destarte, a partir da qualidade dessas experiências acumulam-se conhecimentos que podem ser utilizados no futuro, como também se pode ficar alheio às oportunidades úteis na construção de futuros conhecimentos. Portanto, é tarefa do educador planejar e oportunizar situações para que as experiências do sujeito possam ocorrer independentes de tais experiências serem agradáveis ou não, mas, sobretudo, que tais experiências possam enriquecer e fortalecer experiências futuras. Ou seja, não se deve de forma alguma ter a crença de que toda experiência será genuinamente educativa.

Vale lembrar que, embora a experiência tenha lugar de destaque na concepção deweyana, isto não implica em que ela seja adquirida, exclusivamente, pela atividade espontânea da criança. Pelo contrário, é de fundamental importância o papel do professor, pois sua função se faz em orientar, guiar e estimular as atividades por meio dos caminhos conquistados através do saber e da experiência de adulto. Nesse sentido, segundo Dewey:

O princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que a educação é, essencialmente, um processo social. Esse caráter social se afirma na medida em que os indivíduos formam um grupo comunitário. Seria absurdo excluir o professor de membro do grupo. Pelo contrário, como membro mais amadurecido do grupo cabe-lhe a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade. (DEWEY, 1971, p. 54)

Pode-se aqui perceber a importância dada por Dewey à função do professor. O professor, como o mediador do conhecimento, tem importância fundamental, pois, devido à sua gama de experiências e conhecimentos acumulados pode, de maneira significativa, contribuir para a formação de jovens mais reflexivos e democráticos, no sentido de guiar e orientar suas experiências.

No Livro *Democracia e Educação*, de 1959, considerado sua mais importante publicação, Dewey trata a escola como o ambiente democrático por excelência.

A ocorrência de tal clima na escola, onde o educando tem mais oportunidade de manifestar suas idéias e/ou opiniões, com respeito pelo outro e com material pedagógico adequado, influenciará positivamente o surgimento de novas experiências aos educandos.

Em um grupo que respeita a individualidade, que favorece o respeito mútuo pelas idéias de maneira natural, a possibilidade de haver experiências reflexivas é muito maior que num ambiente onde o ensino e a aprendizagem ocorram de maneira isolada e de cima para baixo.

Destarte, ao dizer que a experiência é aquilo que nos toca, é aquilo que nos acontece se está afirmando que o grupo é um grande “colaborador” para o surgimento de novas experiências ou para a reformulação das já existentes, uma vez que, o educando não só influenciará de uma maneira ou de outra as experiências alheias como também sofrerá os resultados destas. De maneira simples e até grosseira, é como se disséssemos que o que ocorre é ação e reação. Tal troca poderá ser enriquecedora para a construção e reconstrução de novas experiências.

Surge, então, com essa nova perspectiva experiencial a figura do professor como responsável por desenvolver “coisas” e criar oportunidades para o desenvolvimento e surgimento de experiências.

3. O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE À EXPERIÊNCIA

Diante de todas as mudanças ocorridas no campo da educação, no que diz respeito a seus objetivos e métodos, é possível dizer que, talvez, uma das maiores transformações tenha ocorrido no que se refere ao papel do professor no processo educativo.

Após o surgimento da escola nova e a inserção das idéias deweyanas, a posição do professor nesse processo deixa de ser a de um simples reprodutor de conhecimentos. Ele não é mais o detentor de todo o saber e o responsável por repassá-lo às novas gerações de maneira teórica e sem relação com a realidade. Esta visão foi a que predominou na escola tradicional.

3.1 O NOVO EDUCADOR

Embasada pelas transformações que já se faziam realidade no campo da educação, há um deslocamento, uma mudança na função do educador. Sua preocupação deve estar voltada para as condições objetivas do aprendizado sejam equipamentos, livros, e/ou brinquedos. De acordo com Dewey.

Quando se afirma que as condições objetivas são as que estão dentro do poder do educador de ordenar e regular, está claro que isto subentende que lhe cabe o dever de determinar o ambiente, que, entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida. O erro da educação tradicional não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio. O erro estava no fato de não considerarem o outro fator na criação da experiência, ou sejam as capacidades e os propósitos daqueles a que iam ensinar. (DEWEY, 1971, p.38-39).

Percebe-se, assim, que seu trabalho não é apenas uma simples seleção de condições objetiva, mas, cabe agora ao professor estar atento e entender as necessidades dos educandos, que aprendem num dado tempo e com certo grupo. Deve o mestre observar a individualidade e as capacidades de cada criança presente na sala de aula.

Segundo Dewey, o educador deve estar atento e observar o ambiente no qual a formação do educando está acontecendo. Entretanto, diz ele:

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que

circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para deles extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas. (DEWEY, 1971, p. 32)

Infere-se, assim, que não é suficiente que o professor esteja focado no que está ao redor do aluno, ou seja, as condições do meio e sua estrutura. O educador deve saber como utilizar os recursos que possui em suas mãos e, principalmente, reconhecer as situações reais possíveis de serem usadas para desenvolvimento de novas experiências.

O educador não deve partir de seus conhecimentos pessoais e teóricos para desenvolver seu trabalho, mas deve sim partir daquilo que o aluno já possui. Ele não é mais o centro de todo o aprendizado, como o que ocorria na escola tradicional.

Ele deixa de ser responsável por ministrar doses de conhecimentos a seus alunos. Nessa visão renovada da educação, o professor deve partir das experiências dos próprios alunos, para assim dar seqüência e ordem ao desenvolvimento educacional.

Deve estar atento àquilo que já é dado como experiência por parte dos seus alunos e utilizar esse conhecimento como critério para escolher e estabelecer o que será estudado, o que não implica em escolher o conteúdo a ser estudado unicamente de acordo com o desejo de seus alunos. O que Dewey quer mostrar é que não só as experiências e desejos do educando devem ser levados em conta; e que isso não deve ser o único princípio a ser considerado.

O professor não mais vê seu trabalho baseado no passado, naquilo que foi deixado por seus antecessores, mas sim observando as experiências atuais dos educandos, visando ao surgimento de novas experiências as quais poderão ser reutilizadas ou reordenadas.

Ao professor, segundo a teoria de Dewey “cabe a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade” (1971, p.54). Essa importância, dada ao professor por John Dewey, é de fácil compreensão, pois cabe a esse novo educador o papel de orientar e ordenar as experiências de seus alunos.

Não é mais sua tarefa levar aos alunos conhecimentos sem ligação com suas realidades e sem função em suas vidas. É sua tarefa agora ser a ponte pela qual cada aluno irá passar, levando consigo suas experiências para, assim, poderem adquirir conhecimentos

que poderão ser utilizados no seu dia-a-dia, e mais, poderão também ser reutilizados ou reordenados no futuro.

Dessa forma, o educador tem sua função de mestre totalmente ampliada, uma vez que sua tarefa não mais se resume em passar um conteúdo teórico, fazer o aluno aprendê-lo, mesmo que por meio da “decoreba”, e fazer avaliações ao final de cada matéria terminada. É mais do que isso, sua função agora é de participante no processo de aprendizagem, é de intermediador do conhecimento a partir das experiências já existentes por parte de seus alunos.

Ao dizer que o professor deve sempre considerar as experiências dos alunos, é necessário que sua atenção esteja voltada para as experiências significativas, uma vez que somente essas experiências possuem valor educativo.

Talvez seja válido lembrar que a tarefa do professor, hoje em dia, se tornou ainda mais desafiadora, uma vez que ele tem que competir com meios tecnológicos de fácil acesso e muito mais atraentes.

O educador, baseado na teoria deweyana, tem como desafio desenvolver, considerando os anseios dos alunos, metodologias de ensino não só atraentes, mas, sobretudo, com significados e sentido em suas utilizações.

4. EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Em seu livro de 1971, intitulado *Experiência e Educação*, John Dewey faz uma profunda análise sobre a educação no molde tradicional e a educação considerada progressiva, mostrando suas diferenças. Ao mostrar tais diferenciações ele relaciona a experiência com a educação, entretanto, faz questão de deixar claro que esses termos não se equivalem por si mesmos, já que nem toda experiência é educativa.

Diante das divergências entre escola tradicional versus escola nova, cabe à última buscar e desenvolver uma filosofia da educação fundada na valorização da experiência.

4.1 RELAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO NOVA

No prefácio da obra citada acima, Dewey tenta mostrar que a filosofia da educação não

cabe encontrar um acordo entre as escolas opositoras (tradicional e nova), propondo um meio termo, mas o que há é a necessidade de se repensar os conceitos vigentes, para que se possa efetivar novas práticas educacionais. Esta tarefa, de forma alguma, é de fácil execução.

O que o educador busca é um novo movimento em educação, ajustado às necessidades de uma recente ordem social. Com isso, pretende dar novos rumos à educação nas escolas. E, nesta tentativa, faz-se necessário buscar “uma teoria coerente de experiência, capaz de dar direção positiva à seleção e organização de métodos e matérias apropriados à educação [...]”. (DEWEY, 1971, p.20). Ele acredita ser essencial, na educação nova, o fato de nela haver uma profunda relação entre a educação e os processos fundamentados na experiência. E, sendo isso verdade, é necessária uma idéia correta de experiência.

Sobre a experiência, John Dewey faz questão de distingui-la como sendo educativa ou “deseducativa”. O que quer o educador é deixar clara sua separação entre as experiências educativas e as “deseducativas”. Mostrando também a importância do pensamento reflexivo para o surgimento de experiências educativas válidas.

Importante dizer que, de acordo com sua teoria, a verdadeira experiência educativa envolve continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. Como já foi mencionado, esses dois princípios são indispensáveis à realização da experiência educativa.

As experiências, definidas como educativas, são aquelas que, além de possibilitarem a geração do conhecimento e o aumento das aptidões, se distinguem daquelas envolvidas apenas pela rotina ou por caprichos pessoais. Podemos defini-las, ainda, como as que são capazes de, após a sua prática, proporcionar observação e reflexão sobre aquilo que antes não se observava. É possível perceber-se tal idéia pela seguinte afirmação de Dewey

Mais uma vez diremos que o oposto de uma ação reflexiva é a rotina e o procedimento caprichoso. A primeira admite aquilo que é de hábito suceder como a medida completa das possibilidades e esquece de tomar em conta as relações das coisas determinadas que se estão fazendo. O último dá valor a um ato momentâneo, desprezando as associações de nossa atividade pessoal com as energias do ambiente. Quem assim procede é como se dissesse: ‘Devo fazer as coisas como neste momento o quero’, ao passo que a rotina diz de fato: ‘Deixemos que as coisas continuem a ser como as encontramos’. Ambos recusam-se a reconhecer sua responsabilidade pelas futuras conseqüências

oriundas da ação atual. A reflexão é a aceitação dessa responsabilidade. (DEWEY, 1959, p. 159-160)

Ao dizer que a aceitação da responsabilidade de que as experiências atuais terão suas conseqüências, Dewey, mais uma vez, nos mostra o princípio de continuidade e interação, já mencionado anteriormente, como sendo fundamental à experiência.

Uma outra característica da atividade educativa é o aumento da capacidade de orientação e direção das experiências seguintes. Se há distorção ou ato de frear as novas possibilidades então a experiência é deseducativa.

Entretanto, segundo Dewey,

[...] se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. (DEWEY, 1971, p. 29)

As experiências novas devem estar essencialmente relacionadas com as anteriores, uma vez que, cada experiência é uma força em desenvolvimento.

O que Dewey quer mostrar, quando distingue as experiências, é que havendo uma criteriosa análise entre os atos e suas conseqüências surge o elemento intelectual, o qual não é característico nas experiências de tentativa e erro. Para que a experiência ocorra de forma educativo-reflexiva, é necessário que ela se processe de maneira que o pensamento participe. Em todas as situações em que se atentar para o antes e o depois de seu processo, a experiência será reflexiva.

Na visão do educador, o diferencial entre a “educação baseada em experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fontes de problemas. Na escola tradicional, a fonte dos problemas está fora da experiência do aluno”. (DEWEY, 1971, p. 81). O objetivo é trazer os fatos e verdades para a experiência do aluno uma vez que estes estão fora dela.

Segundo Dewey, o princípio de educação deve se basear em experiências se quiser realizar seus fins, seja para a sociedade, seja para o indivíduo. Ele interpreta a educação

Como método científico por meio do qual o homem estuda o mundo e adquire cumulativamente conhecimento de significados e valores, não sendo, entretanto, estes resultados da ciência mais do que dados para

se conduzir uma vida inteligente e de continuado estudo crítico.
(DEWEY, 1971, p XII)

A educação, sob essa perspectiva, é o meio que o indivíduo utiliza para a formação continuada de seu aprendizado, sendo essa a maior atitude que pode ser desenvolvida no homem, isto é, a constante busca do aprendizado.

Percebe-se, assim, na teoria deweyana, que a educação não deve ser confundida com qualquer conceito tradicional de que seja ela um “desdobramento de forças latentes internas, ou uma formação pela aplicação de forças ou influências externas, sejam físicas, naturais, sejam culturais e históricas”. (DEWEY, 1978, p. 18). Igualmente, a educação não deve ser pensada nem misturada com processos isolados que ocorrem num dado tempo ou período da vida do indivíduo. Sua finalidade é levar os alunos a terem idéias tais quais os adultos têm e, estando realmente inseridos num grupo social, poderem dar às coisas sentidos iguais aos dados por outras pessoas (adultos).

Dessa maneira, não se deve buscar uma vida completa e, sim, uma vida em constante progressão, em constante ampliação e desenvolvimento. Isso é possível, conforme se aumenta o conteúdo das experiências, possibilitando um alargamento de seu sentido, gerando novas idéias, distinções e percepções.

Assim, na teoria deweyana a educação é definida:

[...] como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. Por essa definição a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental e espiritual (TEIXEIRA, 1978, p. 17).

Deste modo, a escola não deve ser simplesmente o local onde os alunos vão para estudar e aprender, isolado e mecanicamente, habilidades e fatos pré-determinados em programas ou “manuais”, pois o que é aprendido de forma isolada, de fato, não é aprendido.

Cabe à escola criar oportunidades e desenvolver habilidades por meio das quais o aluno possa aprender, verdadeiramente, algo importante para sua vida e para os demais membros de seu grupo. A educação de uma criança, dessa forma, não pode nem deve estar submetida a estímulos específicos que gerem respostas determinadas e “certas”.

Pelo contrário, são inúmeros os estímulos e, assim, o que deve haver é um trabalho de coordenação e ajustamento de tais situações. É função do educador determinar o ambiente, o qual, em interação com as capacidades e necessidades dos alunos, possibilite criar experiências educativas válidas.

Entretanto, devemos sempre considerar que a criança antes de vir para a escola já possui suas próprias experiências. Antes mesmo de vir para a escola ela aprende com suas mãos, ouvidos e olhos, pois, estes órgãos são partes do processo de fazer coisas das quais os sentidos resultam.

O ponto inicial, na visão de educação nova, é que todas as capacidades e experiências desenvolvidas, posteriormente, partem dessa experiência anterior à escola. Conforme a criança começa a falar, engatinhar e andar a matéria de suas experiências se amplia e se aprofunda. Em contato com novos acontecimentos e objetos, os quais requerem novas capacidades, alarga-se o conteúdo de suas experiências.

Em suma, ao falar de experiência e educação, Dewey tem como intento trazer a experiência para a escola e suas salas. O que ele busca é aproximar teoria e prática.

5. CONCLUSÃO

Cientes das transformações já sofridas, daquelas que estão acontecendo e, principalmente, idealizando outras tantas que ainda poderão ocorrer, o estudo aqui proposto, sem jamais esgotar o assunto, se apresenta como uma pequena reflexão na busca de conhecimentos teóricos que possam embasar um trabalho, uma prática educacional na vida e, essencialmente, em sala de aula. Diante das definições feitas sobre a experiência, responde-se, por fim, sobre sua importância no processo educativo.

Antes de tudo é preciso lembrar que a experiência é aquilo que nos toca, o que nos acontece, que ela é produto das condições objetivas com as condições internas, e que a educação tem como objetivo uma constante progressão, uma constante ampliação, à medida que aumenta o conteúdo de experiências das pessoas.

As experiências referem-se diretamente à vida e, essa vida, implica em desenvolver-se, implica em crescimento, não devendo, assim, o processo educativo ter outro fim senão a si mesmo. Cabe à educação, portanto, especialmente representada pela figura do

professor, organizar e direcionar o conteúdo dessas experiências.

Assim, não é possível conceber a atividade educativa sem direcionamento, sem uma organização da experiência de forma consciente, pois, do contrário, a atividade não seria educativa.

Destarte, sendo a educação uma contínua reconstrução da experiência, ela tem por fim, através da inteligência, melhorar a qualidade da própria experiência, proporcionar a emancipação e o alargamento da experiência.

Cabe à educação, de maneira consciente, direcionar e dirigir as experiências, pois, sem essa mediação as atividades e experiências que vão ocorrer serão somente desejos ou caprichos ou, nas palavras de Dewey, apenas experiências “deseducativas”.

Dessa maneira, a educação não será apenas uma preparação para o futuro, não será mais um ensino de conteúdos a serem talvez utilizados no futuro, como ocorre na educação tradicional que privilegia o ensino de conteúdos a serem passados às novas gerações. Como busca esclarecer Dewey, o importante não é demonstrar a existência de uma batalha entre a educação tradicional e a educação nova. O fundamental é perceber que, somente com a utilização de novos conceitos e uma nova visão educacional, o que é oferecido pela escola nova, será possível uma transformação na qual a criança não somente passa a ser elemento central no processo de aprendizagem, mas que suas experiências possam ser levadas em conta no processo ensino-aprendizagem.

A experiência se faz importante na educação uma vez que, através da utilização daquilo que é real e próximo da vida e do cotidiano do educando, o ensino acontece de forma natural e simples, possibilitando o alcance do objetivo primordial que é a formação de indivíduos autônomos e reflexivos.

É inconcebível pensar vida, experiência e aprendizagem separadas, uma vez que se vive, experimenta e aprende simultaneamente.

Prima-se pela preparação de um homem novo e capaz de se relacionar com todas as novidades existentes nesse “novo mundo”. É o abandono de uma educação engessada e dominadora que, ao longo de sua caminhada, perpetua conhecimentos inúteis à vida.

Por fim, o que se busca indicar sobre a importância da experiência, quando utilizada de

maneira reflexiva e bem direcionada, é viabilizar sua reconstrução ou reutilização no momento em que se fizer necessário.

REFERÊNCIAS:

CUNHA, Marcus Vinícius da Cunha. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

_____. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. v. 15.

_____. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FILHO, Lourenço. O movimento da escola nova e suas bases históricas. In: *Introdução ao estudo da nova escola*. 12. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978. p.17-31.V. II.

MAGALHÃES, Virginia Maria de Melo. *O conceito de experiência em Dewey e a formação de professores*. Disponível em <www.ufpi.br/mesteduc/eventos/.../GT2/conceito_experiencia.pdf>. Acesso em: 06 out 2010.

TEIXEIRA, Anísio. *Uma introdução à Filosofia da educação*. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 19

A FENOMENOLOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DAS ARTES E DAS CIÊNCIAS

Danielle Rodrigues de Moraes
(Mestranda em Educação pela Universidade
Federal de São João del Rei/MG)

RESUMO: Esse trabalho tem a intenção de proporcionar uma discussão sobre a fenomenologia a partir de Merleau-Ponty e suas contribuições em relação à expressão, ao mundo vivido e ao campo das artes e das ciências. Merleau-Ponty acredita que a verdadeira filosofia está em reaprender a ver o mundo, e aqui será discutido como essa reaprendizagem está ligada à percepção, que acontece a partir do corpo, instrumento de nossa relação com o mundo. Será visto também a relação entre sujeito e objeto que, ao serem analisados de forma separada, refletem uma determinada visão científica do mundo; esta será comentada em contraponto à visão artística que muito pode contribuir para a reaprendizagem visual do mundo. Assim, este texto é uma tentativa de reflexão sobre a relação do mundo com a consciência e o corpo, ressaltando possibilidades sobre as formas de olhá-lo, seja a partir da habitação ou da manipulação do mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Fenomenologia, Expressão, Ciência, Arte.

Introdução

A fenomenologia é uma filosofia que está longe de ser fechada, definida em um conceito. Na obra de Merleau-Ponty “Fenomenologia da Percepção” de 1945, o autor inicia sua discussão a partir da questão do que seria a fenomenologia, apresentando algumas respostas que sustentam a sua indagação.

Segundo Merleau-Ponty, a fenomenologia se apresenta como “um estudo das essências”, ou melhor, “um método para a apreensão das essências”, ou como “a ambição de uma filosofia que seja uma ciência rigorosa (...)” e também é “um relato do espaço, do tempo, do mundo vividos” (1999, p. 4).

Dartigues acredita que a fenomenologia “não estuda objetos que o especialista das outras ciências considera, mas o sistema total dos atos possíveis da consciência, das aparições possíveis, das significações que se relacionam com esses objetos” (2005, p.71).

Pode parecer que a fenomenologia tem uma definição incerta, gerando até uma possível inconstância filosófica, mas Merleau-Ponty esclarece que a fenomenologia, mais que “uma doutrina na inteira consciência filosófica de si mesma”, existe primeiramente “como um movimento”, deixando-se “praticar e reconhecer como uma maneira ou estilo”. Portanto, a fenomenologia seria “um vivo e dinâmico exercício filosófico” (1999, p.5), um movimento, mais voltado para um estilo do que para uma doutrina de conceitos fechados em si mesmos.

Porém, ao invés de buscarmos uma definição detalhada a respeito da fenomenologia, mais importante será percebermos suas contribuições na relação da expressão, no mundo vivido e no campo das artes e das ciências.

1. Percepção, corpo e mundo

A frase de Merleau-Ponty (1999, p.22) no prefácio do livro *Fenomenologia da Percepção*, “A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo”, nos possibilita buscar compreender a relação da fenomenologia com a expressão.

Oliveira (2006), a partir dos questionamentos surgidos com a frase citada anteriormente de Merleau-Ponty (será que não sabemos ver o mundo?, o mundo não é o que parece ser?, será que o vemos de forma equivocada?), diz que “o mundo, como vemos, não é o que parece ser, porque aprendemos a vê-lo de modo a escondê-lo como, originariamente, se mostra. Por isso, precisaríamos ‘reaprender’ a vê-lo” (OLIVEIRA, 2006, p.139). Esse reaprender a ver o mundo ou a partir de Husserl “voltar às coisas mesmas” (*apud* MERLEAU-PONTY, 1999, p.6), não seria um olhar ingênuo, observando apenas o que nos aparece enquanto realidade, mas trata de “apreender as coisas como originariamente se apresentam à nossa visão. Trata-se de reencontrá-las lá onde, anterior a qualquer sujeito reflexivo, se expõem a nós através dos poderes do corpo” (OLIVEIRA, 2006, p.142).

O ver não se refere, no entanto, apenas à visão, mas à experiência que se é possível através do corpo; portanto ver é compreender, é voltar para a espontaneidade e naturalidade corpórea com o mundo, para a experiência natural, concreta e sem preconceitos dessa relação. Portanto, essa compreensão do mundo deve se dar a partir da consideração dos campos de conhecimento objetivo em relação ao primórdio da vida perceptiva, e é nesse sentido que Merleau-Ponty avança sua crítica, fazendo uma relação da percepção do mundo com a consciência e o corpo.

Tanto o empirismo, quanto o intelectualismo aceitam que a percepção acontece a partir do corpo; no entanto, na atitude empirista a sensação acontece do externo para o corpo, agindo sobre a consciência. Na concepção intelectual as sensações saem do corpo, as quais a consciência coloca em ordem, sendo a percepção interna. Podemos dizer que na atitude empírica, o externo age sobre o interno e na intelectual, o contrário, o interno age sobre o externo. Porém, apesar dessa divergência, ambas convergem para um mesmo foco, reconhecem o mundo como realidade, puro em si. A partir disso, temos dois outros pontos: o corpo como objeto, como coisa no mundo objetivo e por outro lado, a percepção como algo externo, descrita por um espectador imparcial. Ambas não conseguem compreender a percepção, indo além dessa separação,

enquanto possibilidade de contato com o mundo. As duas concepções não veem na percepção uma possibilidade de experiência que nos abre para o mundo.

Assim, para reaprendermos a ver o mundo é preciso desfazer a ideia do “em si”, do mundo como objeto em nossa frente e buscar vê-lo como aparece, de forma original, a partir da experiência perceptiva. Para isso é necessária uma reeducação desse olhar para o mundo, tentando perceber de outras formas o que seria esse mundo, o eu nesse mundo e a minha relação com ele, não esquecendo que o corpo é instrumento para entender tudo isso.

O corpo não é algo fixo, móvel, nem um objeto que observo de vários ângulos, ele “se oferece a mim sempre de um mesmo ângulo, está sempre do meu lado e nunca lançado diante de mim como um *objectum*” (OLIVEIRA, 2006, p.144). Ele é algo em movimento que se transforma de acordo com o que realiza no mundo que o envolve. Portanto, como o corpo não se deixa entender como objeto, torna necessário pensarmos a questão da sensação, a partir da experiência perceptiva, para além das atitudes empíricas e intelectuais.

A sensação não é resultado apenas da consciência ou do mundo, pois estes não são separados. A sensação “é uma força que conasce num certo meio de existência ou se sincroniza com ele”, sendo esta força “o corpo-próprio que, coexistindo com o sensível, recria-o, comungando um com outro” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.288); há uma junção, não há passividade e atividade de um ou de outro. Sem o sensível, o corpo seria algo vazio. “O corpo é, na sensação, este poder de sincronizar-se com o mundo através dos sentidos” (OLIVEIRA, 2006, p.146). Existe uma comunicação dos sentidos, os quais atuam numa mesma ação do corpo, sendo que a percepção faz parte do eu que está aberto ao mundo, atuando nele. O corpo percebe o mundo e a consciência é encarnada a partir do corpo, a qual “se apresenta como um ser para o mundo” (OLIVEIRA, 2006, p.147). O corpo não é puro objeto, nem a consciência puro sujeito, havendo uma mesclagem de um com o outro.

Na experiência perceptiva, não sou nem coisa nem idéia, mas corpo conhecedor ou consciência perceptiva; sou esta modalidade de existência que envolve numa ambiguidade essencial o para-si e o em-si, colocando-os num comércio constante, a partir do qual o corpo e a consciência são apenas dois aspectos de minha presença ao mundo, isto é, dois momentos de um sujeito que, na experiência perceptiva, experimenta-se como fundamentalmente uno (OLIVEIRA, 2006, p.147).

A mediação corporal só escapa à consciência na sua relação com o mundo porque o corpo não se diferencia da consciência como algo exterior a ela. O corpo “se engaja na experiência como veículo encarnado das intenções da consciência, de modo que o sujeito se experimenta como uma unidade voltada para o mundo” (OLIVEIRA, 2006, p.147). E é graças a essa experiência uno

do ser na experiência perceptiva que o corpo escapa à consciência e temos uma experiência direta das coisas. Assim, o corpo, mediador de nossa relação com o mundo, passa despercebido pela consciência e por causa disso acreditamos na presença de um mundo como um grande objeto a que nossa consciência tem acesso direto, como sujeito puro, o qual ela pode sobrevoar. Essa ideia acontece em nosso dia-a-dia e de acordo com Merleau-Ponty (1999) é essa crença objetivista de nossa vida cotidiana que a ciência incorpora para ela e a sistematiza, como veremos a seguir.

2. Habitar e manipular o mundo: dos olhares encarnado e desencarnado

Merleau-Ponty (1964) no ensaio de “O olho e o espírito” dialoga a respeito da visão científica existente no mundo. Segundo o autor, “a ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las” (MERLEAU-PONTY, 1964, p.9). A partir desta frase podemos analisar modos de estar e relacionar com o mundo, a partir dos verbos manipular e habitar.

2.1. O olhar desencarnado

O habitar seria a atitude de aproximação, de entrelaçamento, na qual há envolvimento com a situação, mas não há separação entre sujeito e objeto, pois mundo e sujeito se confundem. Já o manipular, que faz parte do campo científico, coloca as coisas diante de nós como objetos possíveis de serem manuseados, o que leva a uma atitude distanciada, de ponto de vista externo, ocasionando análises que separam o objeto do sujeito da observação. Essa ciência citada por Merleau-Ponty é a ciência que busca o domínio, tendo nas leis naturais e sociais sua referência para o domínio da natureza e da sociedade. É a ciência de Comte, pai do positivismo, na qual a verdade é única e está depositada no mundo, não dependendo da interpretação do cientista; o que se precisa é conseguir acessá-la, tal como ela lá estaria; algo em si, não havendo criação. Essa é a “concepção de Galileu pela qual a natureza é um livro escrito em linguagem matemática e se aprendemos essa linguagem dominamos a natureza” (OLIVEIRA, 2009a, p.3).

A ciência acredita possuir a verdade, esta só existe se puder ser comprovada. Não há consideração das qualidades sensíveis das coisas, o subjetivo fica de lado, o sujeito é colocado entre parênteses, sobrando do mundo apenas o que pode ser medido, calculado e pesado. Dessa maneira, há o risco do olhar científico se tornar o modelo para o real, havendo “uma verdadeira inversão, que consiste em fazer do construído pela ciência o modelo daquilo que é dado pelo real” (OLIVEIRA, 2009a, p.3), ou seja, a ciência inverte as posições, fazendo o que ela constrói ser exemplo para o real.

O objetivismo esquece, por essa identificação do ser com a linguagem científica sobre o ser que a ciência é uma atividade do homem, que ela não está já pronta

desde toda eternidade como um bloco imutável ao qual não teríamos somente que aceder, mas que nos próprios a constituímos em função de uma tradição e de um projeto humanos (DARTIGUES, 2005, p.74).

Surge, então, o sujeito *Kosmotheoros*, do sobrevoo, que está sobre o mundo, dominando a relação, separando sujeito e objeto, a atividade e a passividade. O mundo é algo exterior e o sujeito é puramente interior não havendo uma mesclagem entre ambos. Essa concepção tem forte influência do pensamento cartesiano, que é fundado no exercício do controle e no domínio da natureza, o qual desdobra a “natureza em naturante e naturada” (MERLEAU-PONTY, 1964, p.10), fazendo do sentido algo de pura exterioridade. Ao nos tornarmos sujeitos teóricos, encontramos as coisas puramente materiais, nos tornando meros espectadores, tendo a idéia do mundo como em si e do sujeito como para si. Ao dividir o mundo entre sujeito teórico e objeto empírico, a ciência se dá o poder e o direito de conhecer plenamente seu objeto, mesmo que de maneira puramente exterior. Surge assim o “olhar de sobrevoo ou desencarnado”, um olhar que vê de cima, de uma forma ampla, olhar que faz parte de um mundo fechado em si mesmo.

2.2. A arte como olhar encarnado

Em contraponto a este olhar que não se envolve, temos o olhar encarnado, situado, que nos traz outra perspectiva para o mundo da vida: o eu posso, diferente do eu penso, o mundo da vida, diferente do universo científico. E é para esta questão que a fenomenologia se encaminha, vendo no corpo a possibilidade dessa encarnação: “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” (OLIVEIRA, 2009a, p.6).

O olhar encarnado é aquele que está situado “dentro do mundo”, fugindo à idéia de espetáculo-espectador; “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” (OLIVEIRA, 2009a, p.6). Elimina-se a idéia do saber absoluto, de tentar desvelar algo que teríamos que alcançar, do mundo em minhas mãos, para se mergulhar na experiência do mundo.

É na arte, em especial na pintura, que Merleau-Ponty encontra referência para essa maneira de filosofar. A partir do fazer artístico, na figura do pintor, o autor afirma o estabelecimento do indivíduo no mundo pelo seu corpo como obstáculo definitivo ao olhar *Kosmotheoros* ou desencarnado do sujeito que paira sobre o mundo.

A partir de Cézanne, pintor predileto de Merleau-Ponty, podemos perceber como o mundo se torna um lugar de possibilidades inesgotáveis, opondo-se ao olhar desencarnado, sem raízes, que querendo ver tudo, sem pretensão de se esgotar, acaba por não frequentá-las. Cézanne

acreditava que na pintura, ao inclinar a cabeça para um lado ou para outro, sem sair do lugar, observando o mesmo motivo, era possível obter pinturas (telas/quadros) diferentes. Para o pintor não havia como ver tudo ao mesmo tempo e é essa impossibilidade que traz o mundo como fonte inesgotável de conhecimento, daí podendo dizer, olhar encarnado, que frequenta o mundo, que jamais acaba de vê-lo, dando a possibilidade de inúmeros sentidos e modos de perceber as coisas. Segundo Valéry, “uma obra de arte deveria ensinar-nos sempre que não havíamos visto o que vemos” (*apud* OLIVEIRA, 2009c, p.2).

O olhar cotidiano é um olhar contaminado pelo hábito, pelas ações básicas do dia-a-dia, sendo previsível, é um olhar que vê as coisas para agir e não simplesmente para vê-las. Já o olhar artístico é um olhar do imprevisível, que vê além do que está constituído, que vê além do familiar. Ao colocarmos dois artistas pintando um mesmo objeto, teremos duas pinturas totalmente diferentes e isso se dá também na poesia, na música, no teatro, na dança e em diversas manifestações artísticas.

Assim, vemos a importância da arte, com sua impossibilidade de esgotamento e sua expressão infinita do mundo, ela é uma possibilidade de nos fazer reaprender a ver o mundo, devido à possibilidade de mais de uma dimensão, mais de um plano de referência. A arte “reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” (FISCHER, 1982, p.13). “Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo (...)” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p.16), tendo sua expressão como algo que não se finda.

A arte surge através da intensa experiência do sujeito com a realidade, a qual é tomada e transformada de acordo com a subjetividade que existe a partir da habitação de cada ser no mundo.

Considerações Finais

Como vimos, contrapondo ao olhar encarnado da arte, temos o olhar desencarnado da ciência, que faz parte de um mundo inabitável, que se resolve com técnicas de medição, controle, cálculo, com finalidades práticas, deixando de lado muitas outras particularidades reais. Porém, para Merleau-Ponty a questão não é ignorar essa forma de ver o mundo, mas é preciso buscar compreendê-la, para excedê-la de forma a mostrar que ela não é a única possível. Para a fenomenologia, o importante é tentar reintegrar o mundo da ciência ao mundo da vida, já que a ciência fala deste mundo aqui, mundo da experiência viva de qual faz parte.

A intenção não é negar o olhar desencarnado da ciência, mas atentá-lo a respeito de sua postura soberana e de objetividade absoluta, fazendo-a desacreditar de sua exclusividade sobre a

verdade. Cabe, a partir da filosofia de Merleau-Ponty, retornarmos ao mundo-da-vida, esse mundo no qual vivemos e que é a base de todo o conhecimento, sendo anterior à objetividade científica, para entendermos as possibilidades deste mundo, tentando reaprender a vê-lo, experienciando-o a partir do corpo.

Desta forma, não há uma coisa em si para ser alcançada a partir da fenomenologia, não há assim o que desvelar, à ciência não caberia métodos que a permitissem o verdadeiro contato com o real. A partir da fenomenologia cabem reflexões sobre o próprio fazer filosófico, o que não deixa de ter imbuído em si mesmo suas próprias oposições.

REFERÊNCIAS:

DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia?*. São Paulo: Centauro, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.
_____. *L'oeil et esprit*. Paris: Gallimard, 1964.

OLIVEIRA, Wanderley Cardoso. O conceito de Fenomenologia a partir do “Prefácio” à Fenomenologia da Percepção de M. Merleau-Ponty. In: *Fenomenologia da experiência: horizontes filosóficos da obra de Merleau-Ponty*/ Orgs. Debora C. Morato, Rodrigo V. Marques. – Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

_____. Ciência, Arte e Educação: o que um cientista pode aprender com um artista? Algumas reflexões a partir de Merleau-Ponty. *Revista Empório*, São João del-Rei, Nº. 2, p.19-26 Jan. a Dez./2009a.

_____. Pintura e Literatura como traduções do mundo-da-vida. Um estudo de A Linguagem Indireta e as Vozes do Silêncio, de M. Merleau-Ponty. Texto de uso didático na disciplina “Tópicos Especiais de Filosofia e Educação” do curso de Mestrado em Educação da UFSJ, 2009b.

_____. *Fenomenologia e Pintura: Olhares que se cruzam em A Dúvida de Cézanne de Maurice Merleau-Ponty*. Texto de uso didático na disciplina “Tópicos Especiais de Filosofia e Educação” do curso de Mestrado em Educação da UFSJ, 2009c.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO – CAMINHOS APROXIMATIVOS

Prof^a. Ms^a. Eliana Henriques Moreira
Professora de Filosofia da educação do curso de
Pedagogia/ UFT - Universidade Federal do Tocantins

RESUMO: Este trabalho visa discutir o papel da filosofia em relação ao âmbito educacional, para tal, primeiramente consideramos alguns pontos relevantes sobre a filosofia, tais como sua pertinência na formação humana em geral e as características da filosofia na época atual, a partir dessas discussões buscamos caracterizar a educação, a partir da institucionalização da escola no início da modernidade, de forma a tentar visualizar algumas características essenciais da escola hoje, o que nos permite tecer um caminho aproximativo entre educação e filosofia na atualidade.

Palavras chave: Filosofia, educação, trabalho, formação.

1. INTRODUÇÃO

O que o “olhar” da filosofia pode contribuir no trabalho/fazer educacional? Seria a filosofia um instrumento a mais para a prática cotidiana do educador? Mas, o que vem a ser a filosofia?

E como esta pode contribuir com o âmbito educacional? Nosso objetivo neste trabalho é discutir essas questões. Para tal, buscamos dialogar com alguns autores que abordam a temática da filosofia, tais como Heidegger e Fogel, favorecendo o debate e a reflexão, sempre necessária, sobre o que seja a filosofia. Para situar o fenômeno educacional em sua relação com a escola, contamos com a discussão dos autores Guimarães, Coelho e Mazzoti. Evidenciamos alguns pressupostos sobre o modo tradicional de se considerar o papel da escola em sua intrínseca relação com a sociedade, de modo a rever algumas colocações mais corriqueiras do senso comum, em busca de um saber mais esclarecedor desde a filosofia, tornando assim possível um caminho aproximativo para relacioná-las.

2. A FILOSOFIA – ALGUNS POSICIONAMENTOS INICIAIS

O que seria a filosofia? É mais fácil dizer aquilo que a filosofia não é do que enquadrá-la ou delimitá-la em um conceito. A filosofia não é ciência, não é arte, não é religião, não se confunde com um conjunto determinado de saberes especializados que tem sua utilidade medida pela eficácia e pela eficiência (“méritos” consentidos ao campo das ciências e de suas técnicas e tecnologias). A não utilidade da filosofia a coloca em parâmetros distintos das ciências. Mas, também, a filosofia não se encontra nas idiosincrasias de cada um de nós, não se confunde com devaneios utópicos.

Diante deste não ser, o que resta à filosofia? Retomando as origens gregas de seu surgimento, a filosofia “aparece” como um modo de pensamento, um modo de questionamento do homem frente à realidade, aos acontecimentos do homem no mundo.

Diante do saber e das interpretações da realidade fornecidas pelo pensamento mitológico, a filosofia ergue-se como um “outro” modo de inquirir o real, que não se satisfaz com respostas prontas, cabais, mas que tem seu “mérito” no próprio questionar a realidade do ser do homem e do mundo.

Diante do universo, da vida em contínua transformação, o homem se vê compelido a buscar um sentido para seu modo próprio de existência, um modo efêmero, finito, do ser, do devir e do não ser. Se tudo o que existe tem uma função, uma finalidade, qual seria a função própria do homem em seu ser? Já indagava Aristóteles na sua *Ética a Nicômaco*.

A busca de significados, de sentidos, para a experiência humana no mundo, fez com que os seres humanos ultrapassassem as experiências imediatas do viver cotidiano e irrepitível, construindo um sentido unificador para a diversidade, para a dinâmica do real. O *logos* (a palavra, ou o discurso) passa a ser orientador das ações, práticas e pensamentos humanos, passando a representar e justificar os empreendimentos humanos no mundo. O domínio do *logos* constituiu-se possibilitando o questionamento do próprio sentido do homem no mundo. O modo de pensamento que surge com os filósofos da *physis* instaura este *logos* enquanto um questionar, um indagar, caracterizando assim a *arkhé* desse empreendimento no horizonte grego.

Através da pergunta “O que é o ser?”, o grego buscava entender aquilo que participa da existência de todos os seres, das plantas, animais, pensamento, enfim, perguntava por tudo aquilo que é, na tentativa de encontrar um fundamento explicativo para a diversidade da realidade, perpassada pelo ser. Segundo Martin Heidegger:

O ser - a palavra mais vazia, na qual nós ao que parece, nunca pensamos de imediato. O ser - a palavra porém, a partir da qual tudo pensamos, experimentamos e somos. Quando teremos o ânimo corajoso de alguma vez imaginar de maneira real e perseverante o que haveria de ocorrer se nós, se o homem não pudesse dizer e pensar ser e é (HEIDEGGER, 1998 p.217).

O Ser permanece como aquilo que torna possível a presentificação de tudo o que é, de tudo o que existe. Para os pré-socráticos, a busca de um fundamento último explicativo para o sentido do ser de tudo o que existe (*arkhé*), vai ser encontrado através da idéia de um princípio causal, uma causa simples ou complexa que nutre e unifica a diversidade da realidade. Para o pré-socrático Empédocles (490-430 a.c), a água, o fogo, o ar e a terra, movidos por dois elementos essenciais - o amor e o ódio, é que moviam o mundo. Já para Demócrito (460-370 a.c) reduz todas as coisas e seus movimentos às propriedades intrínsecas dos átomos.

Essa busca de uma causa explicativa última ou de um princípio unificador da diversidade da realidade caracterizou o modo próprio de surgimento desse tipo de pensamento. Esse

pensamento vem ao longo da história ocidental nutrindo e delineando o diálogo, sempre aberto da filosofia com o real.

Ao longo de seu percurso, a filosofia foi se desenvolvendo através de noções tais como a do Ser de Parmênides, o *eidos* de Platão, a *ousia* de Aristóteles, o *cogito* de Descartes, (HEIDEGGER, 1996, p.38) sustentando o debate e fazendo seu caminho, dando concretude e vigor a este modo de pensamento.

E em nossa época? É cabível ainda perguntarmos pelo ser do homem e do mundo? O que sustenta ou nutre o *logos* do pensamento ocidental atual? Já sabemos de antemão o que é o ser do homem e do mundo? O sentido da existência humana no mundo já está dado? Uma vez que a filosofia tem sua existência há mais de 2.500 anos, basta voltarmos para o que já foi pensado? Moldar-nos a partir das respostas dadas e assim estamos nós filosofando?

Se buscarmos conhecer o pensamento de Platão, de Aristóteles ou de Descartes, garantimos o nosso contato com a filosofia? Em que medida estes e outros pensadores tem a contribuir com os nossos questionamentos?

Em se tratando de conhecimento histórico, podemos eleger períodos, autores, influências, conceitos, que fizeram o pensamento ocidental. Muito embora, o que ganhamos com isso? Sem desmerecer a importância do conhecimento histórico, mas a riqueza da filosofia não está naquilo que já foi pensado, mas naquilo que ainda resta a pensar. O “encontro” com pensadores renomados pela tradição, só tem sentido naquilo que eles nos ajudam a pensar, levando em consideração o nosso tempo, o nosso “presente”, o nosso mundo.

Assim, o mais importante que um filósofo pode ter a nos dizer não é aquilo que já foi pensado e sistematizado, mas aquilo que sempre de novo suscita o pensar, o nosso próprio pensar, instigando o pensamento a buscar aquilo que é mais digno de ser posto em questão. Se, como dissemos, a filosofia é inútil, com ela nada podemos fazer, todavia, “o que é inútil, pode ser, e justamente o inútil, uma força” (HEIDEGGER, 1978, p.39). Só ao deixarmos o pensamento acontecer, como tarefa de nosso ser, é que podemos descobrir o que é mais digno de ser posto em questão.

Segundo Heidegger, os professores de filosofia ensinam filosofia tentando levar ao aluno um certo conhecimento formativo das filosofias até agora surgidas, caindo-se no equívoco de que assim exercem a própria filosofia, mas segundo Heidegger trata-se apenas de ciência filosófica.

Acreditamos que a filosofia tem algo a nos dizer se nos dispusermos ao diálogo e à escuta. Para

isso, retomaremos a pergunta inicial: qual o âmbito próprio da filosofia e qual a relação entre filosofia e educação? Assim como todo fazer humano (como a arte, a ciência, a fé, a moral), a filosofia surge de modo a dar corpo e sentido à realidade. Através da construção de seus conceitos e idéias contribui para o existente e o existir. “Em face do extraordinário, âmbito ao qual nossa existência pertence”, carecemos, precisamos saber quem somos para sabermos o que devemos fazer e o que podemos ser, como podemos viver. A existência humana, caracterizada como carência, como dever e poder-ser é, segundo Fogel (1996, p.61):

Existir, viver, é o vir-a-ser do poder-ser que é. É assim que o homem jogado nisso e sendo isso, é o estranho e o extraordinário, que é a possibilidade de possibilidade e para a possibilidade. Por isso o homem é, constitutivamente, imperfeição, carência - o precisar vir a ser do poder ser. O homem, vivendo, sendo no sentido ou na determinação do existir, se vê no imperativo e no imperioso de fazer seu ser. Este modo de ser, que é vir a ser em fazendo-se, pois, é fazer desde si ou desde a possibilidade que é, define a necessidade da ação, do trabalho, que é a vida ou o ser do homem. Vida é ação, é trabalho, isso é, cuidado e preocupação - o estar previamente ocupado na realização da possibilidade projetada. Isso faz da vida, do existir do homem, essencial porvir. Existir, viver, é ser irrevogavelmente no esforço e na tarefa de realização da possibilidade arcaica, que enquanto constitutiva, é incontornável e, então, necessidade radical. Por isso, vida é radical necessidade de ação do trabalho.

A filosofia é um modo possível de compreensão e interpretação do homem em seu ser e estar no mundo. Neste modo, considera-se que o homem se faz à medida mesmo em que “produz” seu ser, ao trabalhar, pensar, ao distrair-se com algo no mundo, ao não fazer nada etc.

O âmbito próprio da filosofia é a existência e esta, por sua vez, se mostrou como carência e necessidade de fazer-se, de trabalho, de ação. E, nesse sentido, a Educação é também uma forma de ação, de trabalho, que conduz o existente, que o orienta, o forma. Qual o sentido do ser da educação? A educação busca atualizar nosso poder-ser, busca “formar” o homem e mais nada. Busca formá-lo para seu poder ser mais próprio. Mais do que um conjunto de técnicas e metodologias aplicadas, a educação tem e deve ter como princípio o sentido de orientação, de condução do existente para que este encontre o seu próprio fazer, o seu próprio sentido.

3. EDUCAÇÃO E ESCOLA

A instituição escolar, a partir da modernidade, funda-se como o lugar por excelência para o trabalho educacional acontecer. Se for neste âmbito que se desenvolve o trabalho dos educandos e dos educadores, faz-se necessário conhecer as características que esta instituição apresenta, enquanto espaço de encontro entre sujeitos no mundo.

Mas, já não sabemos de antemão o que é a escola? Qual o seu papel? Qual o papel do educador e do educando? Já existem nas escolas um conjunto de normatizações para seu funcionamento, um conjunto de objetivos a serem alcançados? Um conjunto de práticas que vem sendo seguidas? Um conjunto de teorias que a alicerçam? Basta ao educador adaptar-se, basta ao

educando, seguir?

Na atuação profissional já está tudo previamente definido, delineado, encaminhado? Só resta enquadrar-se, adaptar-se. As imposições são muitas, não há espaço para aqueles que pensam e agem de modo diferente, para aqueles que querem fazer de outro jeito. Há ainda o “olhar”, o “olhar” do outro, este imperativo impessoal que paira sobre nossas cabeças a nos lembrar quem somos e como devemos agir, desempenhar nosso papel. Se este modo de pensamento guiar as ações do educador, delimitando-lhe os passos, não resta muito a fazer e a pensar. O mundo enquanto horizonte de sentidos possíveis cristaliza-se em algo pronto, delineado, formatado. O trabalho do educador torna-se o trabalho rotineiro:

“costumeiro, o de manter as coisas como estão, na linha, no certo, para que tudo funcione”. Algo que ganha sentido no cumprimento de um horário determinado, numa conduta desejável, numa remuneração que convalide a lida e a fadiga. Deste modo, o sentido originário do trabalho é corrompido, torna-se o fardo e o jugo da ação que se faz como atividade imposta “de fora”, des-interessadamente, e que é o trabalho servil, a “profissão” na maioria das vezes. O trabalho inútil e necessário, do ter que fazer seu próprio ser fica para o lado, para depois do “trabalho” (FOGEL, 1996 p.59)

O mundo da escola pública tem suas características que há muito parecem estar consolidadas, cristalizadas. Os alunos não querem aprender, a evasão e a repetência são grandes, a violência está dentro de seus muros, a falta de recursos materiais e a infra-estrutura ruim inviabilizam a realização de um bom trabalho. O que resta senão enquadrar-se?

E aparecem também teorias, fórmulas mágicas, métodos inovadores, que vêm “salvar a escola”. E esta, por necessidade de ação, vai acatando as propostas vindas de fora, vai experimentando, verificando, avaliando e mudando, se algo deu errado, não funcionou, deve ser substituído, eliminado.

Aquilo que deu errado, o erro, passa a ser o critério de avaliação e de descarte de um determinado método, de uma determinada teoria. Com isso, o erro, o não acerto não é bem vindo na escola. O aluno não pode errar, o professor não pode errar, a escola não pode errar.

O erro, enquanto manifestação do limite, da “queda”, como diz Fogel, aparece como o que absolutamente não deveria ser, isto é, como o inoportuno e o in-constitutivo do “pobre”, do “pouco”, do “decadente”. Há que envergonhar-se do erro, pois é vergonhoso ser “pobre”, “fraco”, “decadente”. O erro é o que precisa ser apagado, eliminado (FOGEL, 1996, p. 134).

Se o erro não pode existir, não pode ser, não há lugar para ele, este pode ser o maior erro. Elimina-se o que constitui o mais próprio da vida, a im-perfeição e a carência, elimina-se o esforço próprio de ter que fazer-se a cada instante, pois o mundo já está dado, cristalizado, per-feito, cobrando de nós que nos adaptemos a ele, basta seguir o “manual”. O que se perde com isso?

Segundo Fogel (1996, p.64):

perigo, constitutivo da vida, e aí vem o tédio, a apatia, a indiferença, a lassidão, o ódio, a ira. "Pois vida não é coisa nenhuma, nada pré-dado ao modo de "coisa" nenhuma a que, por antecipação, ater-se, para aí instalar-se ou fixar-se". Há sim, só a certeza do incerto, o balanço do "certo" e do "errado no certo", o que define e perfaz o risco, o perigo, o viver.

E aqui temos uma diferenciação entre educação, trabalho, como autêntica atividade criadora do trabalho como fardo, peso. Na ação, na atividade criadora, que é movimento de alteração, de transformação, que é o modo próprio e autêntico da vida, que se realiza como ação, inútil e necessária :

Pois tem uma verdade que se carece de aprender, do encoberto, e que ninguém não ensina: o beco para a liberdade se fazer. Sou um homem ignorante. Mas, me diga o senhor: a vida não é coisa terrível? Lengalenga, fomos, fomos. (ROSA, apud FOGEL, 1996, p. 78).

A consideração sobre o trabalho enquanto atividade criadora e enquanto fardo, jugo, põe a descoberto a própria estrutura constitutiva do homem enquanto ser-no-mundo. O homem está aí, lançado no mundo, se ocupando com as coisas e pré-ocupando-se com os outros. O mundo não é algo que se contrapõe ao homem. Numa relação originária, Elimina-se o risco, o segundo Heidegger, o homem não é primeiro o "sujeito do conhecimento" e o mundo "objeto a ser conhecido e dominado", como quer a concepção moderna calcada no pensamento cartesiano.

Para Fogel (1996, p.39) "o mundo só é, só se dá, porque o mundo, que é o lugar ou o horizonte do seu aparecer, a sua condição de possibilidade, sempre já se deu". Se o mundo já sempre se deu, a existência (ek-sistência) se refere ao modo como o homem se ocupa com as coisas que lhe circundam, com os outros e consigo mesmo. Porém, na maioria das vezes, o significado do mundo, e disso que ele (o homem) mesmo é, se mostra como já estando previamente determinado.

Neste sentido, o educador já sabe de antemão o que é (ou o que deve ser) a instituição na qual irá trabalhar e qual será a sua função dentro dela. Contudo, este saber prévio só ganhará consistência na realização mesma das ações, e dependendo da relação em que o educador estabelece com seu fazer, no mundo, é que o sentido das coisas e de si próprio torna-se real e concreto. É caracteristicamente humana uma tendência de se relacionar com os outros e com as coisas de modo impessoal e inautêntico. Este estado propriamente humano é, porém, segundo Heidegger, um estado de decadência, é um próprio impessoal, da compreensão mediana, em que o homem tende a se refugiar em meio aos entes, decair no circuito protetor e familiar da interpretação pública dominante da realidade, que lhe "tira" a responsabilidade de colocar para si mesmo seu poder ser (HEIDEGGER, 1995).

Esta situação é denominada por Heidegger pelo termo de-cadência, que é constitutiva do homem, caracterizando seu modo de ser cotidiano. Pois, primeiramente, nos percebemos a partir do mundo, onde estamos lançados, e não a partir de nós mesmos. Mas é por pertencer

constitutivamente ao homem este modo de ser mediano, é que ele pode alcançar a cadência, sair da de-cadência, tornar-se próprio, à medida que questiona os fundamentos de seu ser-no-mundo, colocando-se diante do seu poder ser próprio, da sua finitude, da sua tarefa de compreensão de ser. Por ser um fenômeno constitutivo da existência, não existe uma solução objetiva, racionalizada, para essa compreensão inautêntica da convivência cotidiana.

Muito embora, na valorização dos acontecimentos do cotidiano, onde se dão as práticas educacionais, que se abre a possibilidade de se des-construir o discurso e as práticas impessoais, numa re-apropriação constante daquilo que somos e fazemos e do que queremos e podemos fazer, enquanto modos possíveis de ser. Assim, não são as teorias/fórmulas mágicas, que impostas de fora salvarão a escola. Deve haver escolhas daqueles que dela efetivamente participam, em buscar a cadência, a partir daquilo que se tem para aquilo que se deseja concretizar.

Se o domínio do *logos* vem caracterizando o ser do homem, há muito que este foi transformando em *ratio*, de-caindo de seu sentido originário, tornando-se o primado da “razão instrumental” moderna.

A racionalidade ocidental tornou-se o domínio da “razão instrumental”, esvaziando o sentido mais amplo de razão, tornando-se a racionalidade da parte, onde a lógica imperativa é a aquela útil ao interesse mercantil. Na sociedade atual, a formação do homem traz a exigência social da profissionalização, esta se manifesta já nos primeiros dias de vida, quando os pais antecipam aos filhos o imaginário social do sucesso materializado na profissão. Esta será aquela que, num dado momento, propiciará melhores condições para uma ascensão social ou sua manutenção (GUIMARÃES, 2001, p.83)

Segundo Guimarães, há o desejo de profissionalização, pois é por ela que o indivíduo se apresenta à sociedade. Ele deseja a formação específica, aquela mais bem valorizada no mercado, porque é por ela que ele poderá estender a sua propriedade, aquela que em última instância lhe pertence: o próprio corpo. Essa é a lógica imperativa. Nesse sentido, a idéia de educação como processo de formação cultural fica desprezada, embora faça parte dos pressupostos curriculares (Idem p.84).

No mundo atual, a profissionalização se diversifica a cada dia. Qual escolher? Segundo Guimarães (2001, p.84), a ordem do dia é escolher aquela que no fim trouxer alguma vantagem.

Dessa forma, o importante não é entender de música, mas ter sucesso como cantor, não é importante ser bom ator, o importante é assegurar audiência; não importa ser bom jornalista, o importante é agradar o espectador; não importa ser bom professor, o importante é gratificar os alunos.

Aquilo que é considerado bom se vincula, de acordo com Guimarães (2001, p.84), a uma exigência da moda. “É quando a forma toma lugar do conteúdo. É bom porque agrada, ou seja, porque agrada, tem valor. Agrada, na verdade, porque não provoca a consciência, não altera o senso comum, não provoca nenhuma inquietação interior”.

Guimarães aponta ainda que a inteligência, como modo de operacionalização da prática, passa a ser o que tem valor, no sentido de aprimorar o saber fazer. “Todo o esforço do homem deve ser empreendedor, no sentido de aprender a tirar o melhor de si, objetivando o máximo de vantagem comercial” (Idem, Ibidem).

Frases como: “o que eu ganho fazendo isso” ou “qual é a minha vantagem?”, caracterizam, segundo Guimarães, o custo benefício de nossa existência, bem como nossa formação. Somos educados na família, na escola, na igreja, em todas as idades, voltados para a valorização daquilo que efetivamente tem valor. Daí a idéia de formação ter como pressuposto básico a profissionalização do indivíduo (GUIMARÃES, 2001 p.60).

A escola não escapa à lógica mercantil que quer formar o bom profissional e não “antes de mais nada o homem”. O melhor professor não é segundo Coelho, aquele que estuda, prepara as aulas freqüentando a biblioteca, aquele que corrige as provas com rigor. Concordamos com Coelho (2001, p.37) , para quem, na atualidade, o bom professor é aquele que faz da aula um “espetáculo”, agrada aos alunos não por lhes instigar o pensamento, mas por ser ágil, eficiente. Sendo que “o fundamental não é estudar, produzir conceitos ou confrontá-los, colocar as certezas em dúvida, destruir ídolos, mas, na condição de espectador, aguardar o final: o sucesso individual”.

Ainda segundo Coelho, a tarefa do pensamento deve ser colocar os sentidos e significados cristalizados pelo senso comum em dúvida. Ela deve constituir-se em espaço efetivo de trabalho, de destruição do velho (não saber) e produção do novo (saber). Ensinar, para Coelho (2001, p.38) é:

ajudar o aluno a estar sempre aberto e insatisfeito com as explicações recebidas, dadas, e elaborar seu saber, a dizer sua palavra. É conduzi-lo na aventura do pensamento, da reflexão. É criar hábitos de estudo, o que supõe domínio do corpo e da mente, organização, método e persistência diante das dificuldades. Ensinar é ainda auxiliar os alunos na descoberta do respeito ao outro, ao pensamento, às divergências, aos livros, ao que é público.

4. DE FILOSOFIA E DE EDUCAÇÃO:

É necessário recuperar o sentido do *logos*, ultrapassar a racionalidade instrumental, não excluir a reflexão e a crítica desse processo. Ser crítico implica., segundo Coelho (2001, p.46):

(...) em libertar-se de todo e qualquer preconceito e valorizar inclusive os argumentos do

interlocutor do qual se discorda. Este interlocutor pode ser um texto ou autor do passado e do presente, mas que merece nosso respeito, nossa leitura atenta, rigorosa, buscando a raiz das questões, a “ordem das razões”.

Deve-se considerar, ainda, que as aprendizagens que se dão dentro do ambiente escolar não têm fim nelas mesmo, são antes, meios para a formação humana, que visam atualizar as potencialidades dos existentes, nas suas relações com os outros no mundo, de modo a promover uma sociedade melhor, mais humana.

Se a escola não é uma ilha isolada, é na inter-relação e na interação com a sociedade que este espaço ganha sentido e limites. Uma das premissas fundamentais a se considerar é que o aprendizado que acontece nela deve estar em sintonia com o que acontece fora dela, na comunidade local, na cidade, na região, no país e no mundo.

Que valores perpassam as relações humanas no ambiente escolar? Segundo Mazzoti, os professores de filosofia geralmente são vistos como aqueles que têm condições de examinar os valores educativos, de expor as filiações desses valores segundo as diversas filosofias e, no limite, a determinar quais os valores que deveriam ser desenvolvidos nas escolas. Porém, ainda segundo Mazzoti, a filosofia não é a instância capaz de determinar valores éticos na educação, quando muito, é a exposição dos valores que se encontram em conflito. Além disso, há valores educacionais raramente examinados. Um exemplo dado por Mazzoti (2001, p.190) pode nos ajudar a entender melhor a questão:

Em nossa sociedade o domínio das técnicas de ler e escrever é considerado um valor importante, ou seja, algo pelo qual devemos nos sacrificar. No entanto, as técnicas de leitura e escrita só são valorizadas na cultura Ocidental Moderna. Logo, há um engano fundamental quando se afirma que no Brasil colônia, por exemplo, o ensino restrito daquelas técnicas demonstra o elitismo social. De fato, o elitismo não poder ser deduzido da não difusão das técnicas de ler e de escrever, uma vez que estas não eram valorizadas mesmo entre as elites, para as quais o que valia era a conquista de territórios e o enriquecimento, e para alcançá-los, não era preciso saber ler e escrever. O reconhecimento dos valores das diversas culturas é fundamental para a compreensão da relatividade dos valores educacionais e das resistências que a escola pode encontrar em determinadas situações, bem como para evitar que se avalie anacronicamente a história da escolarização.

A idéia de que o meio ambiente está desequilibrado devido à ação humana, por exemplo, é uma constatação que conduz ao exame dos valores difundidos, em prol de uma mudança na relação homem-mundo e, conseqüentemente, na valorização da educação ambiental, o que propõe mudanças nas crenças e atitudes das pessoas frente ao existir cotidiano. Se a práxis do educador tem a intenção de mudar, de alguma maneira, as crenças e valores dos educandos, é necessário que os educadores examinem que conhecimentos prévios estão sustentando os valores e atitudes dos educandos, assim como aquilo que sustenta os seus próprios valores e atitudes, conhecendo as origens das práticas, os motivos que as sustentam fica mais fácil conseguir modificá-las (MAZZOTI, 2001, p.191).

Concluindo, a filosofia, considerada, como vimos, como modo de pensamento, de reflexão,

contribui com o ser humano ao realizar o ultrapassamento do saber imediato para o mediato. Se a utilidade da filosofia não se encontra em apresentar soluções para os problemas da educação e da escola, ela vincula-se a todos os seus problemas, acreditando na possibilidade humana de melhorar-se, de aperfeiçoar-se, individual e coletivamente. Daí a importância da filosofia na formação humana e sua presença na práxis escolar.

REFERÊNCIAS:

COELHO, I.M. *Filosofia, educação, filosofia da educação*. In: Filosofia, educação e cidadania. Adão José Peixoto (org). Campinas: SP : Ed. Alínea, 2001.

FOGEL, G. *A respeito do fazer inútil e necessário*. In: O que nos faz pensar. Cadernos de Filosofia da PUC. Nº10, vol 2, Rio de Janeiro : 1996.

GUIMARÃES, G. *A dificuldade da educação na sociedade do espetáculo*. In: Filosofia, educação e cidadania. Adão José Peixoto (org). Campinas: SP : Ed Alínea, 2001.

GHIRALDELLI, JR.(Org). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Parte I. 5ª ed. Trad. Márcia Sá Cavalcante. Petrópolis : Vozes, 1995.
_____ *Introdução à Metafísica*. Trad. Carneiro Leão. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1978.

_____ *O que é isto - a Filosofia?* In. Col. Os pensadores. São Paulo : Abril Cultural, 1996.

MAZZOTI, T. B. *Uma aplicação de alguma filosofia?* In: O que é filosofia da educação? Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

PARTICIPAÇÃO DE JOVENS NO COTIDIANO ESCOLAR: O “ABRAÇO” PROMOVIDO PELO GRÊMIO ESTUDANTIL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO¹

Francisco André Silva Martins
Observatório da Juventude
Fae-UFMG²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir a participação social de jovens em um evento público chamado de “Abraço à escola”, promovido pelos estudantes do grêmio estudantil em uma escola pública de ensino médio da Região Metropolitana de Belo Horizonte. O intuito do trabalho está em perceber as singularidades de tal experiência participativa. O evento tinha como intuito proteger a escola e chamar a atenção da imprensa para algumas mudanças que eram almejadas pela prefeitura e que pelos jovens eram consideradas prejudiciais. Nesse sentido, a tentativa é de entender o processo de organização, as tensões ocorridas na escola e o possível reflexo dessas experiências no processo de formação dos jovens integrantes do grêmio. As questões suscitadas pelo trabalho caminham no sentido de perceber que existem na escola outros espaços socializadores com potencial formativo, para além da sala de aula exclusivamente. Como um desses espaços, o grêmio e as atividades promovidas pelos jovens surgem como mecanismos de participação que podem vir a dinamizar as estruturas da própria escola, podendo sinalizar um caminho importante para uma atuação diferenciada do estudante no cotidiano escolar. As experiências vividas pelos jovens no grêmio se mostraram singulares, e por isso, podem vir a ser um canal importante para sua formação como atores capazes de atuar no contexto social que os cerca.

PALAVRAS – CHAVE: Juventude. Participação. Grêmio Estudantil.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAS

O presente artigo surge dos esforços empreendidos no desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (MARTINS, 2010). A escola em que desenvolveu o estudo é parte componente de uma Fundação que oferece ensino médio regular e técnico e que funciona sob os cuidados de um município da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Em se tratando de procedimento metodológico, foi empreendido um Estudo de Caso, em que a abordagem qualitativa teve como principais ferramentas metodológicas a observação participante e o desenvolvimento de entrevistas semi-

¹ Esse artigo parte dos estudos empreendidos para elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação “A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil”, apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação do Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

² Professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, Mestre em educação pela Faculdade de Educação - UFMG, Graduado em história (UNI-BH), Especialista em História e Cultura Mineira (Faculdade Pedro Leopoldo), membro do Observatório da Juventude / Fae-UFMG. Contato: fasm.historia@yahoo.com.br.

estruturadas. A observação se deu no período de Março à Agosto de 2009, período em que várias atividades dos jovens gremistas foram acompanhadas, dentre elas: reuniões, excursões, mobilizações, elaboração de projetos, participação em eventos públicos, atividades em sala de aula, dentre outras.

Dentre as atividades do grêmio uma teve destaque por envolver toda a comunidade escolar e por tratar de uma mobilização que tinha como objetivo maior a defesa da Fundação em que os jovens então estudavam. Esse evento foi o “Abraço à escola”. Tal evento ocorreu em um momento em que a prefeitura municipal e a diretoria da Fundação propunham mudanças que na visão dos jovens seriam prejudiciais para os estudantes e para a cidade em geral. No intuito de defender a escola, os jovens promoveram um abraço simbólico que contou com apoio da comunidade escolar e cobertura da imprensa local.

Nesse sentido, a proposta do presente trabalho é de buscar entender a organização e o desenvolvimento de tal evento, visualizar as tensões e disputas intrínsecas ao processo, bem como, perceber as singularidades desse tipo de atividade no processo de formação do jovem participante do grêmio estudantil. A tentativa é de caminhar no sentido de contribuir para ampliar o conhecimento já produzido sobre a juventude, principalmente, no que se refere as experiências participativas vividas pelos jovens na escola.

2. QUESTÕES SOBRE JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO

A juventude enquanto uma categoria sociológica expressa uma condição social que se modifica no decorrer do tempo (DAYRELL, 2003, 2005). Estudar o jovem na atual conjuntura é lidar em um campo complexo, em que sua condição por si só encerra uma tensão intrínseca (SPOSITO, 1997, 2000). Tensão intimamente ligada à transitoriedade do momento em questão. Transitoriedade essa, que não pode ser negada, entretanto, pensá-la como característica cabal pode abrir portas ao equívoco.

A juventude, pensada exclusivamente na perspectiva de uma possível crise momentânea, inviabiliza o reconhecimento da riqueza deste momento da vida. Uma análise superficial pode reproduzir as imagens do senso comum e simplesmente ratificar as representações socialmente construídas, do desinteresse e da ausência de compromisso dos jovens como expressão desta fase. Não obstante tais representações, entendemos o jovem como um sujeito de direitos, como um ator social em suas trajetórias e experiências, capaz de interagir e interpelar a sociedade a qual se encontra inserido.

Em se tratando de participação, pensar a atuação do jovem também demanda um esforço para

superar superficialidades. No que concerne à participação do jovem, não só na escola, mas na sociedade como um todo, ecoa do discurso social um equívoco de contornos fatalistas, ou seja, o da juventude atual como sendo alienada e desinteressada (IBASE, 2006). A sociedade tende a comparar os jovens de hoje como a juventude de outros momentos históricos como da ditadura (SPOSITO, 2000 a) ou do “Fora Collor” (MISCHE, 1997). Tal comparação caminha no sentido de amalgamar um ideal de juventude que não condiz com a sociedade atual (MARTINS, 2009). A nova geração tem problemas de seu tempo e, portanto, pensa a participação de acordo com suas experiências (MELLUCI, 2004). Isso não quer dizer que exista uma forma de participar que seja adequada, ou mesmo correta.

Nesse sentido, entendemos o ato de participar como remetente à ação, contudo, sem se desprender do pensar e sentir, pressupondo-se que a intervenção na realidade por meio do exercício crítico e do diálogo é importante instrumento de formação. Há uma identificação, um sentimento de pertencimento, entre o indivíduo e o meio no qual se insere, assim, o vínculo se dá por questões maiores do que simplesmente fazer parte. Portanto, há que se pensar a participação enquanto um processo de lutas em que a disputa se estabelece mediante interesses que podem ser divergentes ou antagônicos e não obstante podem proporcionar conquistas ao se estabelecer um ponto comum alcançado por meio de discussão e negociação.

O jovem hoje, ultrapassa os papéis que antes eram determinados institucionalmente pela família, escola, igreja, organizações estudantis e até mesmo partidos políticos (ABAD, 2004). Sua participação no cenário social envolve seu desenvolvimento integral, em concomitância com o desenvolvimento da própria sociedade democrática (ABRAMO, 2004). De acordo com Abad (2004), para que haja uma participação real “é necessário que o indivíduo tenha vontade de exercer sua cidadania, e que a sociedade lhe reconheça efetivamente esse direito” (p.10). Nessa perspectiva, para além de discutir o interesse do jovem pela participação, há que se discutir o processo, bem como, os mecanismos que a sociedade proporciona para ele efetivamente participe.

Helena Abramo (2004) ao estudar participação e organizações juvenis, salienta que a preocupação com a participação dos jovens se refere à possibilidade do desenvolvimento integral destes jovens e sua inserção na sociedade. Para que haja tal desenvolvimento e inserção a autora menciona a necessidade de fortalecimento do indivíduo através de uma *socialização satisfatória*. Essa deve ultrapassar as instâncias educacionais formais e capacitar o indivíduo para que esteja apto a escolher, julgar, construir projetos, ter auto-estima e se sustentar nas relações sociais estabelecidas com o outro (p.12).

3. PARTICIPAÇÃO DE JOVENS NA ESCOLA

Inicialmente, é importante estabelecermos algumas discussões em torno do exercício participativo por parte do estudante no cotidiano escolar. Essas relações são perpassadas por tensões decorrentes, muitas vezes, de imagens construídas historicamente, tanto no que se refere à escola, quanto no que se refere ao aluno (SACRISTAN, 2005). Nesse aspecto, podem ocorrer situações de embate entre a tradição e a inovação. De acordo com Ana Paula Corti e Raquel Souza “quando pensamos em como a escola costuma focalizar e tratar os jovens, percebemos logo que predomina a categoria aluno” (2004, p.118).

Entretanto, apesar da homogeneidade histórica nos protocolos do “ser aluno” a condição de aluno é vivida de forma desigual e diversa em virtude da classe social, do gênero, da raça, dentre outros aspectos. Sacristan (2005) salienta que “essa precaução diante da heterogeneidade da experiência escolar deve nos levar a um entendimento diversificado sobre o que significa ser aluno como indivíduo” (p.126). Diante disso, pensar a participação do estudante na escola pode envolver mudanças que suplantam o que antes era determinado para essa categoria. De acordo com Sacristan (2005) “o ser que está na sala de aula, tal como agora conhecemos e representamos, é uma invenção tardia que surge com o desenvolvimento dos sistemas escolares” (p.125).

Assim, vislumbramos que a relação entre a participação do jovem na escola e o “ser aluno” pode estar envolvida pelo receio para com a mudança, para com o novo, para com a quebra de valores, comportamentos e regras. Entretanto, o exercício participativo vivido pelo jovem pode contemplar o que Abramo (2004) vai chamar de *Socialização Satisfatória*, como um processo de aprendizado e formação que vai além da educação formal. O conhecimento, nesse aspecto, se dá pelo seu próprio processo construtivo, é caleidoscópico e ininterrupto.

De posse dos aspectos levantados, compactuamos com o que nos traz Jeannete Ramos (2005) ao estudar a gestão democrática da escola pública, a autora salienta que “a educação é contraditória, comportando ao mesmo tempo conservação e inovação, podendo servir para reproduzir as injustiças, mas, concomitantemente, funcionar como instrumento de mudanças” (p.41). Na escola estudada pudemos perceber aspectos importantes no que tange a participação juvenil no cotidiano escolar. Esses aspectos se apresentaram de forma mais contundente no desenvolvimento de um evento com características específicas, um abraço simbólico à escola, que tinha como intuito principal defender a Fundação e impedir as mudanças almejadas pela prefeitura, uma vez que essas eram consideradas prejudiciais pelos estudantes.

4. O “ABRAÇO” PROPRIAMENTE DITO

Dando continuidade às questões referentes à participação na escola, um evento ganha destaque, o “abraço à escola”. A grande questão é que, no ano de 2009, a Prefeitura promoveu algumas alterações na organização da Fundação em âmbito municipal. O intuito era otimizar o processo por meio da diminuição do número de unidades e da reunião dos alunos em oito prédios regionais, que pudessem funcionar nos três turnos, condensando as atividades e os alunos em lugares determinados, com o objetivo de aperfeiçoar o funcionamento e evitar a evasão que se reflete em gastos, de acordo com a diretora da instituição em reunião com os jovens. Além disso, não mais haveria a entrada de jovens para o ensino médio regular, somente para o pós-médio, ou seja, para o curso técnico após a conclusão do ensino médio. A única entrada de ensino médio mantida seria do PROEJA, que, em convênio com o governo federal, possibilitaria aos alunos da EJA cursarem o ensino médio e o profissionalizante (Diário de Campo – Abril de 2009).

A Fundação é uma instituição mantida pela prefeitura, foi criada em 1973. É uma instituição que goza de um enorme prestígio junto a população do município. Na atualidade, conta com 8.530 alunos, distribuídos em 17 unidades, e tem um investimento anual de R\$ 21 milhões. Além dos aspectos citados, o acesso se dá mediante concurso público para seleção de alunos, o que denota um forte caráter simbólico aos estudantes que alcançam uma vaga na instituição. Consignado a tudo isso, a Fundação foi a melhor instituição pública de ensino médio de Minas Gerais no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) nos anos de 2007 e 2008, de acordo com dados divulgados pela própria prefeitura (PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM, 2009, P.12).

As propostas de alteração causaram um verdadeiro tumulto na cidade. O que passava pela cabeça das pessoas é que a Fundação seria fechada. Havia muitos interesses envolvidos em torno dessa questão. Como essa instituição é muito reconhecida e valorizada por toda a cidade, houve uma movimentação intensa por parte de vários setores, como o sindicato dos professores, o movimento estudantil, câmara de vereadores e pais de alunos.

O receio quanto ao fim da instituição passou a ser questão discutida cotidianamente pelos jovens da escola diariamente. Um problema ressaltado é que não havia uma informação precisa, um posicionamento por parte da Fundação, por meio de seus dirigentes, e nem da Prefeitura, pela prefeita da cidade. Em função disso, uma série de eventos foram promovidos na cidade, os jovens participaram de reuniões com a diretora da instituição para buscar esclarecimentos, de atos públicos por meio de passeatas e mobilizações promovidas pelo sindicato dos professores, bem como, de discussões estabelecidas na UMES - União Municipal dos Estudantes Secundaristas que via a defesa da Fundação como a bandeira a ser levantada naquele momento (Diário de campo – Maio de 2009).

Em torno desse turbilhão de acontecimentos, os jovens da escola estudada organizaram o que eles chamaram de “abraço à escola”. Conforme nos mostra Abramo (2004), “a desconfiança (dos jovens) com relação às instituições e ao sistema não revela somente pessimismo e distância, mas também uma crítica ativa e um desejo de mudança” (p. 18). O evento ocorreria no dia 1º de julho de 2009 e promoveria um abraço simbólico à escola. Ele contaria com alunos, pais e membros da comunidade local. O acontecimento foi envolvido por um clima de tensão que se estabeleceu entre os jovens e a direção da escola, que considerava o movimento algo para além do interesse dos estudantes.

A direção salientou que os jovens teriam sido cooptados pelos professores para causar tumulto. Há que se considerar que os professores também tinham interesses envolvidos na crise vivida pela Fundação (salários, estágios probatórios, diminuição do número de aulas). Contudo, os alunos salientaram que a atuação dos professores foi no intuito de ajudar em um movimento proposto pelos próprios estudantes (Diário de Campo – Junho de 2009).

A colocação da direção em torno da cooptação dos jovens por parte dos professores nos remete a uma visão infantilizada desses jovens. Essa visão tende a uma desqualificação, remetendo a uma imagem determinada sobre os jovens, ou seja, de alguém facilmente manipulável. Entretanto, após as observações, não cremos que seria tão fácil manipular os estudantes em questão. Tal situação também foi encontrada por Fernandes (2001) em seu estudo, em um dado momento de tensão, a direção criticada também acusou os professores de manipular os jovens para fazer oposição.

Algo importante a ressaltar é que, na visão dos jovens, um movimento desses, que explicitaria o descontentamento e a insatisfação dos estudantes com os rumos tomados pela administração municipal, poderia causar problemas para a direção da escola junto aos maiores escalões da Fundação, à Secretaria Municipal de Educação e até mesmo junto à Prefeitura. Daí os jovens reconhecerem, nas atitudes do diretor da escola, um possível dificultador do evento. No que concerne às discussões estabelecidas por Melucci (1989, 1997, 2001, 2004, 1999), em torno dos movimentos sociais, as delimitações em torno do “NÓS” (estudantes) e os “OUTROS” (direção da escola, direção da Fundação e Prefeitura) determinariam os rumos e os procedimentos a serem tomados por ambos.

O posicionamento da direção se mostra vinculado ao discurso da Prefeitura. De acordo com o próprio diretor, seu cargo é comissionado e está vinculado à administração municipal, e, em função disso, seus posicionamentos acabaram sendo vistos como opostos aos dos estudantes. Nesse cenário, a direção da escola se torna parte componente dos “OUTROS” com os quais o

“NÓS”, que agrega a identidade coletiva dos estudantes, se digladia na arena de disputas (MELUCCI, 2001). Nesse aspecto, o movimento social tem a capacidade de mobilização do ator coletivo, vinculado a uma solidariedade específica, na luta contra o adversário que disputa recursos interessantes a ambos. Em se tratando de sua posição, o diretor da escola comenta:

Foi esse stress que houve aqui na região, e as coisas aqui se confundem, porque, eles têm como referência e eu não vou negar isso, que eu sou um eleitor de Marília, Marília Campos e eu sou um diretor que assume não vou poder negar também, que tenho grandes simpatias e até faço campanhas em certos momentos, pro Lula não por PT! Entendeu? Então eu não vou negar isso, pior que as pessoas naquele momento estavam entendendo que eu estava representando a Marília aqui no bairro, tá certo que meu cargo é comissionado, ninguém vai negar isso, eu sou eleito pela comunidade, mas é um cargo comissionado³. (Diretor da Escola).

A posição da direção demonstra sua simpatia como militante do partido político da prefeita, que, inclusive, fez campanha para sua eleição. Nesse sentido, sua posição caminha no sentido oposto às críticas feitas à Prefeitura e à direção da instituição. O posicionamento da direção, em relação aos questionamentos em torno do fim da Fundação, deu a entender aos professores e aos jovens, que, assim como a prefeitura, a direção estava posicionada também como um inimigo em potencial. Sobre tal situação, que envolve o movimento dos jovens e a direção, um professor comenta:

Os meninos são muito insatisfeitos e alguns até no meio do caminho desistem de encaminhar questões, de decidir, por causa de uma política da direção de durante um período muito grande, **foi exatamente representante da prefeita, era como se a prefeita estivesse aqui e isso foi falado várias vezes de maneira muito clara e isso causa mal estar mesmo**, até eu que sou professor isso é muito ruim, você trabalhar nesse nível. (Professor de História).

O clima que antecedeu o ato público expôs problemas que ultrapassavam a relação professor, jovens e direção. Alguns professores, pela proximidade que têm com os jovens, acabaram sendo acusados pela direção de cooptar e manipular os jovens, como forma de fazer oposição. O que nos pareceu é que realmente os professores tiveram um papel singular, não apenas no auxílio à organização, mas no estabelecimento de discussões que proporcionaram conhecimentos apropriados pelos jovens que se posicionaram daquela forma. Isso nos permite reconhecer que o apoio e o reconhecimento recíproco entre os estudantes e alguns professores foi ponto importante para os resultados alcançados.

O envolvimento com os movimentos sociais tem um caráter educativo forte, também é possível se formar e se educar no exercício participativo proporcionado pela atuação nos movimentos. De acordo com Maria da Glória Gohn (2009), trata-se de uma questão de exercício da cidadania, de um processo educacional que se desenvolve fora, para além dos canais educacionais formais, de

³ Grifos nossos.

uma concepção de educação que suplanta o aprendizado de conteúdos.

Apesar de algumas imagens socialmente construídas dizerem de um estudante que atualmente não se interessa pelo movimento estudantil, essa figura ainda carrega uma áurea de legitimidade e singularidade que pôde ser devidamente percebida no turbilhão vivido pelos jovens do grêmio naquele momento. Comumente, ao se falar em movimento estudantil, percebe-se o privilégio em ressaltar seu enfraquecimento e debilidade, entretanto, Rodriguez (apud. ABRAMO, 2004) destaca que “mesmo tendo modificado e relativizado seu papel, tais organizações e movimentos têm desempenhado ainda uma importante função no universo da participação juvenil” (p. 21).

A organização do evento envolveu uma série de questões. Nesse sentido, Abramo (2004) salienta que a participação em uma organização tem como uma de suas vertentes “busca de resolução de problemas concretos e enfrentamento de determinados desafios” (p. 27). Esse foi pensado no interior de escola e partiu inicialmente de uma reunião com os estudantes por intermédio dos chefes de turma da escola. De acordo com os jovens, o diretor da escola ficou sabendo do que se trataria na reunião e pediu licença participar. Os jovens acreditavam que a participação do diretor era para evitar a mobilização. Diante disso, os estudantes mudaram a pauta da reunião, passaram a tratar de questões referentes às vagas no colegiado e não trataram do evento.

Moreira (2001), ao tratar do aspecto formativo constante na participação da escola, permite-nos vislumbrar que os jovens também aprendem a elaborar suas estratégias para burlar impedimentos e alcançar seus objetivos. De acordo com os envolvidos, o diretor estaria “muito irritado com o grêmio” (Diário de Campo – Junho de 2009). Desde então, a organização do evento passou a acontecer de maneira mais sigilosa com o intuito de evitar possíveis obstáculos. A participação dos jovens da escola na organização foi marcada pela diversidade dos alunos de todas as séries, bem como, os da EJA.

Os estudantes se dividiram na execução das várias atividades. As escolas de ensino fundamental da região foram visitadas por Felipe⁴, Karine, Bruna e Andresa, acompanhados de alguns alunos da escola. O objetivo era de chamar os estudantes da oitava série, que pleiteariam vagas na Fundação no próximo ano, para defenderem seu direito de estudar em tal escola. Houve quem comentasse essa atividade e suas dificuldades. De acordo com Andresa, “*em algumas escolas foi assim... uma experiência legal, bacana o grupo lá... a diretora recebeu a gente bem, os alunos e tal, mas teve escola que a gente nem entrou*” (Andresa, dezesseis anos).

⁴ Foram utilizados nomes fictícios com o intuito de manter a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, evitando assim uma possível identificação por parte dos leitores do trabalho. Tal prática caminha no sentido de obedecer aos procedimentos éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG).

A Polícia Militar foi contatada para proporcionar a segurança, Andresa ficou responsável pela elaboração e entrega do documento pedindo o policiamento, o professor de história fez a revisão desse documento. Foi providenciado, com o auxílio do professor de artes, um carro de som para puxar as palavras de ordem. Um coletivo de jovens, membros e não membros do grêmio, elaborou e distribuiu panfletos que tratavam dos objetivos do movimento e questionavam a situação vivida na Fundação. Os panfletos seriam distribuídos pela comunidade. Foram contatados órgãos de imprensa para a cobertura, inclusive, um professor e um estudante da EJA da escola deram uma entrevista na Rádio Itatiaia no dia do evento (Diário de Campo – Junho de 2009).

Foi estabelecido o contato com estudantes de outras Unidades da Fundação que estariam presentes no dia. Para essa atividade, a internet se mostrou uma ferramenta importante, pois, por meio do Orkut e do MSN, o evento alcançou proporções não imaginadas pelos jovens que o organizaram. Os jovens formaram comunidades do Orkut para divulgar o evento e seus objetivos, bem como, estabeleceram discussões com outros estudantes via MSN. Tais fatos vêm corroborar os resultados dos estudos de Juliana Batista Reis (2009). A pesquisadora estudou essa temática tendo como foco o referido bairro, e a internet aparece como uma ferramenta importante para a comunicação e a interação dos jovens.

Nessa perspectiva, a rede internacional de computadores funcionou como instrumento capaz de proporcionar a divulgação do evento para a cidade como um todo. De acordo com a pesquisa de Reis (2009), no referido bairro, “as redes de relações *on-line* estavam, mesmo que não exclusivamente, compromissadas com *pedaços* do bairro” (p.51). Daí percebermos o efeito da mobilização *on-line*. Os jovens demonstraram uma capacidade considerável de organização e adaptação das ferramentas que tinham em mãos em prol do que queriam alcançar. Em relação a isso, Melucci (2004) ressalta: “uma sociedade que faz da informação seu recurso fundamental muda as estruturas constitutivas da experiência” (p. 14).

No dia anterior ao evento, a escola foi visitada por duas senhoras, diretoras da instituição, que participaram de uma reunião de pais. Os professores estavam reunidos com os alunos, na biblioteca, para o fechamento do evento. Eles disseram aos jovens que souberam por alguém que as senhoras, bem como o diretor, estavam na reunião falando aos pais que o evento seria um “motim” promovido pelos professores. Um clima tenso tomou conta da escola, o diretor foi chamado a participar de uma reunião com os jovens e os professores e salientou que não havia feito tal comentário e que as senhoras não estariam ali para evitar o evento, porém, esclareceu que não via essa organização como simples reflexo do interesse dos estudantes. Na opinião do diretor, os professores estavam fazendo oposição a sua gestão, um problema particular.

Em torno de falas acaloradas e de posicionamentos contundentes por parte dos estudantes, o diretor foi questionado por problemas não referentes ao evento, tais como a estrutura da escola e a burocracia da direção para tratar de certos assuntos. Os professores, ressaltando que o foco da reunião não era aquele, fecharam o compromisso com os jovens de que, no dia 1º de julho, o intuito do evento seria a proteção da Fundação e não, o questionamento público da direção da escola.

No dia do evento, às 18h30min, em frente à escola, muitos jovens e membros da comunidade se fizeram presentes. Os jovens não entraram na escola, os estudantes do grêmio e o representante da UMES, presente no evento, convenciam aqueles estudantes ainda reticentes. De acordo com o professor de história, o dia era de uma “*aula de cidadania*” (Diário de Campo – Junho de 2009). O carro de som puxava os questionamentos que perturbavam os estudantes do bairro, pediam explicações, cobravam uma atenção maior da prefeitura para com a educação, gritavam pelo nome da prefeita. O objetivo maior seria uma audiência pública com a prefeita para discutir tais questões, entretanto, a proposta de um abaixo-assinado não foi aprovada nas reuniões de organização.

Várias pessoas fizeram uso da palavra, estudantes, professores e pais. A administração do carro de som ficou a cargo dos jovens do grêmio que, de acordo com os professores, ocuparam lugar de destaque por serem os grandes responsáveis. O professor de história comentou ainda que “*o peso do grêmio é muito forte*” (Diário de Campo – Junho de 2009). A imprensa cobriu o evento por meio do Jornal Super, do Estado de Minas, da TV Alterosa e da Rede Minas. As atividades se desenvolveram sem problemas, e o abraço simbólico à Fundação foi dado. Ao final, alguns estudantes tentaram puxar um coro contra a direção da escola e foram demovidos pelos estudantes do grêmio que estavam no carro de som. O evento foi finalizado sem incidentes e considerado um sucesso e uma vitória por parte dos estudantes (Diário de Campo – Julho de 2009).

Passados alguns dias, e, após a ocorrência de vários eventos promovidos por diferentes entidades na cidade, a prefeitura se posicionou, salientando que as mudanças na instituição ocorreriam paulatinamente e que, por ora, manteria a entrada dos estudantes do ensino médio regular. Se o “abraço” foi o responsável por isso? Não há como responder. Todavia, não há como deixar de considerar o evento como um fator de pressão que possibilitou, aos jovens, uma experiência importante no que tange ao exercício participativo, à elaboração de estratégias, à ponderação e à negociação dos interesses em conflito. Segundo Melucci:

As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e ralações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. (MELUCCI, 2004, p.

13).

A fala do autor nos permite inferir que, apesar do caráter local do evento promovido pelos jovens do grêmio, tais ações podem ser singulares em sua capacidade de influenciar o tecido social. Notamos que há certa dificuldade em avaliar o peso e a importância das pequenas ações cotidianas quando de sua ocorrência, não levando em consideração a sua importância como parte componente do processo formativo. Sobre as experiências proporcionadas pelo evento, Rodrigo é esclarecedor em sua fala:

Ajuda a ganhar novas experiências e junto com as pessoas que estão comigo conhecer melhor aquilo... aquele local onde eu estou, conhecer um pouco melhor quem administra aquele local onde a gente estuda, pra mim é super importante não só pra ter novas experiências, mas também pra ajudar a mudar aquilo que a gente sempre sonha e espera que seja mudado. (Rodrigo, dezesseis anos).

A fala do jovem destaca que a atuação no evento foi capaz de proporcionar conhecimentos sobre a escola, sua estrutura, sua administração. Em consequência dos conhecimentos adquiridos, também, tornaram-se possíveis os sonhos, a busca de mudanças do que para eles pode e deve ser mudado. Algo que chamou a atenção em torno da mobilização dos jovens foi a preocupação deles que estava para além dos interesses particulares, pois eles já estão cursando o ensino médio e teriam sua formação garantida, mas se preocupavam com os estudantes do ensino fundamental que seriam impedidos de estudar na “melhor escola da cidade” (Diário de Campo – Julho de 2009). Andresa, ao tratar da preocupação em proteger a Fundação, salienta:

A gente tem reunido muito com o grupo de professores que apóiam isso e acham certo a gente lutar pela Fundação, que é uma coisa que a gente vai perder muito, **mesmo que se de qualquer jeito eu vou formar. E eu acho que assim, é uma perda muito grande pra comunidade, por isso que a gente ta lutando nisso** e junto com o grupo de formandos da escola a gente ta lutando e a gente vai fazer esse encontro, esse abraço na Fundação dia primeiro. E assim, a gente ta divulgando muito, tipo, levantando muito essa questão, assim em sites, comunidades da Fundação, pro pessoal se mobilizar e não deixar que a Fundação acabe. (Andresa, dezesseis anos).

A fala da jovem sinaliza um posicionamento contrário ao que comumente as imagens socialmente construídas apontam. Egoísta? Individualista? Desinteressada? Em dissonância com o hedonismo como prazer individual e imediato na vivência da vida (que tantas vezes é propalado como característica cabal da juventude), coloca-se a preocupação da jovem com o próximo, com a sociedade em que se encontra inserida, com o futuro dos estudantes que ainda estão por vir. O referido evento foi o ponto alto das atividades participativas desenvolvidas pelos jovens e marcou um momento de maior intensidade. Conforme Melucci nos diz:

Os jovens podem, portanto, tornarem-se atores de conflitos porque falam a língua

do possível; fundam-se na incompletude que lhes define para chamar a atenção da sociedade inteira para produzir sua própria existência ao invés de submetê-la; fazem exigência de decidir por eles próprios, mas com isto mesmo reivindicam para todos este direito (MELUCCI, 2001, p. 103).

Ao analisarmos o evento em diálogo com a teoria de Melucci (2001), percebemos que os jovens, ao acreditarem no evento, colocaram-se perante a sociedade como sujeitos de direito quando defenderam sua escola. Contudo, é importante ressaltar que, durante a pesquisa, pudemos perceber que a atuação dos estudantes, tanto do grêmio quanto da escola, não é marcada somente de momentos de intensa atividade participativa; em alguns momentos, o grêmio parece inerte, desinteressado pela escola, entretanto, momentos mais efervescentes também povoam o cotidiano desses jovens. Nesse aspecto, a participação não é somente efervescência e muito menos apenas inércia, mas uma diversidade mutável de acordo com o que se vive no momento.

O que percebemos, especificamente, no caso estudado, é que, no momento de crise, houve uma maior união dos jovens em torno de uma questão comum: protegerem a escola que estudam. De acordo com Felipe, ao tratar do problema em torno da Fundação, *“com as crises, com alguns desfalques que existem, as pessoas se reúnem mais, então, como tá acontecendo de tudo para todos os alunos é um momento de todos se reunirem pra vê se contornam isso”* (Felipe, dezesseis anos). De acordo com Melucci (1989), os movimentos sociais são marcados pela intermitência entre momentos de maior intensidade e inflamação e momentos de maior calma em que chegam a parecer estar parados. É a alternância entre *Latência* e a *Visibilidade* (MELUCCI, 1989, p. 61). Nesse contexto, questões conjunturais podem funcionar como um aglutinador e potencializar a ação, sendo essa uma característica singular dos movimentos sociais da sociedade contemporânea.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, ao final desse artigo fica uma pergunta: as experiências participativas vivenciadas pelos jovens por meio do grêmio estudantil promoveram, em certa medida, alguma mudança no processo de formação dos jovens envolvidos? Os mais céticos, talvez, possam considerar o evento promovido pelos jovens, simplesmente, mais uma atividade desorganizada, mais uma bagunça, oba-oba. O que não seria um equívoco se o olhar estabelecido diante dos acontecimentos optasse por uma visão *en passant*. Tendemos em desqualificar o que não nos é de todo conhecido, principalmente, quando tomamos posicionamentos precipitados. Nesse sentido, há que se ressaltar que essa foi uma experiência vivida no tempo real, no calor das discussões, em um processo no qual os sujeitos contribuíram para sua constituição como tal.

Em se tratando do evento e da atuação dos jovens, é importante apontar que o grêmio se

apresentou como local privilegiado para a formação dos estudantes, uma formação intrinsecamente ligada ao fazer, à prática. Tal situação pode agregar algo novo no cotidiano da escola, apresentar novos atores, novas vozes e consequentemente tencionar o que antes estava estabelecido. Uma tensão que pode sinalizar caminhos para que a escola saia da inércia. Vislumbramos as práticas dos jovens estudantes no “abraço” como uma forma de atuação que contribui para o conhecimento dos seus direitos, bem com, para o exercício, em certa medida, de uma autonomia organizacional que se deu por meio de disputas várias.

Em relação às questões organizacionais, percebe-se que essas são singulares, que respondem as necessidades dos jovens. As atividades desenvolvidas para que o evento efetivamente acontecesse mostram um pouco disso. Muitas tarefas, divisões de responsabilidades, auxílio dos professores e uma quantidade grande de reuniões. O que em um primeiro momento pode parecer uma desorganização para o adulto, pode ser uma estratégia de participação para o jovem que divide seu tempo com outras tantas atividades como: as atividades escolares, o trabalho, o namoro, a família, o grupo de amigos e o lazer.

Não obstante as dificuldades anteriormente levantadas, várias foram as situações que nos pareceram proporcionar aprendizados importantes. Aprendeu-se a falar em público no exercício da fala, a organizar a carta para pedir policiamento, a buscar por um carro de som, a escrever um panfleto, a compor uma palavra de ordem. Nesse aspecto, os próprios estudantes ressaltaram que tais aprendizados ultrapassaram a teoria. Nesses momentos, os jovens gozaram de uma autonomia maior, de liberdade, eles experimentaram o caminhar sem tutela. Tais situações não pressupõem uma exacerbação da liberdade, contudo, criam espaços e situações que podem funcionar como formação pela experimentação, pelo acertar e errar.

Finalmente, acreditamos que um evento como esse nos apresenta mais que um caminho possível para dinamização do processo educacional, nos sinaliza que nossos jovens querem ter direito à fala, que estão prontos a defender suas ideias, que querem cumprir com outros papéis na educação. Nesse sentido, ao discutirmos a participação dos jovens no cotidiano escolar pensamos que uma saída está em considerarmos tais atores em suas singularidades, em seus desejos, em sua necessidade de intervir na educação a qual se encontram inseridos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAD, Miguel. *Possibilidades e limites da participação juvenil para o impacto na agenda pública*. Recife: Projeto Redes de Juventude, 2004.

ABRAMO, Helena. *Participação e organizações juvenis*. Recife: Projeto Redes de Juventude, 2004.

- CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação educativa, 2004.
- DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk a socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 24 set./dez., 2003.
- FERNANDES, Manuel José Pina. *“Entre o sindicato e o grêmio”: como se organiza o trabalhador-aluno*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFCE), 2001.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. Perdizes: Cortez Editora, 2009.
- IBASE. *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Relatório Global. Rio de Janeiro: Ibase, janeiro de 2006.
- MARTINS, Francisco André Silva. *Juventude, Grêmios Estudantis e Ação Coletiva: considerações em torno dos movimentos sociais na contemporaneidade*. Encontro dos Pesquisadores em Educação dos Programas de Pós-Graduação UFMG/PUC-MG/UEMG/CEFET-MG. Belo Horizonte, Junho de 2009.
- MARTINS, Francisco André Silva. *“A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmios estudantis”*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010.
- MELUCCI, Alberto. *Um objetivo para os movimentos sociais?* Revista Lua Nova. São Paulo, nº17, 1989.
- MELUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, nº 6, 1997.
- MELUCCI, Alberto. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. Pedregal de Santa Tereza: Centro de Estudos Sociológicos, 1999.
- MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.
- MISCHE, Ann. *De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, nº 6, 1997.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Grêmios Estudantis: contestação e distinção social*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2001.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM. *Informativo: Prefeitura Faz*. Contagem: Sempre Editora, 2009.
- RAMOS, Jannette Filomeno Pouchain. *Gestão Democrática da Escola Pública: a experiência do governo das mudanças*. Fortaleza: UECE, 2005.
- REIS, Juliana Batista. *A periferia está on line? Vivências e sociabilidade (s) juvenis em um bairro da região*

metropolitana de Belo Horizonte. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2009.

SACRISTAN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. *Estudos sobre juventude em educação: juventude e contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, nº 5 e 6, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude e escolarização (1980/1998)*. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/INEP, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. *Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, nº 13, 2000a.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A [ESSÊNCIA DA] LINGUAGEM⁵

Leandro Assis Santos (Bolsista/PET – Filosofia UFSJ)
Glória Maria F. Ribeiro (Orientadora/Tutora/PET – Filosofia UFSJ)
Agência Financiadora: MEC/SESu/DEPEM

Resumo: O tema a ser investigado nesse estudo é a questão da linguagem no pensamento de Martin Heidegger. Para compreendê-lo, iremos evidenciá-la como saga do dizer (*Sagan*) em sua relação com o fenômeno do mundo – fenômeno esse que acontece de modo fundamental como quadratura, a “unidade originária” na qual o *Dasein* está resguardado. Pretende-se, em última instância, esclarecer em que medida linguagem revela mundo de modo privilegiado no dizer poético.

Palavras-Chave: Linguagem. Mundo. Presença.

Em uma passagem de *Hölderlin e a essência da poesia*, conferência proferida pelo filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976) em 1936, o filósofo escreveu o seguinte: “É preciso que o ser seja colocado em descoberto para que o ente apareça”⁶. Esta passagem expõe, de forma “exemplar”, a constituição da essência da linguagem. Constituição essa cujo traço fundamental é este mesmo aparecer: linguagem é manifestar, trazer para um aparecer. E trazer significa: conduzir para. Se manifestar é conduzir algo para um aparecer, o que se faz presença, vigor, é isto que aparece, a saber, mundo. Manifestar diz ainda evocar. Evocar é trazer algo para a proximidade, é conduzir à presença – como, por exemplo, toda forma de oração que, ao evocar chama o divino para perto de quem ora. Algo só é evocado, por sua vez, à medida que é chamado, falado, nomeado. E se nomeia algo ao qual se diz, ou seja, algo que se mostra para ser nomeado. Até aquilo que é mais misterioso é dito. E dizer não se limita apenas a falar, mas refere-se a experiência de trazer à presença aquilo que se deixa manifestar. Dizer é manifestar, e o que se manifesta é o ser sendo no ente. Logo, conclui-se: dizer é o *sendo* do ser. Ser é na dinâmica do dizer, e esta dinâmica é chamada linguagem.

O objetivo desse estudo é evidenciar essa estrutura, e para tanto, iremos dividi-lo em três subitens. O primeiro chamado “Linguagem como saga do dizer”, pretende evidenciar o que se compreende por essência da linguagem. Heidegger remete essa essência para a experiência da saga do dizer, fenômeno pelo qual o mundo se constitui em ser toda manifestação, todo irrupção e instauração desde si mesmo – uma vez que é realização de toda forma possível de ser da Presença. O segundo subitem é intitulado “A palavra e o poeta: a nomeação do mundo” e seu objetivo consiste em esclarecer em que medida a palavra, mediante a nomeação, configura um modo especial de determinação das coisas e de evocação de mundo. Nesse ínterim, vamos evidenciar a Poesia (*Dichtung*) como um fenômeno cuja “função” constitui a própria instauração de

⁵ Este artigo faz parte do segundo capítulo de minha monografia apresentada em dezembro de 2010 à Coordenação do curso de Filosofia da UFSJ, sob a orientação da professora Glória Maria Ferreira Ribeiro.

⁶ HEIDEGGER, Martin. “Hölderlin et l’essence de la poésie”. In: *Approche de Hölderlin*. 1962, p. 52.

mundo. O terceiro subitem, “A Palavra [saga do dizer] como ‘aprendizagem de desaprender”” pretende evidenciar o modo pelo qual a linguagem dimensiona o mundo como um exercício próprio de realização. Como essa forma de “exercício”, mundo é gratuidade, doação; gratuidade essa fundada no fato dela nunca se determinar plenamente, pois ao ser todo entrega, esse mundo não pode ser outra coisa senão um indigente apelo dado a se resignificar cotidianamente. Por isso, esse subitem desmembra-se em um subtópico, qual seja “O enigma da palavra”, cujo escopo reside na tentativa de elucidar a constituição dessa gratuidade como uma experiência de manifestação do ser, experiência essa que perfaz a própria essência da linguagem.

O poema de Alberto Caeiro não será nesse contexto mero adorno, mas um horizonte privilegiado para o entendimento dessa questão. *O Guardador de Rebanhos* será de grande importância para percorrermos o caminho feito por Heidegger; caminho esse que, desde o início, foi uma tentativa de recolocar a questão sobre o sentido do ser repensando os conceitos fundamentais da metafísica. Um desses conceitos revistos é o referente à linguagem. Portanto, não se tem a pretensão de chegar a um conceito ou uma brilhante conclusão do que seja a linguagem, mas sim elucidar uma experiência de acontecimento de mundo como forma de realização de toda possibilidade de ser do homem.

1. Linguagem como saga do dizer

Inicialmente já indicamos que para Heidegger a linguagem é aquilo que garante a possibilidade de encontro do *Dasein* (o “homem” visto a partir de seu ser, termo que será traduzido em *Ser e Tempo*, tratado publicado por Heidegger em 1927 por Presença) com a coisa, e nisso a possibilidade de toda e qualquer ocupação no mundo vir a se realizar. Com isso, de chofre entendemos que a linguagem não se limita a signos ou formas de expressões, mas condiz com toda possibilidade de manifestação do ente⁷. Ou melhor, se configura naquilo que mostra, que deixa ver a coisa tal como ela é e pode ser; apenas depois de se “deixar ver” (de se manifestar no mundo) o ente ganha nome vigorando assim como isso o que é. Isso que se mostra se realiza mediante a nomeação, e toda nomeação perfaz o modo pelo qual o mundo determina-se em um modo de ser.

Pensada dessa maneira, a linguagem se mostra como um modo originário de salvaguardar a verdade do ser – por sua vez, o ser manifesta-se no ente e como ente. Nesse contexto, o questionamento pela manifestação do ser no ente tornou-se a indagação acerca do

⁷ Ente na linguagem filosófica significa tudo àquilo que de alguma forma é determinado, ou seja, tudo que possui um sentido. Assim o homem, a ideia, os acontecimentos, etc. são entes. Tudo o que é, é um ente.

acontecimento do mundo. Isso ocorre porque Heidegger entendia a manifestação do ente como o próprio acontecimento de mundo, sendo esse acontecimento a dinâmica mais própria de realização da linguagem. Compreende-se por mundo o horizonte que constitui as possibilidades que a Presença, enquanto existente, se projeta. Em sua obra capital, *Ser e Tempo* (1927), Heidegger considerou essas possibilidades como poder-ser junto às coisas que vem ao encontro no mundo, ser-com os outros que possuem o mesmo modo de ser da Presença e ser-em função de si mesmo. Mundo não é algo físico, que se confunde com um “lugar” geográfico, mas traduz o fenômeno desde o qual acontece a possibilidade de concretização da existência cotidiana da Presença. Por Presença entende-se o “homem” compreendido desde o fenômeno da existência. Segundo Heidegger, existência é, fundamentalmente, ser-no-mundo; ente que está sempre lançado de forma a realizar-se junto aos entes que lhe vêm ao encontro nesse mundo no qual se projeta. Projetado em suas próprias possibilidades de ser-no-mundo, a Presença se mostra em um contínuo processo de fazer-se estando sempre em falta, em débito em relação ao ser – que deverá sempre ser realizado em cada ato cotidiano da existência. Assim, Presença e mundo se co-pertencem na medida em que se constroem e se determinam inseparavelmente um do outro de forma a compartilharem um mesmo e único ser, não havendo qualquer contraposição de um ente chamado “Presença” a outro ente chamado “mundo”.

Passado o susto de tal caracterização, como podemos entender aquele “deixar ver” constituinte da essência da linguagem? Antes de tudo, o termo “essência” deve ser esclarecido. Heidegger não entendia essência do mesmo modo que a tradição metafísica a concebia. Essência foi compreendida ao longo dessa tradição como quiddidade, isto é, como aquilo que evidencia o que a coisa é. Para nosso autor, contudo, a questão reside justamente nesse “é”, presente do indicativo do verbo ser. Em que medida uma coisa “é”? Para Heidegger, uma coisa é na medida em que está vigorando, isto é, quando está sendo no mundo. Sendo assim, para nosso autor, essência é *Wesen*, ou seja, a experiência de realização de um modo de ser, aquilo que está em vigência⁸. Por ser toda possibilidade de realização do ente, essência significa manifestar, mostrar toda e qualquer possibilidade de vir a ser – de vigir, de vigorar: o ser sendo no ente. Por conseguinte, não há uma “essência” já dada de antemão à coisa, uma essência que a coisa já tenha antes de achar-se em uma relação da Presença no mundo. É, portanto, *manifestar*.

Estar em vigor é o mesmo que dizer: está em ato, sendo em uma realização, em um fazer – conseqüentemente não se cristaliza, não pode absolutamente se cristalizar porque é só realizar-se, pôr-se dentro, melhor, *entre* toda forma de realização que perfaz existência. O “entre” é a própria existência que se dispõe a insistente realização de suas possibilidades de ser entregando-se a necessidade de ser sempre um por fazer, um nada feito e pronto – sendo, portanto, um pôr-

⁸ Cf. SCHUBACK, Márcia S. C. na nota número 1 de sua tradução do texto de Heidegger intitulado *A linguagem*, de 1950, constante na coletânea *A caminho da linguagem* (Vozes, 2008, p. 8).

se *desde* e *por* si mesma na conquista cotidiana mediante as possibilidades que a constitui. Conquista essa (=fazer=realizar=existir) que não é mais que o decair nessas mesmas possibilidades, nunca tendo uma antes e outra depois como se lhe fossem dadas a escolher, mas um aviar-se para a dimensão de poder ganhar-se (ou não!) no aberto dessa mesma constituição (=fazer=realizar=existir) que perfaz seu mundo assumindo a si mesma no aceno e o ditame de sua única possibilidade: ter de ser-no-mundo, sendo todo e inteiramente vigor: ato, ação, vir-a-ser.

Vigência é o ser sendo. O gerúndio aqui (o “sendo”) nos remete para o próprio mundo ao passo que nos projeta em uma ação, em uma atividade – na responsabilidade de assumir-se como isso que é. Isto porque mundo não é mais que a própria realização de todo ato de ser, ou seja, é toda manifestação de vida, concretização de existência. Portanto, é ação, atividade; é a “fórmula”: fazer=realizar=existir. O deixar ver característico da linguagem será aquilo que revela este vigor do manifestar-realizar que perfaz mundo. Mas como esse mundo se mostra? Em que se funda esse vigor?

Afirmou-se acima que vigor é ação. Esta ação não se reduz à mecânica de algo ou mesmo ao funcionamento de alguma coisa, a manifestação de um “agente de força”, como conceitua a física. Entenda-se esta ação como aquilo que instaura mundo mediante um revelar de toda e qualquer possibilidade de ser-no-mundo – o vigor do mundo se funda na manifestação de toda forma possível de relação. Uma borboleta, por exemplo, não se reduz a um “lepidóptero diurno, com quatro asas membranosas”, como afirma a biologia. Para o pintor, a borboleta é cor; para o jardineiro, ela é aquilo que embeleza ainda mais seu jardim; para o poeta, a borboleta é palavra, é beleza, é cor, é movimento – e ao mesmo tempo não é nada disso, como nos mostra Alberto

Passa uma borboleta por diante de mim
E pela primeira vez no Universo eu reparo
Que as borboletas não têm cor nem movimento,
Assim como as flores não têm perfume nem cor.
A cor é que tem cor nas asas da borboleta,
No movimento da borboleta o movimento é que se move,
O perfume é que tem perfume no perfume da flor.
A borboleta é apenas borboleta
E a flor é apenas flor⁹.

Este é o XL poema de *O Guardador de Rebanhos*. Quando o poeta diz “Que as borboletas não têm cor nem movimento, / ... A cor é que tem cor nas asas da borboleta, / No movimento da borboleta o movimento é que se move”, está nos mostrando que na borboleta não “existe” propriamente cor e movimento como características já dadas a esse ente previamente. Estas não são características de um ente simplesmente dado no mundo. Ambos se descobrem à medida que a borboleta é. A cor só é cor ao passo que vigora nas asas da borboleta, ao passo que

⁹ CAEIRO, Alberto. *O Guardador de Rebanhos*. 3ª ed. 22. Impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007, p. 224.

mostra a beleza de seus contornos, de seus traços e formas, bem como o movimento só pode vir a ser à medida que a borboleta se move, à medida que possibilita suas rápidas batidas de asas. Cor e movimento só existem ao passo que a borboleta é isto o que é – traço, movimento, cor, etc., já que um ente se deixa ver tal como é em seu ser ao vigorar como algo (ser borboleta). Dizer que “a cor é que tem cor nas asas da borboleta” só tem sentido quando algo se mostra, se manifesta como isso ou aquilo – como cor, ou se fosse o caso, como traço, movimento; em suma: ser (como) borboleta.

Nessa configuração a linguagem se evidencia de duas formas que confluem para um único fenômeno. Ora, se falamos a “borboleta é”, se nomeamos um ente, primeiro este tem de se manifestar e depois determinar-se mediante sua evocação pela palavra. Linguagem, assim, é trazer a coisa à presença mediante uma evocação pela palavra. Este “trazer à palavra” constitutiva da linguagem perfaz o nomear: nomeia-se a coisa vigorando, o ser sendo. Por isso diz o poeta: “No movimento da borboleta o movimento é que se move”. No contexto do poema, a palavra “movimento” já nos remete para aquilo que constitui a borboleta, “movimento que se move” – movimento que borboleta é. O mesmo vale para “cor”. Ora, na medida em que movimento e cor perdem seu sentido *como* isso que são (ser movimento, ser cor), é que podemos chamar “borboleta” (um ente que se move e que tem cor). Ou seja, quando chamamos “borboleta”, não falamos cor e movimento, mas já compreendemos essas características ao dizer: *a borboleta é* – quando “borboleta” se abre (se deixa ver no mundo) como isso o que é, fecha-se na cotidianidade a possibilidade de falarmos cor, movimento, traço, etc.¹⁰. Chamar, portanto, é nomear, e isto é evocar: trazer à presença, trazer para a proximidade, para a intimidade. Isto se realiza na medida em que o ente se mostra, que se deixa ver: borboleta é cor, é movimento, é traço, é lepidóptero, etc. e, como vimos, ao mesmo tempo é coisa nenhuma, pois quando se cristaliza em uma determinação este vigor se esvai mediante a instauração de outro: a ser “movimento”, deixa de ser traço, cor, etc. Como visto no poema (e em todo ato cotidiano da Presença), nunca falamos movimento-cor, mas sempre um e outro, até por que ambos não são a mesma “coisa”.

Este é o sentido aqui de mostrar, de deixar ver. O “deixar” remete-se ao modo pelo qual o mundo se constitui uma doação; é entrega, todo oferecimento, pura gratuidade. “Ver”, por seu turno, remete-nos ao modo pelo qual o mundo se mostra, não pelos olhos do corpo, apenas, mas como

¹⁰ No contexto de *Ser e Tempo* (§15), Heidegger chama essa experiência de “totalidade instrumental” que se concretiza no mundo circundante da Presença. A Presença não “vê”, pela circunvisão, um ente isolado dos demais, mas o mundo se abre sempre em uma totalidade remissiva a qual se compreende este mundo em seu todo, em um só conjunto – em nosso caso, *borboleta*. Apenas em uma tematização ou em uma lida específica (é o caso do pintor ou do poeta, por exemplo) se compreende essas características separadamente uma das outras, reveladas em suas singularidades, mostrando-se assim por partes, porém, não seccionadas uma das outras. Essa é a estrutura do mundo circundante – ocorre o tempo todo, mas não nos damos conta disso. Isso por outro lado é o que permite a Caeiro, por exemplo, experienciar na borboleta cor e movimento ao mesmo tempo, mas em nosso cotidiano familiar, essas características passam despercebidas, melhor, permanecem ocultas na *borboleta*, pois o que vemos é apenas esse ente e não seus diferentes modos de se manifestar.

aquilo que se revela em um manifestar ao qual o mundo se descobre em uma ocupação – que é a própria realização do mundo que se põe *por* e *desde* si mesmo; que se doa e se entrega gratuitamente. Esta “gratuidade”, por outro lado, não possui um nome concreto, pois é possibilidade *desde* e *para* possibilidade; é toda eclosão, irrupção, descoberta, o modo pelo qual o próprio mundo pode vir a ser; por isso inominável, sem nome, pois é só experiência, é nascividade de todo poder-ser. Gratuidade é assim, a experiência pela qual o mundo se mostra e se determina mediante a nomeação, ou seja, mediante um vir a ser na palavra. Mundo vem à palavra na nomeação. Nesse sentido o poeta *diz*: “A borboleta é apenas borboleta / E a flor é apenas flor”. “Apenas” refere-se somente a limite (borboleta é *só* e *unicamente* borboleta). Mas não entendamos este limite como fim, término ou linha de demarcação de algo. Diz mais e ambigualmente: diz limite à medida que esse fenômeno é um modo de ser fundamental da própria existência, do próprio mundo, pois ao ser borboleta, esse ente não pode ser flor, movimento, cor, etc. Limite, nessa concepção, diz limiar: é começo, início, irrupção (de mundo) – portanto, “linha de demarcação” de todo modo de ser! Limiar também diz “sustentação da porta”. A porta é para nós a imagem daquilo que abre para uma habitação. Presença habita mundo, isto é, pertence essencialmente ao mundo. É assim um deixar-ser no seio do mundo, puro abandono às possibilidades de ser o que é.

Deixar ver *diz* o modo pelo qual o mundo se mostra. Aquela borboleta manifesta *como* cor para o pintor, *como* movimento e beleza para o jardineiro, *como* palavra para o poeta. Ao ser isso o que é, que borboleta *pode vir a se mostrar* tal como cor, movimento, palavra, lepidóptero, etc. Este ente (borboleta) traz estas possibilidades de determinação. Mas traz onde, em uma sacola amarrada ao pescoço? Não! Ela é essa mesma possibilidade; no mundo, todo ente se mostra quer em uma ou em outra determinação. Por isso Caeiro diz: “A cor é que tem cor nas asas da borboleta”. Ora, a cor se mostra, deixa-se ver na borboleta, um ente que, sendo, perfaz e pode ser cor. Borboleta não tem cor como uma propriedade simplesmente dada, mas a cor, ao fazer-se cor, se deixa ver tal como é (ser cor) na borboleta. Isso permite ao poeta dizer: “A borboleta é apenas borboleta” (grifo nosso). Isso porque cor e movimento são aquilo que fazem a borboleta ser isso o que é, se mostrar tal como é. No poema, borboleta não é flor e vice-versa. Flor não voa, nem borboleta exala perfume! “Cada coisa é o que é”, diz a espantosa descoberta de todos os dias do poeta¹¹. Mas o que diz aqui mostrar, manifestar e evocar, isto é, o que deixa a coisa ser isso o que é? Mais uma vez nos esquivamos da resposta. Pois é esta, somente: segundo Heidegger, essa experiência é chamada de dizer, melhor: a saga do dizer (*Sagan*).

Saga do dizer significa manifestar, mostrar, deixar ver e ouvir; é aquilo que traz para um aparecer. “Trazer para um aparecer”, como vimos acima, significa a coisa em seu vigor de ser isso o que é.

¹¹ FOGEL, Gilvan, *Do Ver, Do Sentir, Do Dizer – Itinerário para uma leitura de Alberto Caeiro. Apontamentos*. Petrópolis, 2002. Mimeografado, p. 21.

Dizer é deixar vir ao aparecer, deixar ver à medida que mostra, e este mostrar é aquilo que instaura e manifesta mundo. Isto significa que a saga é aquilo que manifesta toda forma possível de realização no mundo – deixa a coisa se mostrar tal como é. Este deixar ver constituinte da essência da linguagem perfaz o modo pelo qual a Presença é tomada pelo mundo. A borboleta de Caetano, por exemplo, não se mostrou isoladamente como movimento, cor e traço, mas mostrou-se em seu todo, como borboleta. Isso porque a Presença cotidianamente não distingue uma ou outra característica. Ao dispor-se nessa dinâmica de reconstruir esse mesmo mundo na Poesia é que Caetano “sente e vê” que aquelas características são o que fazem e deixam a borboleta ser isso o que é. Isso ocorre porque Presença, como dito no capítulo anterior, é toda afecção, toda disposição e projeto no mundo desde o qual deve vir a ser si mesma, quer dizer, deve vir a ser suas próprias possibilidades de realização. Por tal motivo se afirmou que mundo é gratuidade: algo que põe e dispõe desde si mesmo. Esta gratuidade é a realização de todo dar-se da liberação da Presença a seu modo próprio de ser. Isto é, de toda possibilidade de vir a ganhar-se e perder-se em “seu” mundo. O poeta ao ver a borboleta já está imerso de antemão nesta doação, nessa entrega – que o mundo é, mundo este que se faz poema quando este poeta reapropria suas possibilidades de ser. Isso que se mostra como possibilidade de reapropriação é o próprio acontecimento da linguagem.

Linguagem, nessa perspectiva, não se confunde com signos, expressão ou qualquer outra forma de representação figurada ou conceitual. E isto porque linguagem não é, não pode ser algo já dado e determinado. Anterior a isso, tais possibilidades são modos de ser da linguagem. Linguagem é o próprio mostrar, é manifestar, é o ser que, ao se mostrar e revelar no ente instaura e perfaz mundo – sua mundanidade. Linguagem se dá enquanto manifestação: é o revelar de toda ação, de toda atividade, em suma: é um sendo constante, um “gerúndio perene”! É presença. Isso diz ato, por isso doação, gratuidade. Linguagem é realização de mundo à medida que é gratuidade que se mostra em um vigor – quando dizemos **é**. Linguagem é o fazer-se do ser sendo, por isso é toda forma de realização, de concretização de existência, e isso “por ela não ser linguagem nenhuma”¹². Ora, é “linguagem nenhuma” por que não é nada determinável, decodificável, sistemática, gramatical. Antes dessas determinações, linguagem é saga do dizer que não é mais que deixar e possibilitar a eclosão de toda possibilidade de determinação. Por ela ser “linguagem nenhuma” mundo se faz dimensão de abertura para a Presença; não é seu objeto, uma coisa dada pela qual um sujeito isolado possui como uma propriedade, ou que faz conscientemente, por sua vontade (como sujeito que é!), como bem deseja. A linguagem não é propriedade humana. Na “linguagem pela linguagem”, como reflete Heidegger, não há querer nem vontade, pois se assim fosse, já teria uma coisa que se inventa a partir de outra (algo que invento porque eu quero!, como uma criança birrenta!). Linguagem é só possibilidade de

¹² CAEIRO, 2007, p. 220.

eclosão de mundo; mundo que não se mostra a partir de coisa alguma.

Mundo, como vimos, é só eclosão e possibilidade de irrupção. Se tivesse algo já determinado, não haveria necessidade de fazer-se, de reconstruir todas as relações, de recriar todas as possibilidades de ser. Este é o débito – a falta, a perda, o parco e pobre que é a existência – quer dizer, o limite, a necessidade radical de ter de fazer-se constantemente. A partir desse limite que se é, de ser só perda, só falta e só débito que mundo se manifesta novamente para ser resignificado. Esta é a estrutura da saga do dizer. Deixar ver à medida que mostra é deixar o mundo se manifestar enquanto mundo, isto é, deixar todo e qualquer âmbito de realização da existência se mostrar como isso que é. Por isso é “linguagem nenhuma”. Consequentemente, linguagem que é saga do dizer (que é ser sendo e que se constitui como realização de mundo) que é “linguagem nenhuma”, é também falta, débito, perda. Isso é ser – o “supremo apelo” que constitui Presença, ser-no-mundo. Segundo Marlène Zarader: “Na alvorada da nossa história, a *linguagem foi experimentada na luz do ser*: é isto o impensado. No declínio dessa mesma história, resta pensar, nessa experiência impensada, o secreto impensável: *a linguagem é o próprio ser*”¹³. Linguagem é o próprio mostrar, é manifestar.

Mas o que significa pensar a linguagem como linguagem? Significa alcançar a linguagem de modo a pensá-la como aquilo que garante a possibilidade de encontro com o ente, instaurando a abertura da Presença com o mundo. Pensar a linguagem como linguagem não significa apenas fazer uma recolocação sobre a linguagem, mas ao recolocar essa questão, busca-se “conduzir nós mesmos para o lugar de seu modo de ser”, como Heidegger nos diz em *A Linguagem*, texto de 1950. Mas em que medida se dá a nomeação do mundo, tão discutida nesse subitem? Isso é o que irá se evidenciar a seguir.

2. A palavra e o poeta: a nomeação do mundo

O subitem que segue pretende entender a questão da palavra a partir da concepção heideggeriana de linguagem. Nesse intuito, escritos como *A Palavra*, de 1958, *O caminho da linguagem*, de 1959 e *Hölderlin e a essência da poesia*, de 1936 serão fundamentais. Estranho, pois o que vem a ser “fundamental” em nosso tempo onde a urgência da novidade nos parece a única necessidade? Colocar em questão as *palavras*, das quais nos valemos cotidianamente nos parece algo sem muita importância, talvez até inútil. Evidenciar a proximidade essencial entre esse “inútil” com o necessário reside no escopo desse subitem. Para isso, é importante aprofundarmos um pouco mais nossa compreensão do que significa ser poeta e consequentemente, o sentido de Poesia, uma vez que o poeta se compreende imerso em uma tarefa irrevogável de criação que em sua dinâmica própria, se mostra como necessidade – e que

¹³ ZARADER, Marlène. *Heidegger e as palavras da origem*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 236.

por isso mesmo, disposto em uma obediência radical e necessária a seu ofício, entende o ato criador a partir de um fazer inútil.

O que está em jogo para nós ao refletirmos sobre a palavra é a linguagem. A palavra é uma de suas formas de manifestação – aliás, um modo privilegiado de manifestação. E linguagem constitui o fenômeno que garante a possibilidade da Presença encontrar-se em meio ao ente, sendo por isso movimento de irrupção de mundo. Encontrar-se junto ao ente significa: ser, estar disposto, lançado no seio do mundo – ainda que por mundo não se entenda o conjunto dos entes¹⁴. Estar lançado em meio à realização junto aos entes intramundanos constitui o “solo” desde o qual a Presença existe, melhor dito: pode vir a ser. Isso é o mesmo que dizer que no acontecimento de realização da linguagem, o mundo se deixa ver mediante um insistente nascimento que se define por ser todo indigência, radicalmente pobreza, autenticamente coisa alguma. E isso por um fator fundamental: linguagem como possibilidade de instauração de mundo é também *coisa* alguma, é Nada, pois “por ela não ser linguagem nenhuma”, como nos diz Caeiro, que ela pode configurar como pura possibilidade de eclosão de mundo.

Não obstante, é primeiramente pela linguagem ser essencialmente inauguradora de mundo que esse fenômeno se constitui num modo originário de acontecimento. É originário porque ao instalar toda forma de determinação do poder-ser da Presença, a saga do dizer revela esse mundo como pura gratuidade, toda doação pela qual a própria realização da Presença é a única tarefa, a única possibilidade. Por ser todo gratuidade e doação (é Nada, “desde nada, para nada”¹⁵) que o mundo pode receber todos os nomes. Nome é aquilo que, pela palavra, realiza a manifestação do mundo: é o modo primeiro de apresentação das coisas, pois tudo se mostra por meio do nome, mediante a evocação pela palavra. Mundo se concretiza nessa condição porque nele se chama todas as coisas, se instauram todos os tipos de relações, se realizam todos os fatos e eventos. Por isso mesmo mundo é “coisa alguma” (já que sempre que se determina e se abre novamente para outra realização), se encerra em nome nenhum, mas em sua própria condição de se mostrar e determinar a linguagem irá instaurá-lo na nomeação. Quando se pronuncia o nome, a coisa se define: um mundo se faz – e concomitantemente se abre para a dimensão de novamente perder-se, de novo esvair-se, uma vez que não pode esgotar-se em um único modo de ser: por isso pobre, falta, débito.

Pois bem, após essas considerações, a questão que se impõe é como mundo se mostra e se deixa ver via a linguagem, melhor dito, como palavra. Para entendermos essa questão, vamos nos apoiar em uma “definição” dada por Heidegger do nome-palavra. Em uma conferência pronunciada em 1958 intitulada *A Palavra*, o filósofo pensou o seguinte:

¹⁴ Cf. HEIDEGGER, Martin. *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, § 67, p. 320.

¹⁵ FOGEL, 2002, p. 47.

Nomes são palavras pelas quais o que já é, o que se considera como sendo se torna parte na terra, predominando como beleza. Os nomes são palavras que apresentam. (...) Mediante sua força de apresentação, os nomes testemunham seu poder paradigmático sobre as coisas. O próprio poeta poetiza a partir de uma reivindicação de nomes¹⁶.

Por esse fragmento entende-se que palavra não constitui apenas um som articulado com uma significação ou mesmo um modo de expressão. Palavra evidencia-se como aquilo que manifesta e deixa ver à medida que possibilita o ente se mostrar em seu ser. É aquilo que possibilita a coisa revelar-se em sua vigência. Palavra revela a coisa em sua vigência. Ora, este mostrar essencial é a própria atualização da saga do dizer que deixa o ente acessível em seu ser, de forma que fique passível de nomeação, ou seja, de cristalizar-se em uma determinação. Nisso, o mundo ganha nome: converte-se em palavra. A linguagem em seu vigor de determinar o ente só acontece com a instauração da palavra pela nomeação. Todavia, em si mesma a palavra não tem sentido algum; nasce quando o ente se mostra em um modo de ser aberto no mundo. Assim, mundo vem à palavra à medida que se fecha em uma determinação; é quando a coisa ganha sentido¹⁷ “predominando como beleza” – como disse a passagem citada –, isto é, quando mundo se manifesta na medida em que chamamos uma coisa pelo nome.

Nessa conjuntura a Presença testemunha a força “paradigmática” da palavra, já que nessa instauração de mundo a palavra deixa “o homem, em meio a todos os entes, experimentar, chamado pela voz do ser, a maravilha de todas as maravilhas: a que o ente é”, como Heidegger refletiu em uma preleção de 1929, intitulada *Que é metafísica?*¹⁸ Deixar a Presença experimentar o ente como isso o que ele é perfaz a força evocativa própria do nome-palavra. Assim, a palavra se dá com a instauração de sentido na medida em que deixa o ente vigorar como ente, sendo o nome aquilo que resguarda o que já é em uma determinação.

Essa dimensão evocativa de mundo instaurada na palavra é resguardada especialmente na Poesia. A linguagem originária tem sua forma mais elevada como Poesia. Para compreendermos melhor esse poder instaurador de mundo pela palavra poética, vamos nos valer do XVI poema de *O Guardador de Rebanhos*. O poema diz:

Quem me dera que a minha vida fosse um carro de bois
Que vem a chiar, manhãzinha cedo, pela estrada,
E que para de onde veio volta depois
Quase à noitinha pela mesma estrada.
Eu não tinha que ter esperanças – tinha só que ter rodas...

¹⁶ HEIDEGGER, Martin. “A Palavra”. In: *A caminho da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 178.

¹⁷ Heidegger explica especialmente nos parágrafos 32 e 72 de *Ser e Tempo* que sentido é aquilo no qual se assenta a compreensibilidade de alguma coisa, sendo, portanto, aquilo que descobre o ente ao passo que este vigora em seu modo próprio de ser.

¹⁸ HEIDEGGER, Martin. “Que é Metafísica?” In: *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 69.

A minha velhice não tinha rugas nem cabelo branco...
Quando eu já não servia, tiravam-me as rodas
E eu ficava virado e partido no fundo de um barranco¹⁹.

O poeta poetiza a tristeza de uma carroça! A carroça gastou-se aos poucos no labor cotidiano e árduo do campo ao ficar exposta ao sol e as chuvas. Despedaçou-se lentamente ao levar a colheita da lavoura para o comércio na vila e de lá ao trazer o pão para o sustento de seu dono. Foi se acabando ao levar desde o alimento aos coches do rebanho ou mesmo seu retentor até a Igreja para ver a missa da manhã. Já velha, suas rugas eram as fissuras na madeira, e seus cabelos brancos não eram mais que as farpas que dela se desprendiam. Mas não podia “imaginar” que perderia aquilo que a deixa ser isso o que é: suas rodas. Uma carroça sem suas grandes rodas já não é carroça. Melhor, não *pode-ser* carroça. Por isso, “lamenta” por fenecer no fundo da velha casa, junto a um barranco, partida, sem cor, sem vida, sem nada.

Caeiro, com o dizer instaurador próprio de poeta, da vida a uma carroça! Mais: dar-lhe sentidos, corpo e velhice. Tão distante de seu modo mais próprio de ser, a carroça roga em ser o que já “não” é. Nesse sentido, o dizer do poeta evoca algo ambíguo e estranho. Entendamos. O que é um camponês sem carroça? No poema (que foi escrito em 1914), o camponês de Caeiro não fica sem carroça, mas serve-se agora de um carro de bois. É com esse trator de aragem que o camponês trabalha o campo e recolhe os frutos que a terra lhe oferece. Por isso o camponês o resguarda das intempéries do tempo, da fúria dos céus, isto quer do sereno da meia-noite, quer das fortes chuvas do verão. Com boas rodas de madeira e ferro forjado, durante muito tempo o camponês se servirá deste carro. Ademais, esse carro de bois é extensão de seu “ser camponês” desde a sua montagem. Feito artesanalmente no fundo da casa simples, o camponês retirou as rodas da carroça velha e as reaproveitou no novo carro de bois, isso porque na lida no campo os instrumentos²⁰ não tem data de produção, mas apenas serventia no uso. O homem do campo não se preocupa com a velha carroça por desdém, mas porque compreende sua serventia na lida cotidiana com o novo carro de bois. Em suma: a velha carroça “renasce” no novo carro de bois. Afinal, arar é preciso, viver não é preciso!

A leitura de Heidegger a respeito da Poesia (entendemos Poesia como *Dichtung*²¹) é um aprofundamento hermenêutico de obras de alguns poetas específicos – em especial Friedrich

¹⁹ CAEIRO, 2007, p. 214.

²⁰ No § 15 de *Ser e Tempo*, Heidegger define instrumento como “o ente que vem ao encontro na ocupação” (HEIDEGGER, 2008b, p. 116). O instrumento é o ente que se mostra em uma dada ocupação da Presença em seu mundo circundante (mundo que primeiramente se manifesta à Presença), mas não se confunde com o ente simplesmente dado no mundo, isto é, aquele ente que está diante da Presença sem esta estar propriamente lidando com ele – simplesmente está diante dela. O instrumento se revela na manualidade, modo de ser que caracteriza toda ocupação no mundo. Logo, a carroça é para um camponês um *instrumento* de trabalho, instrumento que se revela em sua lida no campo.

²¹ Sobre a dimensão da poesia enquanto *poiésis* (produção), cf. capítulo I, item 1.4., p. 41.

Hölderlin (1770-1843), considerado pelo filósofo “o poeta do poetas”²² –, tanto no âmbito evocado pelo poema, tanto em algumas questões da meditação do autor. A arte da palavra ganhará primazia sobre todas as demais por ser aquela resguardada no âmbito da língua, sendo, portanto, essencial para a reflexão sobre o acontecimento do ser evocado poeticamente na nomeação do mundo. “Primazia” aqui está intimamente ligada ao sentido originário e evocador fundado pela palavra poética. Evocador significa: trazer à presença, deixar que algo vigore em sua força de presentificação, isto é, ser todo emanador de vigor, de força de determinação, não o determinado já dado e feito de uma coisa simplesmente dada (e feita!), mas do poder-ser oferecido e possibilitado pela própria linguagem na instauração de um mundo – de uma nova relação que se deixa fazer inteira e presente. Evocar diz ainda ter a coisa em sua plenitude, quer dizer, em sua inteireza, também não a inteireza de algo cheio, trasbordante, perfeito e acabado, mas como a celebração (sim, “fazer realizar”, como diz o dicionário, mas também abrigar e acolher aquilo que se deixar ver!) de seu aparecimento tal como é, tal como aquilo que deixa-ser – *ser* camponês, *ser* poeta, *ser* pintor, etc. Pois repetamos, evocar diz: chamar algo (um ente), trazer à proximidade, à presença como ente que é. Evocar é trazer à presença o ausente, não ausência como inexistência de algo ou mesmo a falta de alguma coisa, mas como aquilo que está oculto, que não está no vigor do aberto, do disposto. A saga do dizer é esta díade de contrários. Não contrários que se excluem, mas que se complementam, que se completam: é o manifestar que ao mesmo tempo oculta, guarda e recolhe outro modo de ser possível. O oculto, aquilo que perdura no mistério (no não dito) é o outro lado da saga, o outro lado da mesma moeda. Isto é a palavra poética, a própria saga. Atentamos com o que nos diz o professor Gilvan Fogel:

O símbolo, por definição, não é a própria coisa, mas evocação, substituição ou representação da coisa ausente. Representar, aqui, significa: *estar no lugar de* ou *passar por*. Sim, substituir o ausente. E a palavra da poesia, a palavra poética, i.é, instauradora ou realizadora, que, por isso, é a palavra essencial, esta, está subdizendo o poema, *não é símbolo*, não é representação ou evocação da coisa ausente, *mas a própria coisa, isto é, a própria presença*. Portanto, palavra poética não é recado, mensagem, aviso de nada. O poeta não é moleque de recado! Não é instrumento, mediação ou intermediação de nada. A palavra poética é a própria coisa em sua plena, plenificada presença. Toda jogada, largada, abandonada, exposta. Assim é a coisa – ela jaz, é (...). A palavra poética é aparição, dir-se-ia *celebração* e *festa* da própria coisa em sua presença no ver – **só** no ver. A palavra poética é a coisa em sua presença ou nela mesma como patência no e do ver – **só** no ver, **só** do ver. (...) Ver, todo e qualquer ver (= ser = aparecer = fazer-se visível), é ver *porque já é sempre afeto*²³.

A Poesia mostra-se como a instauração do ser através da palavra manifestando o caráter mais essencial da obra de arte, que é aquele que faz aparecer o mundo como mundo, ou seja, como acontecimento do ser – quer dizer, como a coisa mesma, sendo como isso o que é. Ao dizer que a arte se manifesta fundamentalmente *como* e *na* Poesia, Heidegger se refere não a um estilo artístico, mas a um dizer projetante de mundo que se instala epocalmente. Em *A origem da obra*

²² HEIDEGGER, 1962, p. 43.

²³ FOGEL, 2002, pp. 45-46.

de arte (obra fruto de três conferências proferidas em 1936, mas publicadas apenas em 1950 na coletânea *Holzwege*²⁴), o filósofo pensou a Poesia como esse dizer projetante de mundo. Afirmamos acima que dizer não é apenas falar, mas antes, é revelar e manifestar. Ora, tal dizer não é mais que a atualização da saga do dizer como revelação do mundo em um fazer. Dessa forma, o poeta não existe separado da obra, já que a obra, isto é, a Poesia é a origem do poeta, e o poeta é a origem de sua obra. Poeta e Poesia são uma e mesma coisa. Por isso, o fazer poético é um fazer necessário.

No âmbito da arte (que não é mais que o cotidiano do artista!), não há diferença entre o poeta e sua obra. E o mesmo na existência cotidiana, com o camponês de Caeiro, uma vez que o carro de bois, a carroça, perfaz sua extensão, configura um modo de se realizar *como e a partir* disso que ele mesmo é. Ser poeta é ser na palavra como puro aparecimento e criação de mundo. É ser pura disposição, todo afecção, já que em seu ofício, sendo ele verdadeiro e vital – e isto cabe a todo e qualquer ofício –, não é por ele, *um* homem dentre outros, em seu modo sobranceiro de *ser sujeito* que escolhe e deseja *ser artista*, mas o mundo que lhe toma e impõe a Poesia como sua tarefa própria – isto é, impõe como sua cadência íntima, como ritmo vital, em seu modo próprio, radical e cotidiano de ser, melhor, de *poder-ser*.

Nessa conjuntura, a Poesia é a constituição do poeta, quer dizer, sua radical constituição, sua forma fundamental, seu traço mais característico; por assim dizer sua extensão, e por isso mesmo seu próprio limite, mas como limite é também seu limiar, isto é, seu mais íntimo começo, seu próprio e habitual início, seu princípio. Por tal motivo, seu modo mais essencial de ser. Nessa perspectiva, a Poesia excede em muito ao domínio da literatura. É mais; é todo ato inaugural, todo fazer criador, toda ocupação radical. Aliás, é e só pode ser inaugural, descobridor, instaurador porque é só *isso*; assim celebração, festa, jogo. Mas jogo de quê? De descobrir-se em um fazer, quer dizer, de achar-se mediante sua própria conquista, na conquista de si mesmo, na retomada de si mesmo, na realização e concretização de si mesmo. Isso acontece pelo fato do poeta (como ser-no-mundo) ser apenas falta, débito, limite – e por isso limiar, começo irruptivo, inesperado, mas dado acontecer (em sua facticidade) lançado na decadência, de se aviar para o cotidiano, mas (e só ao poeta e ao pensador cabe isso) dimensionando desde onde esse mesmo cotidiano que o toma começa, isto é, como mundo se instaura em suas diversas facetas, melhor dito, em seus inúmeros modos de ser.

“Poeta e Poesia são uma e mesma coisa”, como afirmamos acima, porque um é o que instaura, o que perfaz e constitui o outro. Logo não pode ser escolha, “decisão” – isso se tomarmos decisão no sentido de determinar, de resolver ou solucionar alguma coisa. É fruto de uma decisão no sentido de uma dinâmica desde a qual se inaugura o “confronto” entre limite e limiar, sendo assim,

²⁴ Utilizamos principalmente a tradução de Maria da Conceição Costa, *A Origem da Obra de Arte*, com revisão de Artur Morão (Edições 70: Lisboa, 1990) além de recorrer a tradução de Wolfgang Brokmeier, *L'origine de l'oeuvre d'art*, constante em *Chemins qui ne mènent nulle part* (Paris: Gallimard, 1962b).

cisão, corte, dissidência com o feito, com o pronto e acabado. E isso tudo apenas para fazer de novo, só para sentir o brilho, não do *status* e da vaidade de “ser poeta”, mas do suor de sua testa, de seu esforço, de seu trabalho! Afinal, o mestre se faz no exercício²⁵! Ser só trabalho, ser só ofício, ser só poeta.

Esse fenômeno também constitui o sentido de “dizer projetante”, ou seja, a palavra como nomeação, “aparição, celebração, festa”, como já havia sido exposto acima. É como diz Caeiro: “Não tenho ambições nem desejos / Ser poeta não é uma ambição minha / É minha maneira de estar sozinho”²⁶. Do mesmo modo, na lida no campo, ser-camponês é ser tomado por seu ofício de modo a não viver sem ele: é estar *junto* e *com* a carroça, assim como ser-poeta, que é ser *junto* e *na* palavra nomeadora. Em suma: arar, poetizar é preciso, viver não é preciso. Isto porque arar – para o camponês – assim como poetizar – para o poeta – é a própria vida, a própria existência.

Entende-se que a Poesia é a palavra essencial por instaurar uma aproximação originária da Presença às coisas – por isso é a dimensão mais autêntica da linguagem. O poeta, assim, seria aquele que pensa poeticamente a coisa revelando a diversidade de sentidos que lhe estavam até então ocultos à medida que poetiza o que há de mais simples e caro. Por isso o pensar poético ao trazer à palavra esse “simples” é aquele que manifesta a dimensão do sagrado – sendo o poeta aquele que capta os traços fugidios dos deuses e nomeia a essência das coisas.

Em *Hölderlin e a essência da poesia*, a Poesia é compreendida – a partir de um fragmento de Friedrich Hölderlin, poeta do Romantismo Alemão – como a mais inocente de todas as ocupações. Isso porque o poeta aclama e cumpre seu canto na modesta forma do jogo. Não se entenda jogo como distração na qual a Presença se esquece de si, mas como aquilo que desinstrumentaliza as palavras deixando-as vigorar em seu sentido mais fundamental, qual seja, em sua forma descobridora de mundo. Sendo assim, não pode haver a experiência do ser fora da linguagem, e a linguagem, articulada como saga de um dizer projetante dispõe a Presença em uma comunhão com o mundo. A Poesia é esse dito inaugurador, esse começo sempre irruptivo, já que se realiza possibilitando esta irrupção do ser na coisa de modo a permitir a eclosão da palavra evocativa que lhe é própria. Desse modo, a saga do dizer se realiza *como* Poesia através de uma reivindicação de nomes, não qualquer nome, mas de palavras essenciais criadas em uma livre doação do poeta a um dito fundador de mundo.

Sendo assim, o fazer poético é um fazer inútil. É inútil por que no fundo não visa fim algum senão nomear as manifestações do mundo, isto é, nomear a essência das coisas. Por isso mesmo, é

²⁵ Cf. RIBEIRO, Glória M. F. *A memória do poeta e do artesão: a pregnância do não*. In: REVISTA ELETRÔNICA EXISTÊNCIA E ARTE. São João del-Rei: PET-Filosofia da UFSJ. 1ª Edição. 2005, p. 1.

²⁶ CAEIRO, 2007, p. 203.

este também um fazer necessário, pois o poeta é aquele que aprende que a criação emerge de um lento trabalho dedicado e preciso construído com paciência e gradual maturação, um trabalho repleto de uma obediência constante às próprias regras impostas pelo mundo²⁷. Imerso nessa paciência, não há urgência nenhuma em seu obrar, não há rapidez alguma em seu fazer. Dessa maneira, Heidegger pensou que o poeta é um homem predestinado a celebrar todas as coisas sob uma missão arriscada e irrecusável poetizando o ordinário pela palavra extra-ordinária – não uma palavra fora de uso, “pedante” ou de difícil entendimento, mas redimensionando a palavra “nossa de cada dia” de forma que evoque seu “poder paradigmático”, isto é, seu sentido descobridor e evocador de mundo.

Em *Porque poetas?*, conferência pronunciada em 1946, o filósofo escreveu que os poetas são “estes que se arriscam mais, um sopro a mais, expõem-se ao risco da língua. Eles são os dizedores que dizem mais. Pois este sopro no qual eles se arriscam mais não é o dizer ordinário dos homens”²⁸. Esse dizer extra-ordinário da linguagem poética é um meio de acesso ao mistério das coisas do mundo por penetrar em suas profundezas menos visíveis, tornando dizível o que até então pairava no inaudito. Por isso, junto aos pensadores, os poetas são considerados os guardiões da linguagem²⁹, e por tal motivo estão imersos, parafraseando o professor Gilvan Fogel (*A respeito do fazer necessário e inútil ou do silêncio*³⁰), em um fazer necessário e inútil. Este nomear o inaudito não é mais que o testemunho do poder paradigmático da palavra ao passo que nomeia a essência das coisas, quer dizer, nomeando a coisa tal como ela é. No poetizar de Caeiro, aquele “guardador de rebanhos”, aquele camponês entende isto no ver, sentir e ouvir as “regras” do campo, ou seja, *sendo* camponês, desaprendendo o feito para fazer de novo. Por isso escreve o seguinte poema:

XXIV

O que nós vemos das coisas são as coisas.
Por que veríamos nós uma coisa se houvesse outra?
Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.

Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
E uma sequestração na liberdade daquele convento
De que os poetas dizem que as estrelas são as feiras eternas
E as flores as penitentes convictas de um só dia,
Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas

²⁷ Cf. RILKE, Rainer Maria. *Auguste Rodin*. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

²⁸ HEIDEGGER, Martin. “Pourquoi des poètes?”. In: *Chemins qui ne mènent nulle part*. Paris: Gallimard, 1962b, p. 229.

²⁹ Cf. HEIDEGGER, Martin. “Carta sobre o humanismo”. In: *Marcas do Caminho*. Petrópolis: Vozes, 2008c, p. 336.

³⁰ FOGEL, Gilvan. *Da solidão perfeita: escritos de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 207.

Nem as flores senão flores,
Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores ³¹.

2. A Palavra [saga do dizer] como “aprendizagem de desaprender”

Esclarecemos acima que o nome é aquilo que deixa a coisa vigorar como isso que ela é. Além do mais, indicamos o modo em que o poeta se apropria da palavra de modo que se compreenda jogado em sua realização, reinventando o mundo como seu próprio âmbito de concretização. A palavra poética não se reduz à palavra falada pelo poeta. É mais que isso: perfaz a própria coisa em seu vigor. Entretanto, como o poeta alcança nomes? Se a coisa manifesta é porque antes estava oculta. E se está revelada, quer dizer, se está vigorando, logo irá novamente se ocultar para que outra coisa vigore. Neste jogo o mundo se faz. A questão que se impõe é como o poeta alcança nomes. E isso ocorre porque a mesma coisa evocada pelo nome, logo retorna para a não-vigência a fim de que possa novamente ser possibilidade de eclosão e manifestação. E para se mostrar de novo temos de desaprender o feito, perder o pronto. Portanto, deixar-se aberto para re-aprender, para esquecer e aprender.

Entende-se que para deixar-se aprender deve ser todo escuta, ser todo obediência. Escutar não significa apenas ouvir algum som, mas estar na disposição de acolhimento do mundo nisso que ele se mostra, nisso que ele se deixa ver. Este acolher não é mais que deixar a coisa ser; é abandonar-se, lançar-se na própria realização, tal como se revela e aparece. Escutar perfaz na Poesia de Caeiro uma forma de pensar, não pensar refletidamente, numa introspecção que exalta um (“o”) eu, mas sentir, ser todo sentido, afecção. Escutar é afecção, é disposição – é ser todo sensação. Pensar, para Caeiro, é sentir. Pensa-se, segundo o poeta português “com os olhos e com os ouvidos / E com as mãos e os pés / E com o nariz e a boca”³²; é aprender a ver, saber ver. “Saber ver” (a coisa como coisa, diria Heidegger) como exercício de aprendizagem significa colocar-se a caminho da necessidade de novamente ter de fazer, de ver o que se mostra pura e simplesmente como isso o que é. Por isso poetiza Caeiro, “Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas / Nem as flores senão flores, / Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores”.

Por tal motivo escutar é obedecer. Não entenda “obedecer” apenas como sujeitar-se à vontade, à autoridade ou ao mando de outrem. Obedecer diz, antes de sujeitar a ordem de alguém, entregar-se, doar-se ao próprio mundo, a própria realização possível no mundo. Obedecer é ser todo entrega e escuta àquilo que nos toca radicalmente, que nos toma por completo. No caso de ser poeta, é ser todo desaprendizagem, todo abandono, todo perda. O poeta alemão Rainer Maria

³¹ CAEIRO, 2007, pp. 217-218.

³² CAEIRO, 2007, p. 212.

Rilke (1875-1926), ao escrever sua monografia sobre o escultor Auguste Rodin por volta de 1903-05, narra a seguinte conversa do escultor francês com um de seus amigos:

Talvez a esperança de começar tudo de novo perpassou mais uma vez o seu coração quase destruído. Talvez, se tivesse sido possível, ele teria perguntado ao homem, quando com ele se encontra a sós: - Como foi a sua vida?

E Rodin teria respondido: - Boa.

- O senhor teve inimigos?

- Eles não puderam me impedir de trabalhar.

- E a fama?

- Pôs-me no dever de trabalhar.

- E os amigos?

- Exigiram que eu trabalhasse.

- E as mulheres?

- Aprendi a admirá-las trabalhando.

- Mas o senhor foi jovem?

- Naquela época eu era uma pessoa qualquer. Quando se é jovem, não se compreende nada. A compreensão somente vem mais tarde, lentamente³³.

Dizer que escutar (as regras do mundo) é obedecer (a estas mesmas regras) constitui algo de extremo valor ao escultor, mas como se leu na passagem, é algo que se aprende lentamente. Ser escultor significa, para Rodin, ser só trabalho, ser todo entrega ao seu ofício. Da mesma maneira para Caeiro, poeta é ser todo pensamento, isto é, toda sensação, só afecção. Este modo (cotidiano) tão radical de ser do artista soa para nós como algo estranho, haja vista estarmos na maior parte das vezes em um modo impessoal de ser. Parece-nos estranho porque o artista é aquele que consegue libertar-se do impessoal cotidiano para refazer “conscientemente” seu próprio mundo. “Libertar-se do cotidiano”, como se afirmou, não significa que o artista atingiu um grau de saber tão elevado que o retira da vida inadvertida com as coisas e os outros. Pelo contrário. Ele “liberta-se” porque está no cerne do impessoal, e isso a ponto de conseguir resignificar aquela cotidianidade impessoal a partir desse próprio cotidiano. “Libertar” aqui significa, então, saber fazer. O artista está no meio dessa dinâmica e não se vê fora dela. Isso nos faz redimensionar o que significa escutar: ser toda doação (com falamos acima) à obra é ser a própria origem da obra. Ser a origem da obra e *na* obra, por sua vez, significa pôr-se inteiramente *em* sua obra, pôr-se todo “em sintonia, em sincronia” com a obra. Isso também é obedecer. Obedecer é, portanto, ter de fazer, colocar-se no obrar. É escuta, mas como nos diz Caeiro: “Isso exige um estudo profundo, / Uma aprendizagem de desaprender”. Conforme Fogel:

Há, pois que formular: ser real é por-se nas coisas. Na ou numa coisa nos pomos à medida que nos transferimos ou transpomos, ou seja, à medida que saltamos para o sentimento que ela é. E esta transposição se faz à medida que nada mais se pode e, em nada mais se podendo, fazemo-nos todo *escuta*. *Escuta* é o nome da atitude que é toda entrega, aquiescimento ou obediência ao modo de ser da coisa – ao seu sentimento ou afeto. Escuta é, pois, a atitude ou a disposição a partir da qual é possível entrar em sintonia, sincronia e simpatia com a coisa. Assim, escuta é *espera*, a partir da qual dá-se a transposição para a coisa, i.é, a partir da qual nos colocamos na mesma dimensão dela ou *à altura dela mesma*, isto é, nela entramos à medida que por ela (o *páthos*, que ela é) nos deixamos

³³ RILKE, 2003, pp. 99-100.

levar e, por fim, tomar. Deste modo, passamos a ser o lugar e a hora de realização e de aparecimento desta possibilidade de ser, desta dimensão de transcendência, ou seja, desta coisa ou sentimento³⁴.

Pelo que foi exposto, a Poesia manifesta as coisas tal como elas são. Vimos que dizer significa deixar a coisa vigorar como coisa, isto é, deixar-ser puramente isso o que se é. Mostrar a coisa tal como ela é significa deixar o mundo aparecer resguardado na possibilidade de eclosão, de ser todo irrupção. (Deixar) Ver, ouvir, sentir, para Caeiro, é algo que perpassa todo seu ser de modo a ficar suspenso nessa mesma irrupção, nessa iminência de tudo poder vir-a-ser (porvir), de tudo ganhar corpo em seu poetizar. Isso é também escutar-obedecer. Ver (as estrelas, as flores) é só sentir, é só pensar, é ser só poeta. É “transpor-se para a coisa”, como afirma Fogel. Essa é a descrição de Caeiro acerca de sua alma. A alma (do poeta) é só pensar – pois não tem ambições, não preocupações –, e pensar é ser todo e apenas afecção – por isso sentir, só olhar, só dizer.

No pensamento de Heidegger, poeta é todo e inteiramente disposto na palavra; é e se perfaz constantemente como escuta da palavra, do dizer, do mostrar; é só *no* e *como* mostrar, pois se funda no poder e no mistério da evocação de mundo pela palavra. Nessa conjuntura, palavra vem a significar aparecer, deixar algo se mostrar em seu ser. Por isso, o poeta é, conforme Heidegger, aquele que, mediante a nomeação do mundo, revela a essência das coisas. Poesia se manifesta como essa revelação da essência das coisas. O poeta não pode querer mais que isso. Querer mais, desejar mais que os sentidos lhe dão é esquecer-se de tudo isso, esquecer que é poeta; é perder-se no redemoinho da novidade, no furacão da moda, no imperativo da inovação. Por isso Caeiro diz, “A nossa alma e o céu e a terra bastam-nos. / Querer mais é perder isto, e ser infeliz”³⁵. Por isso a Poesia não é uma escolha, mas uma imposição. Mas imposição do quê e de quem? Ora, uma imposição que se caracteriza pela necessidade de reinventar o mundo colocada pelo próprio mundo, uma vez que este é o âmbito de realização de toda forma possível de ser. Por esse motivo, ser poeta “exige um estudo profundo, / Uma aprendizagem de desaprender”. Aprender a desgarrar-se do feito, do pronto é sempre nascer de novo – já dizia Caeiro, “Sinto-me nascido a cada momento / Para a eterna novidade do Mundo”. Nisso não há monótono fazer, enfadonha ocupação, tedioso dispor-se, mas todo e intenso “ensozinhar-se”, ensimesmar-se, e – porque não! – ser feliz! Segundo o professor Gilvan Fogel:

Desaprender o social, o coletivo, o público e o hábito, que é este ver e interpretar publicamente, socialmente, habitualmente – isso quer, pois dizer: retirar-se do uso abusado; retraindo-se para o só, *ensozinhar-se*, ou seja, singularizar-se, fazer-se um e só. Aprender a desaprender é igual e simultaneamente aprender a ser só, é exercício de encaminhamento da solidão para a solidão – *o lugar e a hora do ver*³⁶.

Ser poeta, ser na origem da palavra, é ser toda dinâmica de criação; quer dizer, completo e inteiro pôr-se a caminho de criar, de fazer, pois quase que ignora o feito e o pronto. Ficar no já instituído,

³⁴ FOGEL, 2002, p. 23.

³⁵ CAEIRO, 2007, p. 220.

³⁶ FOGEL, 2002, p. 42.

no empedernido, é não viver, é não voltar para si – ensimesmar-se, que não coincide de forma alguma com subjetivismo, mas única e exclusivamente fazer no exercício de solidão, de realizar-se no “encaminhamento da solidão para a solidão”.

No texto *A Palavra*, Heidegger tece um estudo a partir de um poema de Stefan George (1868-1933). O poema por ele estudado chama-se *A palavra* – poema que dá título para o texto de Heidegger –, e compõe um livro de S. George chamado *O novo reino*. O que se abre para nossa investigação é que nem mesmo o nome da obra do poeta alemão é em vão nesse contexto. Ora, o que a linguagem possibilita é sempre abrir e instaurar um “novo reino”, um novo mundo que constitui essencialmente o mesmo, ainda que totalmente outro. Pôr-se a caminho da essência da linguagem é sempre mergulhar na descoberta desse novo reino, de um novo horizonte de significância, de outro sentido. O nome apresenta o que já é em uma determinação, o que está descoberto em um sentido. Mas nomear é estar de acordo com o mundo; mundo que se mostra então sempre indigente, pois permite toda e qualquer (já que também pode ser decadente) nomeação – como inteiramente Nada, uma vez que nele mesmo cabe todos os nomes. Embora a coisa nomeada “cristalize” no ser que o nome lhe dá (estrela, flor, etc.), o mundo insiste em novamente abrir esse ente imediatamente como outra coisa, quer dizer, estrela, corpo celeste que paira no espaço, como diria a física, a mecânica, torna-se, ainda que a contragosto de Caeiro, “as feiras eternas”, flor transforma-se em cor no pincel calmo de Cézanne, bem como se torna palavra na boca do poeta. A pergunta que se impõe aqui é: em que consiste o mistério que constitui a palavra, isto é, porque na passagem de Heidegger no início do subitem anterior o filósofo fala o “poder paradigmático da palavra”? Isso ainda não estudamos. O que seria esse “poder paradigmático”, isto que em outra passagem Heidegger chamou de “enigma” da palavra? O próximo subitem será uma tentativa de compreensão dessa pergunta.

3.1. O enigma da palavra

Nesse subtópico nos deparamos com uma questão ainda mais difícil. E é difícil porque segundo Caeiro vemos apenas o óbvio, o visível – “que difícil ser próprio e não ver senão o visível!”³⁷. Para entendermos aquilo que Heidegger coloca no texto *A Palavra* como um enigma, vamos lançar mão do XXXIX poema de *O Guardador de Rebanhos*. Nele Caeiro diz:

O Mistério das cousas, onde está ele?
Onde está ele que não aparece
Pelo menos a mostrar-nos que é mistério?
Que sabe o rio disso e que sabe a árvore?
E eu, que não sou mais do que eles, que sei disso?
Sempre que olho para as cousas e penso no que os homens pensam delas,
Rio como um regato que soa fresco numa pedra.

Porque o único sentido oculto das cousas

³⁷ CAEIRO, 2007, p. 218.

É elas não terem sentido oculto nenhum,
É mais estranho do que todas as estranhezas
E do que os sonhos de todos os poetas
E os pensamentos de todos os filósofos,
Que as cousas sejam realmente o que parecem ser
E não haja nada que compreender.

Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos: -
As cousas não têm significação: têm existência.
As cousas são o único sentido oculto das cousas³⁸.

Pois bem, vimos que o nome (a palavra) é apresentação do ser sendo nas coisas. Mas como o poeta se apropria dos nomes? Quanto a isso Heidegger nos diz: “Nomes que, na distância, chega ao poeta como algo extraordinário”³⁹, chamando posteriormente esse extraordinário de o “poder velado da palavra”⁴⁰. A primeira vista este “extraordinário” “poder velado da palavra” evocado por Heidegger é exatamente o oposto daquilo que Caeiro nos diz no poema supracitado: “O Mistério das cousas [das palavras], onde está ele? / Onde está ele que não aparece / Pelo menos a mostrar-nos que é mistério?” Aquele extraordinário é mistério, e mistério significa: aquilo que não *pode* ser dito. Portanto, é sim velamento, o que de fato marca uma intensa distância entre o Heidegger e Caeiro. Velado é, antes de tudo, aquilo que não está manifesto, portanto, oculto – e isso é o que Caeiro nega existir. Mas nos atentamos com as *palavras* que estão em jogo: extraordinário (mistério) e velado.

Há uma proximidade essencial entre o extra-ordinário e o velado⁴¹. Ora, antes de algo se mostrar em uma manifestação tem de estar velado. Nesse sentido, velado significa algo que pertence à manifestação, pois um “fenômeno” (qualquer fenômeno) é esse jogo de velamento e manifestação, de des-velamento. É o velamento de uma possibilidade de ser que possibilita ao ente se mostrar (des-velar) como ente, quer nessa, quer naquela determinação. Este “velado”, então, se mostra para nós como constituinte do próprio vigor da linguagem. E ao falar que a linguagem possibilita o ser vigorar na coisa, está se dizendo que a coisa nunca pode *ser* senão mediante sua des-coberta. Apenas nesse momento se instaura um sentido – na relação, a coisa vigora junto à Presença. Ora, Caeiro disse o mesmo no verso “Porque o único sentido oculto das cousas / É elas não terem sentido oculto nenhum”.

Afirmou-se no subitem anterior que a palavra não tem sentido algum nela mesma. Isto porque a linguagem vigora à medida que abre uma forma possível da Presença se ocupar com um ente que, pela palavra, ganha um nome – descobre-se num sentido. Realmente não existe “sentido oculto algum” nas coisas, pois a coisa (como algo constitutivo do mundo) não se mostra para a

³⁸ *Ibid.*, p. 223.

³⁹ HEIDEGGER, 2008, p. 178.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 180.

⁴¹ Em relação a esta afirmação, basta conferir todos os escritos de Heidegger que compõem a obra *A caminho da linguagem*, em especial o último texto, *O caminho para a linguagem*, de 1959.

Presença em uma forma totalmente feita e estabelecida. A Presença **descobre** o sentido na ocupação com o mundo. Mas não descobre algo (um sentido) dado e estabelecido (basta recordarmos o que se afirmou sobre “essência” no início desse estudo), mas uma possibilidade de ser junto ao ente mediante uma compreensão de mundo. Nesse contexto, sentido se mostra como “aquilo no qual se assenta a compreensão de alguma coisa”⁴². Isso significa que esta mesma coisa não está dada já previamente nessa ou naquela determinação, mas descobrimos o que ela é, apenas no momento em que nos ocupamos com essa mesma coisa.

Se afirmássemos que as coisas têm um sentido oculto (ou seja, um sentido já estabelecido enquanto estão veladas), logo estaríamos dizendo que elas existem independentemente da relação que a Presença estabelece com elas. Nesse sentido, aquela escuta e obediência que tratamos no subitem precedente seria coisa alguma, algo vazio de sentido. Por isso Caeiro diz “O Mistério das cousas, onde está ele? / Onde está ele que não aparece / Pelo menos a mostrar-nos que é mistério? / Que sabe o rio disso e que sabe a árvore? / E eu, que não sou mais do que eles, que sei disso?” A coisa não tem sentido oculto porque não vigora em um único modo de ser. Nem mesmo a Presença “sabe” disso, pois sempre se dispõe no mundo mediante vários modos de ser. O que aquela coisa **pode** vir a se tornar é uma possibilidade de revelação para a Presença dessa mesma coisa. Isso não é algo estabelecido, não tem uma “essência” definida. O que é extraordinário é isso que faz a coisa mostrar-se tal como ela é. Extra-ordinário significa: aquilo que está além da ordem do dia, mas não entendemos isso como algo fora do comum. Essa experiência é aquilo que perfaz o que há de mais elementar na existência da Presença. Torna-se, não obstante, “fora do comum” porque não vemos esse fenômeno acontecer visto a medianidade inadvertida da cotidianidade, mas o fato de nomearmos tudo é a prova de sua ocorrência. Ora, não há nada pelo qual a nomeação não alcance. Tudo ganha nome. Tudo se converte em palavra. Até mesmo o que há de mais misterioso ganha nome, como por exemplo, as epifanias do divino – no ideário cristão, por exemplo, Deus é bom, presente, cuidadoso, etc. Isto é a saga do dizer. Conforme Heidegger, “pensando, articulando, abraçando, amando, assim é a saga do dizer: um inclinar-se quieto, alegre, uma reverência de júbilo, um elogio, um louvor: *laudare*”⁴³.

A palavra não pode representar alguma coisa porque, conforme Heidegger, apenas nomeia o que se mostra no aberto. Ela deixa a coisa ser coisa na medida em que vigora como isso o que é. Por tal motivo uma das definições de linguagem dada por Heidegger é que este fenômeno configura naquilo que na maior parte das vezes garante a possibilidade da Presença se achar em meio à abertura do ente. Essa é a experiência do extraordinário, é isso o enigma da palavra.

Este enigma se realiza como doação. Mas doação de quê? Ora, do próprio mundo, de nossa

⁴² HEIDEGGER, 2008b, p. 212.

⁴³ *Ibid.*, p. 181.

própria existência. Essa doação da palavra à coisa revela o ser na coisa (como já dito), não por empréstimo (a palavra não expressa o ser da coisa em um empréstimo, e Heidegger é enfático nisso), mas por manifestação. Esse enigma da palavra reside na manifestação, quer da coisa (que vai ganhar nome) quer da própria palavra que nomeia. Apropriando-se de um verso de S. George em *A Palavra*, Heidegger afirma que “Nenhuma coisa que seja onde a palavra faltar”⁴⁴. Nenhuma coisa é sem nome, nenhuma coisa pode-ser fora da linguagem. A linguagem é a casa do ser (do mundo⁴⁵), e não há como romper com essa experiência (do mundo), uma vez que ele sempre se mostra em uma reivindicação de nomes, se revela na palavra – manifestando-se pela linguagem. Segundo Marlène Zarader, “porque a palavra, enquanto relação, é o que dá o ‘é’, é ainda mais que do que o próprio ser: é o que dá o ser, o que o outorga e lhe concede Presença, é a própria Proveniência, aquém da qual nenhum pensamento poderia ainda retroceder”⁴⁶.

Zarader continua afirmando que a linguagem possui uma dupla questão. Em primeiro lugar, a palavra possibilita a coisa ser como coisa, o que só lhe é possível manifestando-se no mundo, melhor dito, permitindo mundo surgir como mundo. Esta possibilidade só acontece mediante a instauração do ser. Isso é o que permite o ente ser como ente. Zarader entende esse fenômeno como o primeiro “reino” da palavra. Em segundo lugar, a palavra permite o ser se mostrar como ser (no ente). Este é o segundo “reino” da palavra. Isto é o que configura de mais capital na palavra, uma vez que “só a palavra concede ser às coisas”⁴⁷.

A palavra não funciona como simples doação do ente, mas como instauradora do ser. Mundo só vem a ser à medida que a palavra nomeia tudo o que nele acontece e manifesta. Zarader afirma que a palavra é a própria relação⁴⁸ que a Presença estabelece no mundo. Esta relação se instaura em dois momentos: na medida em que nomeia a coisa em uma dada relação, confere o próprio ser da coisa, ao mesmo tempo que concede ao ser a sua vinda como coisa. Isto é o que Heidegger chamou de enigma. O poeta é aquele que percebe este fenômeno e constitui naquilo que “não pode ser nomeado no que lhe é próprio”⁴⁹.

4. Considerações finais

O presente estudo visou investigar a questão da linguagem no pensamento do filósofo alemão Martin Heidegger. Para compreendê-la, estudou-se essa questão como saga do dizer (cujo traço fundamental é a Poesia) em sua relação com o fenômeno do mundo, fenômeno esse que acontece de forma essencial como quadratura, ou seja, a unidade originária na qual a Presença está resguardada. Examinou-se como a linguagem consiste em um fenômeno que possibilita a

⁴⁴ *Ibid.*, p. 174.

⁴⁵ Cf. HEIDEGGER, 2008c, p. 326.

⁴⁶ ZARADER, 2007, p. 271.

⁴⁷ HEIDEGGER, 2008, p. 178.

⁴⁸ Cf. ZARADER, 2007, p. 267.

⁴⁹ *Ibidem*.

revelação do mundo em um acontecimento instaurador do ser.

Esse estudo almejou entender em que medida a linguagem se mostra como o acontecimento que possibilita a manifestação e o retraimento do ser. Após a elucidação desse acontecimento, fez-se necessário em um primeiro momento de nosso estudo, compreender como a linguagem é abordada como dinâmica que instala mundo, além de entender a própria constituição desse mundo. A partir desse ponto, nossa meta incidiu em esclarecer como a linguagem é considerada a morada da Presença, evidenciando em que medida esse ente habita poeticamente o mundo.

Encontramos em um poeta de língua portuguesa esse mesmo esforço de poetizar o mundo. Alberto Caeiro, em muitas passagens desse estudo, foi à primeira voz no texto. Isso porque entendemos que a investigação de Heidegger não intentou examinar poemas como um crítico de arte (coisa que ele não era), mas deixar o poema falar por si mesmo. O poema sempre já diz o que deveria dizer. Não precisa de intermediários, de homens iluminados quer pela graça divina, quer pela perspicácia intelectual. O genuíno poeta não é *afetado* por essas coisas, pois se vê unicamente como um ente que não é outra coisa senão um total indigente, que sempre ao estar sem nome, tem de resignificar e redescobrir todo o mundo para saber *quem* é. E sempre se descobre que ele mesmo não é ninguém. Já dizia Álvaro de Campos, discípulo de Caeiro, em sua *Tabacaria*:

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo⁵⁰.

Ou mesmo Fernando Pessoa em sua “Autopsicografia”:

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.
E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.
E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração⁵¹.

O poeta não é senão um grande fingidor que sente e diz o que todo mundo sente e diz, por isso, ao lermos um genuíno poema, vemos a nós mesmos, não como quem lê, apenas, mas como

⁵⁰ CAMPOS, Álvaro. “Ficções do interlúdio”. In: *Obra poética: volume único / Fernando Pessoa*. 3ª ed. 22. Impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007, p. 362.

⁵¹ PESSOA, Fernando. “Cancioneiro”. In: *Obra poética: volume único / Fernando Pessoa*. 3ª ed. 22. Impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007, p. 164.

quem vê, quem sente, quem diz. Quem nunca sentiu uma dor de cotovelo?! Ainda que finja – e isso os poetas fazem bem, pois poetizar é imergir totalmente no recurso à imaginação –, o que ele sente e diz é sempre as dores e prazeres de todos. Isso é a saga do dizer: o manifestar daquilo que está em vigor no mundo.

Nesse ponto situou-se o momento no qual o pensamento poético passa a se tornar filosoficamente relevante às reflexões de Heidegger. Ainda nesse segundo momento de nosso estudo, esclarecemos como a linguagem revela mundo privilegiadamente no dizer poético delimitando o lugar ocupado pelo pensamento sobre o poético na filosofia de Heidegger. Para isso, foi preciso um olhar mais atento para a poesia de forma a delimitar a linguagem em sua forma essencialmente poética, sendo necessário estudar os poetas examinados por Heidegger, em especial Friedrich Hölderlin e Rainer Maria Rilke, além de um estudo da obra poética de Alberto Caeiro.

Em meio a tais contornos que encontramos a filosofia de Heidegger imersa em um empreendimento crítico que coincide com a tarefa de refletir sobre a recolocação do sentido original do ser, e nessa mesma recolocação se intenta redimensionar o problema da linguagem.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS:

- BIEMEL, Walter. *Le concept de monde chez Heidegger*. Paris: Laboureur, 1950.
- CAEIRO, Alberto. *O guardador de rebanhos*. In: *Obra poética: volume único / Fernando Pessoa; organização, introdução e notas de Maria Aliete Galhoz*. 3ª ed. 22. Impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007 (Biblioteca Luso-brasileira. Série Portuguesa. Coleção *Nova Aguilar*).
- CASANOVA, Marco Antônio. *Compreender Heidegger*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- COSTA, Affonso Henrique Vieira. *Verdade, técnica e arte em Martin Heidegger – A caminho da essência da [obra de] arte*. Tese. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2010.
- DASTUR, Françoise. *Heidegger e a questão do tempo*. Trad. João Paz. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- DETIENNE, Marcel. *Dioniso a Céu Aberto*. Trad. Carmem Cavalcanti. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Texto preparado por Eduardo Garcia Belsunce e Ezequiel Olaso. Traduzido do espanhol por António José Massano e Manuel Palmeirim. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1978.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa*. 4ª ed. rev. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FOGEL, Gilvan. *Da solidão perfeita: escritos de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Que é filosofia? – Filosofia como exercício de finitude*. Aparecida: Idéias & Letras, 2009.
- _____. *Do Ver, Do Sentir, Do Dizer – Itinerário para uma leitura de Alberto Caeiro. Apontamentos*. Petrópolis, 2002. Mimeografado.
- _____. *O que há com o pensamento hoje?* In: ÍTACA: REVISTA DOS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA. Ed: 2001. pp. 1-12. IFCS-UFRJ.
- GADAMER, Hans-Georg. “Heidegger em retrospectiva”. In: *Hermenêutica em retrospectiva*. Trad. de Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2008 d.
- _____. *A atualidade do belo: a arte como jogo símbolo e festa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

- HEIDEGGER, Martin. "Hölderlin et l'essence de la poésie". In: *Approche de Hölderlin*. Trad. de l'allemand par Henry Corbin, Michel Deguy, François Fédiér et Jean Launay. Nouvelle édition augmentée. Paris: Gallimard, 1962.
- _____. "A linguagem"; "A caminho para a linguagem"; "A palavra". In: *A caminho da linguagem*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. *Hinos de Hölderlin*. Trad. Lumir Nahodil. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- _____. "Pourquoi des poètes?". In: *Chemins qui ne mènent nulle part*. Trad. Wolfgang Brokmeier. Paris: Gallimard, 1962b.
- _____. "Construir, habitar, pensar"; "... poeticamente o homem habita..."; "O que quer dizer pensar?"; "Ciência e pensamento do sentido"; "A questão da Técnica". In: *Ensaio e conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. "L'art et l'espace". In: *Questions III et IV*. Trad. Jean Beaufret et François Fédiér. Paris: Gallimard, 1976.
- _____. *A Origem da Obra de Arte*. Trad. Maria da Conceição Costa. Rev. Artur Morão. Edições 70: Lisboa, 1990.
- _____. *Introdução à metafísica*. Tradução, introdução e notas de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.
- _____. "Que é Metafísica?"; "Sobre a essência da verdade"; "Sobre a essência do fundamento". In: *Conferências e escritos filosóficos*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996 (Os Pensadores).
- _____. *Héraclite. Séminaire du semestre d'hiver 1966-1967*. Trad. de l'allemand par Jean Launay et Patrick Lévy. Paris: Gallimard, 1973.
- _____. *Ser e Tempo*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback; Posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.
- _____. "Carta sobre o Humanismo". In: *Marcas do caminho*. Trad. Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein; Rev. Tradução por Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2008c.
- _____. *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão*. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. *Serenidade*. Tradução de Maria Madalena Andrade e Olga Santos. Lisboa: Instituto Piaget, 1959 (Coleção Pensamentos e Filosofia).
- HESÍODO; TORRANO, Jaa. *Teogonia: a origem dos deuses*. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- HÖLDERLIN, Friedrich. *Poemas*. Trad. Paulo Quintela. Portugal: Relógio d'água, 1991.
- _____. *Reflexões: seguidas de Hölderlin, tragédia e modernidade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- _____. *Hipérion ou o eremita na Grécia*. Tradução de Erlon José Paschoal. São Paulo: Nova Alexandria, 2003,
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens – O jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- INWOOD, Michael. *Dicionário Heidegger*. Trad. Luísa Buarque de Holanda, Rev. Técnica por Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.
- JÚNIOR, José Cretella; CINTRA, Geraldo de Uchoa. *Dicionário Latino-Português*. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1953.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Texto preparado por Eduardo Garcia Belsunce e Ezequiel Olaso. Traduzido do espanhol por António José Massano e Manuel Palmeirim. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1978.
- NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim falou Zaratustra – Um livro para todos e para ninguém*. Tradução de Mário

da Silva. Círculo do Livro: São Paulo, N/D.

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

ORTEGA Y GASSET, José. "O nome autêntico". In: *Origem e epílogo da filosofia*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

PESSOA, Fernando Mendes. *O assunto e o caminho do pensamento de Heidegger*. Vitória: EDUFES, 2003.

PÖGGELER, Otto. *A via do pensamento de Heidegger*. Trad. Jorge Telles de Menezes. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

RIBEIRO, Glória Maria Ferreira. *Existência, jogo e pensamento*. In: ESTUDOS FILOSÓFICOS, São João del-Rei: Departamento de Filosofias e Métodos – UFSJ, nº 1, 2008.

_____. *A memória do poeta e do artesão: a pregnância do não*. In: REVISTA ELETRÔNICA EXISTÊNCIA E ARTE. São João del-Rei: PET-Filosofia da UFSJ. nº 1. 2005.

RILKE, Rainer Maria. *Sonetos a Orfeu; Elegias de Duíno*. Introdução e tradução de Emmanuel Carneiro Leão. 4ª ed. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2005 (Coleção *Pensamento Humano*).

_____. *Auguste Rodin*. Trad. Marion Fleisher. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

STEIN, Ernildo. *Seis estudos sobre "Ser e Tempo"*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

ZARADER, Marlène. *Heidegger e as palavras da origem*. Trad. João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

MARGINÁLIA

QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO – A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS MÍDIAS COMO VEÍCULO DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO IMATERIAL⁵²

*Débora Cristina Resende – Graduada em Filosofia - UFSJ
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Glória Maria Ferreira Ribeiro – DFIME - UFSJ
Agência Financiadora: PIBEX - UFSJ*

1. A *paideia*

O folclorista Luís da Câmara Cascudo (Natal, 1898 – 1986) afirma que as narrativas tradicionais não têm somente a finalidade de distrair ou fazer dormir as crianças, seu principal objetivo é passar os ensinamentos morais e religiosos do grupo. O que nos remete à *paideia*, ou seja, ao começo da educação no Ocidente. Começo que se confunde, precisamente, com as narrativas orais dos feitos dos heróis e dos deuses e com o tipo de memória implícita nessas narrativas. Nas quais, a um só tempo, se resguardavam a memória do povo grego e que servia de guia de como o homem grego deveria conduzir-se no mundo.

Usualmente traduz-se o termo *paideia* como civilização, cultura; contudo, o sentido mais próximo do termo grego é o de formação. Portanto, o termo *paideia* significa “percurso de formação da criança”. Essa formação não se confunde com o sentido de pôr ou impor uma forma a algo, ou a alguém, que a princípio não a possui. A formação da alma, para o homem grego, se faz através do movimento no qual essa mesma alma, vem a ser, isso que ela propriamente é. Não se trata portanto de um movimento vindo de fora, mas nasce da própria alma e para essa mesma alma, retorna. É o percurso no qual o homem grego conquista, reconquista para si mesmo o seu limite.

Na Grécia arcaica, a *paideia*, era confiada à palavra do poeta, sendo Homero um dos maiores poetas desse período é pela boca dele que diferentes saberes (estratégias bélicas, rituais religiosos, costumes, localidades que irão constituir o território grego, etc) são repassados de geração a geração. O poeta deveria rememorar, no seu canto, a história do povo grego. Esse tipo de narrativa encontra-se fundamentado num tipo especial de memória.

Como nesse período da história da Grécia a escrita ainda não havia surgido, era necessário evocar a memória. O poeta deve, dela, Memória, tornar-se servo. Por sua vez, essa Memória à medida em que deverá dar conta da história dos helenos, não pode ser confundida com a memória de um homem - no caso, o homem Homero. A memória que o canto do poeta deverá servir, se mostra antes como uma memória histórica da qual todo o povo grego participa.

Por transcender a esfera do indivíduo, essa memória ganha um cunho “mágico-religioso”, era, portanto, uma memória que se situava no âmbito do sagrado. Essa função de “educador”, desempenhada pelo poeta, era assim, uma função eminentemente divina, governada por *Mnemosyne*. *Mnemosyne* é o poder divino de trazer à presença o não presente - *alethéia* -, ou

seja, as coisas passadas e futuras, como também é capaz de gerar o esquecimento - *lethé* -, para alívio dos males.

A palavra de Hesíodo é mítico-poética. O mito é a palavra pronunciada, plena de presença. Para o grego, a poesia tem o sentido de produção: é a ação de trazer à presença algo que estava oculto (HEIDEGGER, 1986, p.16). A palavra de Hesíodo é assim a palavra que ao ser pronunciada, desvela aquilo que se mantinha encoberto, oculto. O nome é o nomeado: é a convocação de uma presença. Por isso, o momento de pronunciamento da palavra mítica se converte num acontecimento mágico-religioso que deve ser presidido por uma divindade. A divindade é que deverá ganhar voz no canto do poeta. O poeta é intermediário, meio onde se pronunciará - e neste pronunciamento será evocado numa re-memoração conjunta, numa co-memoração - o feito dos deuses e dos homens.

Desta forma, mais do que uma simples retomada do passado, em que este aparece como uma “lembrança fugidia” do que foi, o canto do poeta deverá rememorar o passado no presente, de modo que o grego possa decidir-se sobre a sua ação futura. É esta “evocação” do passado que permite ao povo grego conservar-se no seu ser histórico. Assim, o poeta, além de uma função mágico-religiosa, possui também uma função política. Numa sociedade ágrafa como é a Grécia do período de Hesíodo, este servo das Musas é quem (juntamente com os *basileus*, descendentes diretos dos deuses) detém o poder desta verdade histórica, que é corroborada pela divindade de *Mnemosyne* (DETIENNE, 1989, p.68).

Pois bem, durante séculos é esse servo de *Mnemosyne* quem deverá “formar” a alma helena. Sendo assim, o tipo de memória vigente nas narrativas orais diz respeito a uma experiência coletiva, o modo de ser de um povo é co-memorado (lembrado) coletivamente. A narrativa do poeta deverá possuir o impacto necessário para desencadear esse tipo de experiência na qual diferentes aspectos da cultura de um povo são revividos e repassados às novas gerações. Trata-se não apenas de retomar o que já foi feito, mas de comemorar o princípio desde o qual nasce essa mesma ação.

Mas há muito o sagrado parece ter sido banido da linguagem. Hoje não existe mais a esfera do mistério: “do nefando e do inefável”. Há muito, a linguagem tornou-se “instrumento” de comunicação. Sob o seu jugo, tudo se torna público. Hoje mais do que nunca, vivemos sob o império da publicidade. As novas mídias que se impuseram e se impõem através do universo virtual, trazido pela Internet, nos lança cada vez mais na esfera do consabido: todos podem saber quase tudo acerca de todos. Ferramentas como o google parece encontrar qualquer um em qualquer lugar. As informações assumem um caráter de fluidez quase instantânea (como no twitter), na qual as informações parecem escorrer pelos nossos dedos, escapando de nossas

mãos. Contudo, estranhamente ainda nos vemos presos e presas das narrativas, das histórias contadas e repassadas boca a boca (ou de computador a computador). Ainda nos vemos como ouvintes/leitores de diferentes narrativas que são sempre aumentadas (ou diminuídas) por novas e diferentes vivências. E essas mesmas narrativas ainda influenciam no modo como nos vemos (nos compreendemos) em nossa existência.

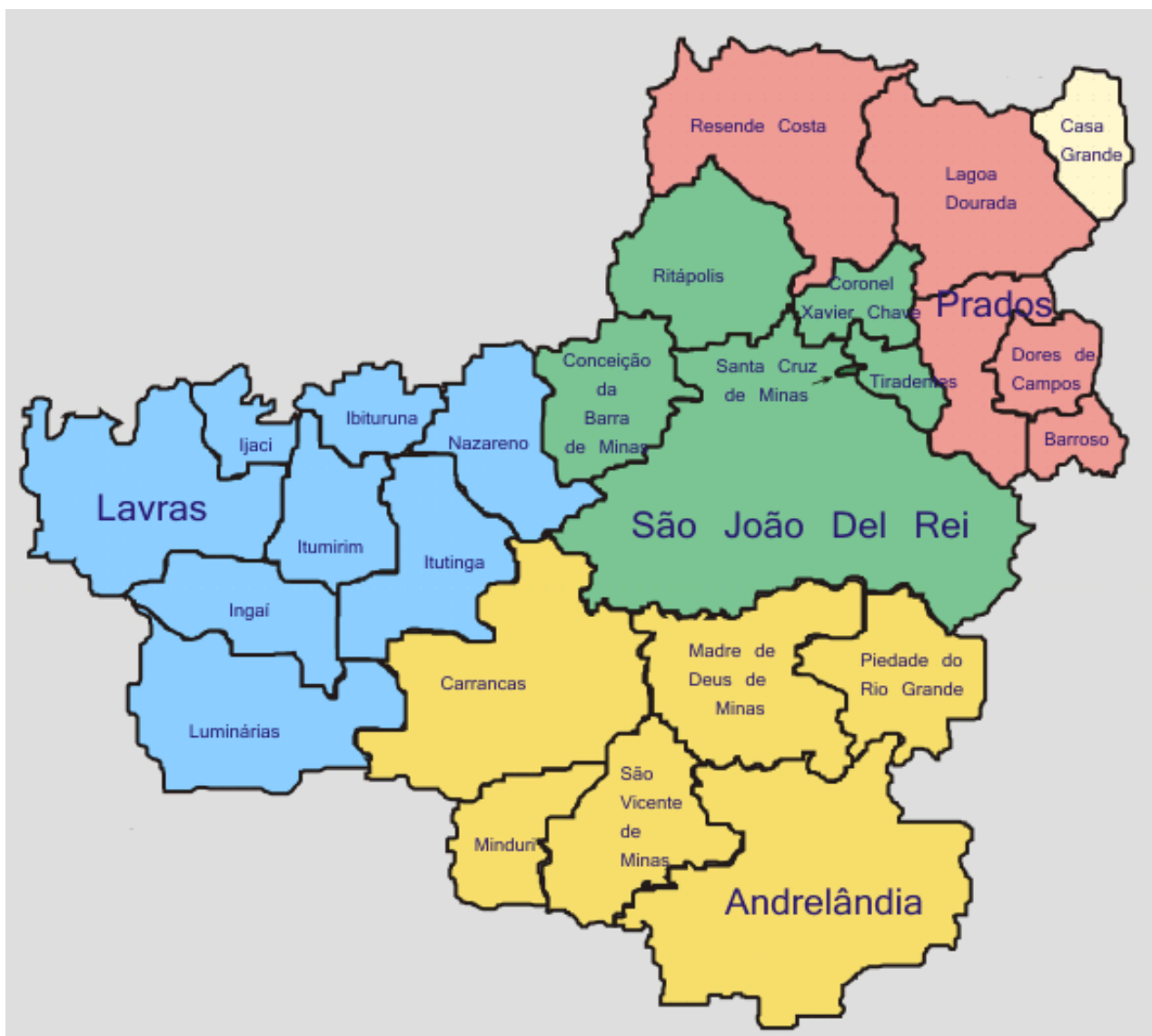
2. O projeto

Assim como na Grécia arcaica o poeta era responsável pela formação da criança através da comemoração dos feitos dos heróis e dos deuses, na atualidade, as narrativas orais ainda resguardam os costumes de cada povo e têm como função justamente preservar esses costumes, repassá-los, revivê-los. Apesar de o costume de contar e escutar estórias vir se perdendo (já não se senta em círculo para contar e escutar causos; a mãe já não conta estórias para os filhos, porque ela mesma já não escutou de sua mãe aquelas estórias que anteriormente eram passadas de geração em geração), os contadores de estórias não deixaram de existir, ainda podemos encontrá-los na maioria das pequenas cidades do interior ou em comunidades rurais.

Buscamos com o projeto de extensão *Quem conta um conto, aumenta um ponto – a utilização das novas mídias como veículo de preservação do patrimônio imaterial* divulgar através das novas mídias os relatos orais de habitantes da região de São João del Rei e sul de Minas Gerais (tanto do meio urbano quanto do meio rural). Além dos contos tradicionais que já se converteram em escritos, mas que pertencem fundamentalmente à oralidade, e instrumentos teóricos, tais como textos explicativos de como essas histórias se formam e do tipo de memória que está implícita nessas narrativas.

Esses relatos orais são compostos por contos tradicionais de contornos verossímeis ou não, estórias de assombração, charadas e músicas de domínio público. Elementos esses que trazem informações sobre os mais variados aspectos da cultura de um povo, tais como práticas religiosas, festas tradicionais, hábitos alimentares, aspectos da vida cotidiana da época atual e de outras épocas históricas, etc. Compondo parte do patrimônio imaterial.

A opção por fazer uso das novas mídias na preservação das narrativas orais se justifica à medida que esses meios preservam a fluidez inerente aos relatos orais. Ferramentas como o blog permitem que as informações e narrativas sejam veiculadas e repassadas de forma rápida. E, tais como os relatos orais, tendem a ter seus conteúdos acrescidos ou diminuídos, ou seja, transformados pelo acréscimo de novas informações e vivências. Sendo assim, os conteúdos veiculados nesse tipo de ferramenta permanecem (de certa forma) “fiéis” ao seu princípio básico que é o de continuamente se transformarem.



Esses relatos orais são recolhidos por meio de entrevistas informais com senhoras e senhores conhecidos em suas comunidades como bons contadores de causos. A gravação e veiculação do material recolhido é feita na forma de vídeo, o que permite manter algumas das características fundamentais da oralidade: a entonação da voz, os gestos, as expressões faciais e os instantes de silêncio que conferem suspense à narrativa. Os vídeos gravados podem ser vistos no blog Embornal de Causos (www.embornaldecausos.blogspot.com). Blog este que é direcionado aos professores do Ensino Fundamental, pois o projeto visa atender à lei Municipal nº. 3.826/2004 que dispõe sobre a criação de um Programa Municipal de Educação Patrimonial nas escolas do município de São João del Rei. Desta forma, buscamos encurtar as distâncias entre os contadores de histórias e seus ouvintes.

3. Os contadores de estórias

3.1. José Omar Junqueira

O senhor Omar é um carpinteiro aposentado, nasceu em Luminárias (sul de Minas Gerais) em 1933. Além de contar alguns causos, contou algumas charadas e tocou duas músicas de domínio público.



3.1.1. Conto: o homem que vendeu a esposa para o diabo

“Havia um lugar que fabricava um vinho muito bom. E tinha um lenhador - desses que corta lenha lá no mato. E ele gostava muito de vinho, e lá fabricava esse vinho muito bom. E aí um dia ele tava lá cortando lenha e pensando: - “Ô gente, eu gosto tanto desse vinho que eles fabrica aí! E eu não ganho nada. O que eu ganho não dá nem pra minha despesa e pra minha esposa. Se o Diabo quisesse fazer um negócio comigo eu fazia, pra mim ter dinheiro pra comprar esse vinho. Ah! Foi ele falar isso, o bichão apareceu: -”Eu tô às suas ordens! Tem aqui um saco de dinheiro, um saco de ouro pra você beber o seu vinho à vontade.”

Ele ficou meio espantado com aquilo, porque ele não fazia... pensar no diabo pra arrumar o dinheiro e o diabo aparecer. Ele ficou meio sem jeito e tudo. E o diabo: -”Não! Não precisa ter medo não! Só tem uma coisa, o que eu vou exigir é só isso: a hora que ocê for embora, que ocê apontar no morro lá, que ver a sua casa, o que tiver na... a primeira coisa que ocê enxergar na porta da sua casa, cê traz pra mim, é só. Não precisa mais

nada. E pode beber seu vinho aí, tem dinheiro que dá pr'ocê beber vinho até... a vida inteira.”

Ele pensou: “Ah, lá na porta da minha casa o que eu vou enxergar lá é uma cachorrinha magra que eu tenho... ou uma gatinha... umas galiinha... não tem problema não!” E foi. Quando ele apontou, que viu a casa, a esposa dele na porta! Ele perdeu o jeito, mas perdeu o jeito de uma vez. -“E agora? Mas o jeito que tem é levar a esposa, porque se eu não levar a esposa eu é que vou morrer. O trato dele lá é esse.” E chegou em casa sem jeito e falou pra esposa: “Amanhã cê vai comigo lá, pr'ocê ajudar a empia a lenha. Ela achou meio esquisito aquilo porque ela tinha ido lá há pouco tempo, né? Empiado... Agora tornou chamar... Ela ficou meio sem jeito com aquilo, mas aceitou e foi. Ele falou pra ela: “Ocê vai na mula, que ela ta meiguinha e eu vou a pé. Pegou a mula e tudo no outro dia, a esposa muntou e ele foi.

E a esposa dele costumava rezar numa igrejinha que tinha perto da casa onde ele morava, no caminho tinha uma igrejinha, de vez em quando ela costumava rezar lá. Quando chegou perto dessa igrejinha ela falou pra ele: “Espera um pouquinho aqui, que eu vou ali rezar uma Ave Maria e vorto, não demoro não. Foi e vortô logo. Muntou na mula e foi embora.

Quando foi chegando lá ele já viu o bichão lá. Lá, com o esporão! Raspava aquela espora no chão: -“Opa! Hoje eu tô feito.” Quando chegou perto, o bichão olhou na cavaleira assim: -“Não é essa não! Não é essa não e coisa! Não é essa não!” -“É essa mêmo uai, minha esposa é essa aí.” E deu aquele estouro, deixou um cheiro de enxofre lá e sumiu!

Ele vortô do susto... -“É! Eu trouxe a esposa, ele não quis! Agora eu fico com o dinheiro. E a esposa. Fico com o dinheiro e a esposa. Já, ela num chegou nem descer do cavalo, pegou na rédea e puxou e foi embora. Quando chegou na igreja, ela disse pra ele: -“Cê espera um pouquinho aqui, vou rezar uma Ave-Maria e vórto.” E foi... Mas chegou lá e não voltava nunca! Uma hora, duas...e ele incomodado: -“Gente! E nem... e nem o meu fumo eu trouxe... e palha prá fazê um cigarro... e essa mulher não vem nunca. O jeito é ir lá, ir lá ver o que ela tá fazeno.”

Quando chegou lá ela tava deitada, ele foi e chamou: -“Mas eu tô pensano que cê ta rezano, cê ta deitada dormino aí? Ela acordou e falou pra ele: -“Ô, mas ocê me acordou numa hora ruim! Eu tava sonhando que ocê me vendeu pro diabo! E eu cheguei aqui,

Nossa Senhora falou pra mim: -"Fica aqui fia, que o seu marido vendeu ocê pro Diabo, e eu vou no seu lugar!" Ai ela levantou, muntou na mula e foi. E aí ele pegou o saco de dinheiro e jogou lá... fora e converteu. Não quis saber mais de ouro pra beber cachaça não. Nossa Senhora salvou a esposa dele, salvou por causa da reza dela de todo dia."

3.1.2. Análise

À luz dos escritos de Luís da Câmara Cascudo nos é possível identificar a ocorrência de alguns costumes antigos nessa narrativa. A passagem em que o lenhador (personagem principal do conto) expressa a vaga ideia de fazer "um negócio" com o Diabo e este aparece no mesmo instante, revela a presença da crença no poder de presentificação do nome, que é herança da Grécia arcaica. Quando não havia distância entre o nome e a coisa nomeada. Falar o nome era fazer com que o nomeado se fizesse presente imediatamente. Por isso, os gregos evitavam pronunciar o nome de Átropos, a deusa da morte, temendo que ela atendesse ao chamado. É também devido a esse costume que o nome do Diabo é comumente substituído por numerosos outros nomes. Percebemos isso na própria fala do senhor Omar, que se refere ao diabo como "o bichão".

Quando o lenhador pronuncia o nome do diabo, este aparece imediatamente e engana o homem com uma proposta aparentemente fácil de ser cumprida: ele teria que entregar a primeira coisa que visse na porta de sua casa. Pensando que encontraria algum de seus animais de estimação, o lenhador aceita a troca, o que se configura como um fechamento de pacto, que é outro elemento frequente nas narrativas tradicionais. Porém, os pactos nessas narrativas, na maioria das vezes, não são efetuados. Uma vez que os contos em que aparece a figura do Diabo pertencem ao ciclo dos contos catequísticos, o Diabo deve sempre ser derrotado, seja através de orações (como a do Credo), ou através da própria figura de Jesus ou de Nossa Senhora, ou ainda pela astúcia das mulheres, dos jovens ou dos idosos.

No conto em questão, a ajuda extraordinária vem de Nossa Senhora, devido à fé da esposa do lenhador. Ao se deparar com a mulher levada pelo lenhador, o Diabo grita e some deixando um cheiro de enxofre no ar. Na novelística popular brasileira, quase sempre que o Diabo é confrontado com Nossa Senhora, Jesus ou a Oração do Credo, desaparece fazendo um barulho e deixando fumaça com cheiro de enxofre. Isto ocorre, por exemplo, ao fim dos contos *As perguntas de Dom Lobo* e *Audiência do Capeta* (em que o diabo toma a forma de um gatinho), ambos recolhidos por Luís da Câmara Cascudo e publicados no livro *Contos Tradicionais do Brasil*. "O homão rangeu os dentes

como um desesperado porque não podia dizer o santo nome de Jesus cristo. Deu um estouro que estremeceu tudo e subiu aquela bola de fumaça cobrindo o mundo.” (CASCUDO, 1986, p.280). “... e ele apanhano um bom porrete, desandou com ança, mas porém, na cabeça do gatim, que deu aquele estouro que fedeu enxofre pru treis dias.” (CASCUDO, 1986, p.283).

Por fim, a conclusão que o senhor Omar dá ao conto revela que a intenção da narrativa é reforçar os valores religiosos do grupo: “Nossa Senhora salvou a esposa dele, salvou por causa da reza dela de todo dia.”

3.2. Balbino de Souza Rezende

O senhor Balbino de Souza Rezende nasceu em Itumirim (sul de Minas Gerais), no ano de 1937. É motorista de caminhão aposentado e vive na cidade de Carrancas. Ele não autorizou que nós o filmássemos, mas contou o caso do peão Paulino, uma verdadeira lenda da cidade de Carrancas, acontecimento que marcou a cidade e até hoje é lembrado por lá.

3.2.1. O caso do peão Paulino

“Antigamente aqui em Carrancas, apareceu um peão argentino aí, chamava Paulino Franco, aí veio amansar tropa, amansar tropa nas fazenda aí. Ficou aí, ficou mais de um ano aí amansando tropa. E muito esperto, muito ativo, louco, era forçoso... Aí ficou gostando de uma moça na fazenda aí, né? Ela chamava Jorgina, aí começou um namorico lá e ele pediu ela em casamento. Naquele tempo o namoro era bem... os pais palpitava muito , a família, né? Dava muito palpite e tudo, né? Mas ele ficou gostando dela, ela era uma costureira, aí pediu ela em casamento, mas não sabe por que... a família não aceitou. Não quis o casamento dela com o peão Paulino não.

Aí quando foi na festa aqui de dezembro, todo ano faz a festa em dezembro aqui. Em 1892, dezembro de 1892! Aí muita barraca na rua, aquele movimento de gente, era muito animada a festa, né? De repente, puseram lá, não sabe quem que puseram, uma tabuinha envernizadinha, arrumadinha com o nome né? Com o nome do peão. Quando o leiloeiro gritou lá, botou no leilão, e veio, ninguém pôs lance não né? Mas o leiloeiro já veio com a tábuia e entregou pro peão, né? Uma tabuinha bonitinha assim com o nome dele, né? Aí ele não sabia do costume não, ele era argentino. -”Pra quê? O quê que representa essa tábuia?” Eles riram muito dele, porque a turma do lugar já sabia, né? Da história... Aí um virou pra ele e falou: -”Não, isso aí é assim: quando um rapaz pede em

casamento pra uma moça que não aceita, eles fala: -'Leva a tábua!', 'Toma a tábua!'".
Levou a tábua.

Ê... mas o rapaz ficou envenenado! Nossa! O peão foi na lua e voltou. Não aceitou a história nem vê. E quando foi de noite, no outro dia ia ter um leilão, teve leilão e depois teve uma festa, um baile, no casarão, ainda existe até hoje lá na praça, lá embaixo, né? O casarão da família do Coronel Rozendo. Aí ele arrumou direitinho tudo, aprontou, pra vingar da moça. Aí quando foi certa hora ele – dizem que tava dançando com a moça, outros fala que não tava – quando a moça foi passando perto, ele apunhalou ela. Ele era muito treinado, esperto, ativo, né? E foi uma facada só, a moça logo logo caiu e morreu mesmo. Quando eles cataram no chão já tava morta.

Aí foi aquele alvoroço e tudo lá, no salão, e ele encostou na parede com a faca, com o punhal na mão, e ninguém chegava perto dele. Í... mas ficou valentão mesmo! Aí quando foi certa hora, um homem, um fazendeiro que tava dormindo, viu o alvoroço, acordou, né? Veio por trás escondido, pegou a tranca da porta, deu uma trancada na cabeça dele! Aí ele bambeou e jogou no chão, né? Aí eles pegaram, chegaram, amarraram, amarrou ele tudo, né? E começou a judiação, até no outro dia! Mas o homem não morria nem vê sô! Ele era muito forte, né? E até falaram que ele tinha pacto com o Coisa-ruim, antigamente usava essas coisa, né? E quando ele, pôs ele lá no terreiro lá, amarrou, depois levou pra praça. Tinha um cruzeiro na praça ali em baixo, né? Amarrou ele no pé do cruzeiro, um cruzeiro muito forte também, uma madeirona grossa, né? Aí... mas... judiaram! Dava tiro no homem, mas o homem não morria nem vê. Aí foi preciso, uma dona muito religiosa é que trouxe, uma vela benta, uma bala benta, né? Passou na vela da igreja, aí conseguiu terminar com ele, né?

Mas ó: mesmo assim ainda correu com ele pra cidade inteira. Falou que ia até queimar o corpo! Depois um fazendeiro da época não aceitou não, queimar não, Fizeram um túmulo, uma sepultura pra ele de fora da igreja, aí depois desmanchou, de fora do cemitério, né? E enterrou ele lá, fez lá um túmulo, pôs um monte de pedra assim, né? Aí eles fala que até quem pegava caso difícil pra resolver, pegava com a alma dele e era atendido, diz que recebeu até graça com a alma do peão Paulino. Agora, isso foi em 1892, já tem muitos anos, né? Cento e tantos anos, né? Mas até hoje o povo lembra dessa história, não esquece. Aconteceu aqui em Carrancas e esparramou aí por roda, por Minas Gerais inteira. Na época foi uma novidade muito grande, uma brutalidade dessas, umas coisa esquisita, né?"

3.2.2. Análise

No caso narrado pelo senhor Balbino também notamos a sobrevivência do costume de não falar o nome do Diabo, pois nosso entrevistado não lhe fala o nome, referindo-se a ele como o Coisa-ruim. O peão Paulino, personagem principal do caso, recebe a fama de ter um pacto com o Coisa-ruim por dois motivos: o fato de ser muito bom amansador de burros e a dificuldade que encontraram ao tentar matá-lo. Diz-se que a pessoa se tornava pactária para conseguir favores do “Cão”, tais como aprender a tocar viola, conseguir amansar qualquer animal ou nunca ser ferido por seus inimigos.

Luís da Câmara Cascudo aborda a questão do pacto em algumas obras. No livro *Flor de Romances Trágicos* não é difícil encontrar alusões a ele, como essa: “Diziam-no possuidor de *pauta* com o diabo, livrando-se de balas e tendo misteriosos avisos evitadores das emboscadas, dispostos pelos numerosos inimigos.” (CASCUDO, 1982, p.44). O pacto com o Diabo também é abordado no romance *Grande Sertão: Veredas* de João Guimarães Rosa: o antagonista Hermógenes é um pactário e o protagonista Riobaldo busca fazer o pacto para conseguir derrotar seu inimigo.

E, veja, por que sinais se conhecia em favor dele (Hermógenes) a arte do Coisa-Má, com tamanha proteção? Ah, pois porque ele não sofria nem se cansava, nunca perdia nem adoecia; e, o que queria, arrumava, tudo; sendo que, no fim de qualquer aperto, sempre sobrevinha para corrigimento alguma revirada, no instinto derradeiro. (ROSA, 1994, p. 582)

Cascudo ressalta que muitas vezes confunde-se o pacto com o fechamento de corpo. Em *Meleagro* ele esclarece que o fechamento de corpo tem somente a finalidade de defesa, enquanto que o pacto com o Diabo garante além da defesa outras vantagens e habilidades para o pactário. “No Catimbó há o processo da imunização de todo o corpo, fazendo-o impenetrável às balas quentes e às facas frias, águas mortas e vivas, fogo, dentada peçonhenta, praga e malefício.” (CASCUDO, 1978b, p. 67). Essa defesa conseguida através do fechamento de corpo também aparece em *Flor de romances trágicos*: “Diziam-no com o *corpo fechado* porque nunca fora ferido à bala embora inúmeras vezes seus inimigos descarregassem toda a carga dos revólveres à queima-roupa.” (CASCUDO, 1982, p.58).

3.3. Maria José Ribeiro

Dona Maria José nasceu em 1940 em São João del Rei, é do lar e, atualmente, dona de pensão.



3.3.1. Uma estória de alma penada

"Era uma moça muito bonita. Então um rapaz conheceu ela e ficou doido com ela. Aí namorava e tudo. Mas sempre quando ele ia levar ela na casa dela, ela não deixava ele chegar perto da casa dela. Chegava numa altura do caminho, ela falava: -"Não, daqui cê volta porque meu pai é muito bravo e ele não pode ver ninguém conversando comigo." E também não beijava ele também não. Nunca deixava ele dar um beijo nela. Aí ele foi ficando intrigado com aquilo.

Quando chegou numa semana santa, era sexta-feira santa, aí ele falou com ela - e não podia, é... na sexta feira santa, essas coisa que eles fala: alma penada, lobisomem, essas coisa assim não podia sair - mas ele insistiu tanto com ela que ela saiu pra encontrar com ele. E também ele insistiu muito quando ele foi levar ela pra casa, pra ela deixar ele ir com ela até na casa e ela deixou. Então saíram de uma rua próxima à rua do cemitério, entraram na rua do cemitério. E lá bem no final da rua era o cemitério.

Aí ela entrou no portão, e lá dentro do cemitério tinha umas pessoa que morava lá, tinha casa, aí chegou perto de uma casa ele falou assim: -"É nessa casa que cê mora?". Ela falou assim: -"Não, é ali na frente" E tinha um túmulo muito bonito, muito enfeitado, aí

nesse momento a tampa do túmulo abriu. E ela abraçou nele e foi ficando, foi virando uma múmia, só os ossos. Aí ele muito assustado, então é - ele sempre falava com ela que, que ele queria ficar junto e ela respondia que eles iam ficar junto sim pra eternidade, eternamente - e nessa hora que ela abraçou ele, ela falou com ele que -"Uai! Oê não quer ficar comigo eternamente? Aí ele pegou e ficou com muito medo e lembrou de uma oração que afastava os mortos, que a vó dele havia ensinado. E ele pensou na oração e ela soltou ele e ai ele saiu correndo. Só que ele enlouqueceu de medo. Quem contou a estória foi o coveiro do cemitério."

3.4. Lazarino Francisco de Sousa

O senhor Lazarino, mais conhecido como seu Lázaro, nasceu em Lavras no ano de 1931, onde trabalhava como padeiro.



3.4.1. Causo verdadeiro sobre a presentificação através do nome

"Então é o seguinte: o gado... Meu pai era sitiante, nós possuía muitos rebanho, tinha muita vaca, porco, carneiro. Mas meu pai era muito nervoso e xingava muito nome feio. Levantava cedo, xingando nome feio, lá em casa não tinha luz elétrica, naquele tempo não tinha luz, era lamparina de querosene, ele levantava, se a lamparina apagava, ele jogava a lamparina no chão e metia o porrete nela até amassar tudo. Aí, pegava outra."

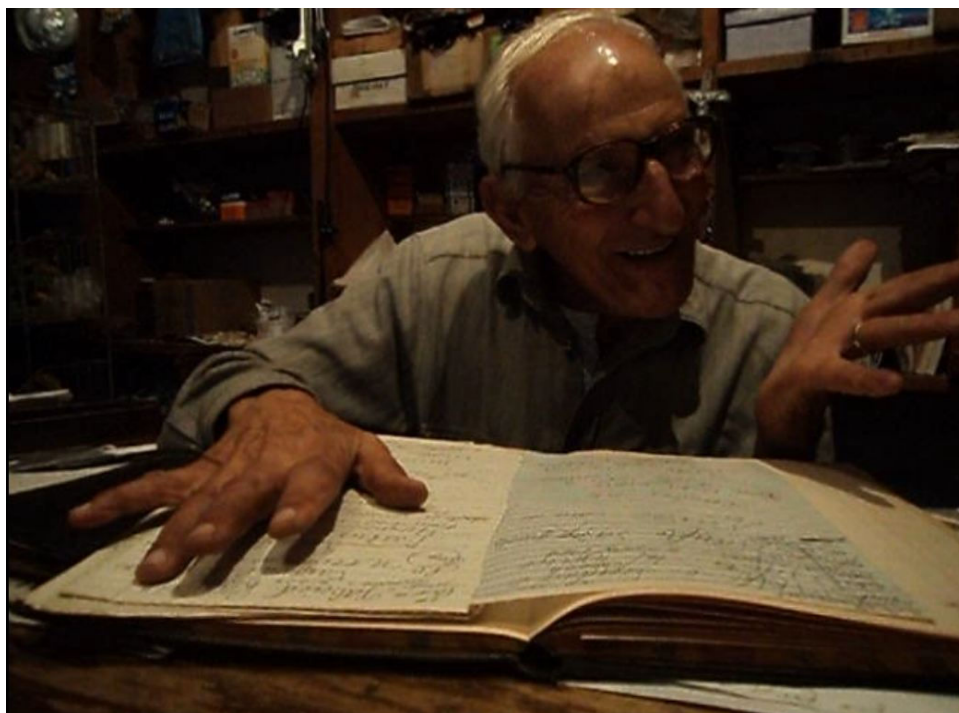
Se uma vaca... ele ia tirar leite, a vaca andava, ele pegava o porrete e metia o porrete na vaca! E xingava aqueles nome feio, aquelas coisa. Aí entrou uma coisa triste no curral: as vaca, aquelas vaca nova, bonita, comia uma fruta-de-loba lá e morria. Ele tinha uma vaca que dava trinta litro de leite, chamava Crioula. Tinha um bezerro que era uma maravilha! E ela tava lá no curral, e ele acabou de tirar o leite, tinha uma égua mansinha que chamava Mulata. A égua deu um coice no bezerro. O bezerro morreu em cima ali... perdeu.

Ele foi vendo aquilo, os porco, porco. Chegava lá o porco tremia, assim, começava a tremer, morria sem sentir doença, sem sentir nada... Ele chamou lá um homem, um velho que chamava seu Antônio, pra ir lá benzê, que ele achou que... acreditava em macumba, que podia ser uma coisa. O homem tirou o chapéu andou lá beirando a casa, lá no curral... - "Aqui não tem nada aqui, aqui não tem macumba, não tem mal olhado não tem nada. A única coisa que tem aqui é os nome feio que o senhor xinga aqui. E judia muito com as criação. Então em vez de o senhor xingar, o senhor pede a Deus, o senhor reza."

E assim ele fez. Ele levantava calmo, parou com aquela xingação de judiar com as criação e foi progredindo as coisa, nunca mais morreu uma criação ali, não teve mais nada ali."

3.5. Nagibe Francisco Murad

O senhor Nagibe, mais conhecido como seu Bíbi, é natural de Lavras mas foi para a cidade de Luminárias muito criança e lá mora desde então. Sempre trabalhou e continua trabalhando como comerciante. O seu Bíbi tem, entre os documentos de sua loja - que funciona também como seu escritório - um caderno que é um verdadeiro tesouro para a memória da cidade de Luminárias. Nele, o senhor Nagibe escreve os fatos memoráveis que ocorrem por lá, além de datas importantes e listas como a de todos os nomes de pessoas que morreram na cidade por serem atingidos por raios!



“Fatos verídicos: na década de 30, o nosso comércio era feito por carros de bois, cargueiros e tudo atrasado como era em todo o Brasil. O comércio era de pequenos comerciantes, o povo não tinha condições financeiras e poder de compra. A crise era geral. Era e é tradição fechar o comércio na sexta-feira santa desde essa época em nosso distrito. Aconteceu o seguinte...”

3.6. Waldemar Vilela de Paula

O senhor Waldemarzão, como é conhecido em sua cidade natal, nasceu no ano de 1932, em Luminárias, onde reside. É motorista de caminhão aposentado.



“Alí onde é a fábrica, tinha umas casa véia. Morava um homi véio lá que chamava Sebastião... Sebastião não-sei-o-quê. E diz que ele virava lobisome. Isso era certo mêmo que ele virava. Eu nunca vi, tinha medo mas nunca vi.”

3.7. Maria José da Silva

Dona Maria José, também conhecida como Maria da Lica, nasceu em Luminárias em 1950 e era costureira.



“E lá tinha um poço muito bonito. Quando a gente chegava lá quietinho, a água tava paradinha, se a gente conversasse a água “fervia”, subia aqueles burbulhão. O meu avô contava que lá, um homem chegou lá muito doente, de muleta, ficou alojado lá um tempo, há muitos anos atrás, e ele saiu de lá curado!”

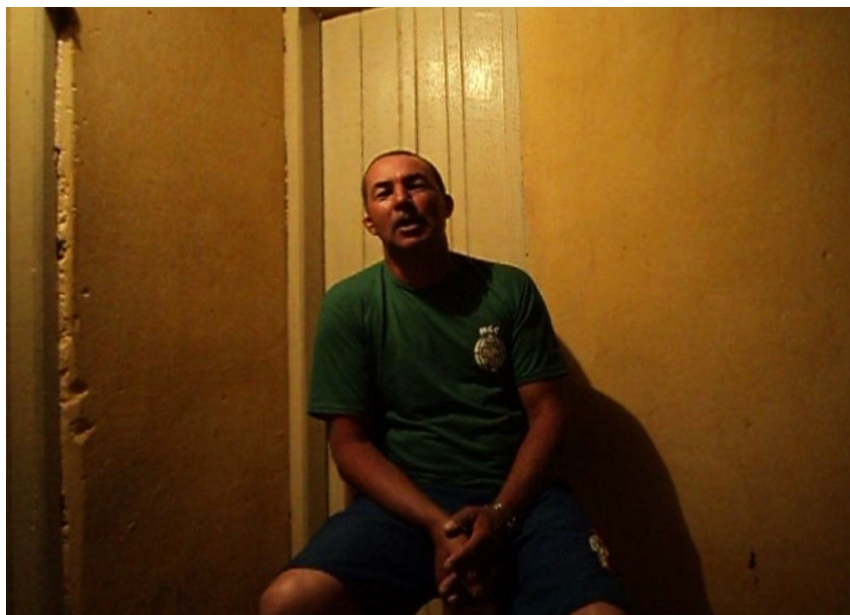
3.8. Juvenal José de Souza



O senhor Juvenal é natural de Luminárias, onde mora e trabalha como extrator de pedra. *“Na época não tinha, não existia delegacia nos município aqui de São Bento e Luminárias. Aí só em São João del Rei que diz que tinha delegacia, delegado. Aí foi em São João del Rei e contou o caso pro delegado, que tinha acontecido. Aí o delegado deu uma escrita pra ele, uma ordem pra ele e falou: -‘Ó, cê pode matar, matar os sete irmão Silva!’ ”*

3.9. Sebastião Vicente da Silva

O senhor Sebastião, o “Tiãozinho da Lavrinha”, é o mais novo de todos os entrevistados: nasceu em 1957, na cidade de Luminárias. É uma daquelas “figuras” que parecem ter nascido com o dom de contar causos e piadas.



“...Então diz que tinha uma Folia de Reis que saiu numa zona rural, na região da cidade, por perto aqui. E chegou nessa região tinha muita casa pro povo cantar. E eles já chegaram de tarde, nessa região. Chegou lá, cantou um pouco nas casa que tinha. Chegou numa fazenda de um fazendeiro muito bõo, o fazendeiro... a atividade dele era duas coisa: era tirar leite, tinha um gado de corte e tamém tinha um negócio de fazeção de pinga, né?...”

3.10. Luíz de Ávila e Silva

O seu Luiz é o mais idoso dos nossos entrevistados, nasceu no ano de 1912! Sempre morou em São João del Rei, onde trabalhava como agricultor.



“A tal alma perdida... isso era meia-noite e meia. Essa, diz que não tinha... que foi tão ruim que nem no inferno, nem no céu não teve lugar pra ela... a tal de alma perdida...”

Referências:

- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura Oral no Brasil*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1978a.
- _____. *Contos Tradicionais do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1986.
- _____. *Flor de Romances Trágicos*. Rio de Janeiro: Cátedra, 1982
- _____. *Meleagro*: pesquisa do Catimbó e notas da magia branca no Brasil. Rio de Janeiro: Agir, 1978b.
- _____. *Seleta*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1976.
- _____. *Vaqueiros e cantadores*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- DETIENNE, Marcel. *Os Mestres da Verdade na Grécia Arcaica*. Trad.: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- _____. *A Invenção da Mitologia*. Rio de Janeiro: José Olympio: 1998
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- HEIDEGGER, Martin. *La Question de la Technique in Essais et Conférences*. Tradução de André Préau. Paris: Gallimard, 1986, p.16.
- _____. *Poeticamente o homem habita*. In.: *Ensaio e Conferências*. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *Ser e Tempo*. Trad de Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2004.
- HOMERO. *Odisseia*. 3ª ed. São Paulo: EDUSP, 2000.
- JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Herder, 1984.
- LEVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.
- NOBLAT, Ricardo. *O que um blog pode ensinar*. In: Observatório da Imprensa, E-notícias, Jornalismo 24 horas. Disponível em: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=314ENO002>.
- Acesso em: 19/09/2009.
- PLATÃO. *A república*. Rio de Janeiro: Globo, 1964.
- _____. *Fedro*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- TORRANO, Jaa. *O Mundo como Função de Musas in Hesíodo, Teogonia*. Tradução e Prefácio de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e Pensamento entre os Gregos: Estudos de Psicologia Histórica*. Trad. Haiganuch Sarian. SP: DIFEL/EDUSP, 1973.