

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Gabriel Ortiz Voser

**Um olhar sobre a dimensão da “natalidade no “estudo” pelo prisma da
“refuncionalização” de aparelhos de produção artística**

Juiz de Fora
2024

Gabriel Ortiz Voser

**Um olhar sobre a dimensão da “natalidade” no “estudo” pelo o prisma da
“refuncionalização” de aparelhos de produção artística**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Maximiliano Valério López

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Voser, Gabriel Ortiz.

Um olhar sobre a dimensão da "natalidade" no "estudo" pelo prisma da "refuncionalização" de Aparelhos de Produção Artística / Gabriel Ortiz Voser. -- 2024.
350 f. : il.

Orientador: Maximiliano Valério López
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Estudo. 2. Arte. 3. Poética. 4. Natalidade. 5. Refuncionalização.
I. López, Maximiliano Valério, orient. II. Título.

Gabriel Ortiz Voser

Um olhar sobre a dimensão da "natalidade" no "estudo" pelo prisma da "refuncionalização" de aparelhos de produção artística

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 12 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Maximiliano Valerio López - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Marta Cardoso Castello Branco Garzon
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Andréa Borges de Medeiros

Dra. Beatriz Fabiana Olarieta
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 16/11/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Maximiliano Valerio Lopez, Professor(a)**, em 16/12/2023, às 08:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aimberé Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral, Professor(a)**, em 22/12/2023, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andréa Borges de Medeiros, Usuário Externo**, em 22/12/2023, às 19:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marta Cardoso Castello Branco Garzon, Professor(a)**, em 27/12/2023, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz Fabiana Olarieta, Usuário Externo**, em 24/02/2024, às 07:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1580397** e o código CRC **DD842A14**.

DEDICATÓRIA

A nós, que somos tantos.

AGRADECIMENTOS

À UFJF, pela bolsa concedida em parte do período desses últimos cinco anos;

Às professoras Marta Castelo-Branco, Fabiana Olarieta e Rachel Costa por suas leituras atentas e importantes contribuições por ocasião no exame de qualificação dedicação à leitura.

À Faculdade de Educação da UFJF - corpo docente, equipe técnico-administrativa, funcionários - e a todos integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação.

À querida professora Sonia Clareto, por ter recebido a proposta inicial de pesquisa junto ao PPGE e incentivado a mudança de perspectiva nos estudos, quando ela aconteceu no decurso da pesquisa.

Ao professor, Maximiliano López, pela disponibilidade para orientar este estudo em momento posterior, compreendendo a abordagem conceitual e metodológica desta proposta, indicando caminhos que possibilitaram a realização desse exercício de criação e proporcionando que, ainda assim, eu não perdesse de vista o cultivo da tradição.

Ao professor Aimberê Quintiliano, interlocutor frequente e incentivador que contribuiu com importantes considerações para o trabalho.

À professora Andréa Borges de Medeiros, por juntar-se à banca por ocasião da Defesa desta tese.

A Gisa e a Cora, pela alegria da vida de todos os dias.

À mãe e ao pai (*in memoriam*), por tudo.

E ao povo: Adriana, Luciana, Aninha, Carlinhos, Maurinho, Andréa, Zizi, Carlos, Luísa, Anita, Reni, Jandira, Clementina, Fátima, Silvinha, Luciano, Maria Alice, Ana, Ueth, Gegê, Marcelo, Tatiana, Fernandinha, Yara, Maria Luísa, Nora, Diogo, Corinha, Paulo, Dinah, Felipe, Rosa, Diva, Walberto, Nando, Denise, Carla, Ronaldo, Rodrigo, Alexandra, Cláudio, Léo, Alberto, Aloísio, Faustino, Inês, Antônio, Regina, Haroldo, Anna, Camila, Wagner, Érico, Jacy, Vítor, Valéria, Adriana, Hiran, Dag, Vinícius, Marlene, Evandro, Lud, Angela, Jorge, Anderson, Valéria, Lena,

Letícia, Renata, Cláudia, Paulo, André, Dani, Bia, Joana, Waguinho, Gabriela, Patrick, Pepe, Vaninha, Lúcia, Marianne, toda a galera do bloco, Zé, Ja, Toledo, Paula, Ramiro, Lúcio, Izadora, Vanessa, Betto, Rochele, Julinho, Chiquinho, Adriano, Jessé, Boni, Vivi, Taninha, Maíz, Felipe, Márcio, Rodrigo, Walney, Clarisse, Tatiana, Sylvia, Clara, Paula, Renata, Fábio, Wolney, Francisco, Afonso, Bia, Sônia, Zuzu, Thiago, Binho, Marquinho, Edson, Ale, Cláudio, Jorge, Simone, Marilena, Torres, Ana, Cristiane, Dinah, Ricardo, Eduardo, Lisiane, Susan, Cavour, a criançada imensa e toda gente boa dos caminhos e dos descaminhos, por estarem aí continuamente, mesmo que nem sempre.

EPÍGRAFES

(três para o método)

*Felizmente, no nos debemos a una sola tradición; podemos aspirar a todas.
Mis limitaciones personales y mi curiosidad dejan aquí su testimonio.*

Jorge Luis Borges

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer,
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...*

Fernando Pessoa (*Alberto Caeiro*)

*Não tenho nada a dizer. Só a mostrar.
(...) os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los
e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os.*

Walter Benjamin

(e mais uma, para o tema)

QUEREMOS SABER

Gilberto Gil

*Queremos saber o que vão fazer
Com as novas invenções
Queremos notícia mais séria
Sobre a descoberta da anti-matéria
E suas implicações
Na emancipação do homem
Das grandes populações
Homens pobres das cidades
Das estepes, dos sertões*

*Queremos saber quando vamos ter
Raio lazer mais barato
Queremos, de fato, um relato
Retrato mais sério do mistério da luz
Luz do disco voador
Pra iluminação do homem
Tão carente e sofredor
Tão perdido na distância
Da morada do senhor*

*Queremos saber, queremos viver
Confiantes no futuro
Por isso, se faz necessário
Prever qual o itinerário da ilusão
Da ilusão do poder
Pois se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer*

*Queremos saber
Queremos saber
Todos queremos saber*

RESUMO

O presente estudo oferece uma contribuição no sentido de ampliar a compreensão acerca de como o desenvolvimento das poéticas —enquanto se entende “poética” como o *design* dos aparelhos de produção de realidade— não apenas exerce influência, mas de fato ocasiona as transformações do mundo tanto no âmbito estético quanto ético e político. Nesse sentido, o que se pretende destacar é importância de conhecer as estruturas formais da linguagem (em sentido amplo) como meio para a promoção, na cultura, de novas possibilidades de pensamento e ação capazes de propor respostas a questões de interesse público relativas a problemas de ordem tanto estética quanto cultural, social, ética e política. A experiência efetiva das formas-de-vida humanas sempre decorre de poéticas —de processos de produção de mundo. Em virtude disso, este estudo desenvolve uma análise dos conceitos relacionados à ideia de poética por comparação de dados referentes ao campo da Educação e da Arte (em sentido amplo). A partir dessa comparação entre elementos comuns entre educação e arte, revela-se o fato de que os recursos poéticos, as opções estéticas, os sistemas éticos e as ações políticas constituem-se mutuamente. No entanto, é importante notar que a “poética” se situa como uma categoria à parte na medida em que é sempre por meio dela (isto é, do uso de seus recursos) que se determinam as opções estéticas e, por esse prisma, determinam também os sistemas éticos e as ações políticas determinam as poéticas. Ao mesmo tempo, os critérios para a criação de poéticas —os aparelhos de produção de mundo— tem sempre bases éticas, estéticas e políticas. Nesse contexto, o que este estudo pretende observar, no âmbito da educação e da arte, concerne aos modos como se realizam os processos de manutenção ou de continuidade do mundo – ou seja, os processos de conservação ou de renovação das formas-de-vida. A fim de desenvolver essa observação, o estudo pretende demonstrar que as tendências de manutenção (conservação) e continuidade (transformação) do mundo e das formas-de-vida são orientadas por um “estado de ânimo” ou “disposição afetiva” frente à realidade e, desse modo, é a índole determinada por tais fatores o que vincula o design das diferentes poéticas à manutenção da ordem das coisas ou à continuidade do mundo de duas maneiras diferentes, à conservação ou à renovação —ou, nos termos de Hannah Arendt, ao “amor-ao-mundo” ou à “natalidade”. Nesse sentido, “estado de ânimo” ou “disposição afetiva” frente à realidade, por sua vez, é também produzido, ou seja, é também determinado por uma poética, e essa poética é o Estudo. A ideia de Estudo vem sendo desenvolvida quanto a seu vínculo com a dimensão de amor-ao-mundo em diferentes obras. O presente estudo pretende contribuir com o desenvolvimento de uma elaboração que se refere ao vínculo da ideia de Estudo com a dimensão da natalidade. O que esta tese sustenta é o argumento de que são as formas consequentes das poéticas de Estudo manifestas em processos de experiência na educação ou na arte que, orientados por um tipo de “estado de ânimo” ou “disposição afetiva”, determinam sua função enquanto forças de reprodução ou de renovação do mundo e das formas-de-vida humanas.

Palavras-chave: Estudo; Arte; Poética; Natalidade; Refuncionalização.

ABSTRACT

This study offers a contribution towards broadening the understanding of how the development of poetics —while “poetics” is understood as the design of reality production apparatuses— not only exerts influence, but actually causes the transformations of the world aesthetically, ethically and politically. In this sense, what is intended to be highlighted is the importance of knowing the formal structures of language as a means for promoting, in culture, new possibilities of thought and action capable of proposing answers to questions of public interest related to problems of both aesthetic and cultural, social, ethical and political. The effective experience of human life-forms always stems from poetics —from world production processes. As a result, this study develops an analysis of concepts related to the idea of poetics by comparing data referring to the field of Education and Art. From this comparison between common elements between education and art, it is revealed that poetic resources, aesthetic options, ethical systems and political actions are mutually constituted, however, it is important to note that “poetics” stands as a separate category insofar as it is always through it that both aesthetic options and ethical systems are determined; through this prism ethical systems, aesthetic options and political actions. But, at the same time, the criteria for the creation of poetics themselves —the devices for world production— always have ethical, aesthetic and political bases. In this context, this study intends to observe, in the scope of education and art, how the processes of maintenance or continuity of the world are carried out —that is, of conservation or renewal of forms-of-life. In order to develop this observation, the study aims to demonstrate that the tendencies towards maintenance (conservation) and continuity (transformation) of the world and forms of life are guided by a “state of mind” or “affective disposition” towards reality. and, in this way, it is the nature determined by such factors that links the design of different poetics to the maintenance of the order of things or the continuity of the world in two different ways, to conservation or renewal —or, in Hannah Arendt's terms, to “love-of-the-world” or “natality”. In this sense, “state of mind” or “affective disposition” towards reality, in turn, is also produced, that is, it is also determined by a poetic, and this poetic is Study. The idea of Study has been developed regarding its link with the love-of-the-world dimension in different works. The present study intends to contribute to the development of an elaboration that refers to the link between the idea of Study and the birthrate dimension. What this thesis supports is the argument that they are the consequent forms of Study poetics manifested in processes of experience in education or art that, guided by a type of “state of mind” or “affective disposition”, determine their function as forces of reproduction or renewal of the world and human life forms.

Keywords: Study; Art; Poetics; Natality; Refunctionalization.

SUMÁRIO

MEMORIAL	01
INTRODUÇÃO	08
1. MUNDO: HERANÇA E NATALIDADE	27
1.1. A NOÇÃO DE MUNDO	
A PARTIR DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT	27
1.2. A CONSERVAÇÃO E A RENOVAÇÃO DO MUNDO	38
1.3. NATALIDADE: INFÂNCIA E NOVIDADE	41
1.4. AMOR-AO-MUNDO: O CUIDADO ENTRE	
A PRESERVAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO	47
2. INFÂNCIA E IMAGINAÇÃO	60
2.1. INFÂNCIA	60
2.2. IMAGINAÇÃO	67
2.2.1. Criação e imaginação	68
2.2.2. Imaginação e realidade	71
2.2.3. O mecanismo da imaginação criativa	78
3. REFUNCIONALIZAÇÃO	85
3.1. SOBRE POÉTICA DE CRIAÇÃO (PARTE UM)	90
3.2. SOBRE POÉTICA DE CRIAÇÃO (PARTE DOIS)	95
4. ESCOLA, SKHOLÉ E REFUNCIONALIZAÇÃO	112
4.1. CONCEPÇÕES DE ESCOLA	113
4.2. AS RELAÇÕES DE IGUALDADE E DE DESIGUALDADE	
COMO FUNDAMENTO DA IDEIA DE SKHOLÉ	131
4.3. O PARADOXO DE UMA CONCEPÇÃO	
DE ESCOLA SEM SKHOLÉ.....	136
4.4. SKHOLÉ E ESTUDO	139
5. SOBRE A DESUTILIZAÇÃO DO MUNDO	146
5.1. A QUESTÃO DA UTILIDADE	146
5.2. O ESTUDO E SEUS MUNDOS	153
5.3. A DIMENSÃO “DESÚTIL” DO ESTUDO	158
5.4. ELOGIO A UM MUNDO DESÚTIL	160
6. PRODUÇÃO DE MUNDO	166
6.1. APARELHOS DE PRODUÇÃO E PROCESSOS PRODUTIVOS	172
6.2. NÓS E OS OUTROS: A RECEPÇÃO	
ENTRE TRADUÇÃO E METÁFORA	173
6.3. ARTE E TÉCNICA: PRODUZIR OU CRIAR?	179

6.3.1. <i>Poiesis, physis e práxis</i>	180
6.3.2. <i>Ars e tèkhne</i>	181
6.4. ALGUMAS NOTAS SOBRE UM (RE) ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE <i>POIESIS</i>	182
6.5. MODELO, REGIME, PROJETO	190
6.6. APARELHO DE PRODUÇÃO, REGIME DISCURSIVO, PROGRAMA	195
6.7. UMA ESPECIFICIDADE DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA	206
6.8. OPERANDO NA DIMENSÃO PRÉ-LÓGICA	208
6.9. ALÉM DA OBRA ABERTA	212
7. O USO “IMPRÓPRIO” DAS REGRAS DA ARTE	216
7.1. A <i>FONTE</i> E OUTROS PARANGOLÉS	216
7.2. DOIS CONCEITOS OPERACIONAIS E UM PROBLEMA (TAMBÉM OPERACIONAL)	219
7.2.1. A Fonte	219
7.2.2. “ Campo expandido ” e “ Arte-vida ”	227
7.2.3. A síncope	229
7.2.4. Lygia Clark e Helio Oiticica	230
7.2.4.1. <i>O Manifesto Neoconcreto</i>	232
7.2.4.2. <i>Obras em exposição</i>	234
LYGIA CLARK	
1. Composições	236
2. Proposições	251
3. Ações	258
CILDO MEIRELES	
Inserções em circuitos ideológicos	269
FERNANDO PESSOA	
A encenação performativa da dramaturgia heteronímica	272
8. ARQUITETURA-SONHO	294
8.1. ARTE E ESTUDO	294
8.2. <i>DESIGN</i> DE MODELOS POÉTICOS	296
8.3. CHOVENDO NA ROSEIRA	303
8.4. UMA AVENTURA POÉTICA	304
CONSIDERAÇÕES FINAIS	315
REFERÊNCIAS	323
ANEXO (Manifesto Neoconcreto)	332

Memorial

O estudo que se apresenta nesta tese tem como principal motivação uma série de experiências acadêmicas, profissionais e também pessoais¹ que se constituem como uma estrutura ou, melhor ainda, uma constelação. É possível dizer desse conjunto que se organiza como uma espécie de “duplo” da minha própria vida, e a memória dessas experiências e o constante processo de sua ressignificação que o passar do tempo continuamente proporciona atualmente realiza-se —materializa-se— na forma do texto que adiante se apresenta. E esse é o momento de dar-lhe voz em primeira pessoa, pois não se trata apenas da atmosfera simbólica, conceitual e afetiva em que vivo e que organiza um determinado estado de ânimo que opera como as lentes por meio de que vejo o mundo, mas também de um mundo que —tendo, de certa forma, o seu “próprio ser”— habita em mim.

Acredito que toda essa experiência organizada no presente tem raízes muito antigas. Hoje —já aos 48 anos de idade ainda²— percebo relações de afinidade entre essa visão de mundo historicamente constituída e dados biográficos provenientes mesmo da infância. Talvez o fato de, em criança, ter

¹ Registros relativos a algumas das experiências mencionadas neste Memorial estão disponíveis à apreciação do leitor na seção de Anexos do presente texto.

² A incongruência entre o uso dos advérbios “já” e “ainda” aplicados a uma mesma circunstância é proposital.

sido filho de pais separados, tenha feito com que eu mesmo tomasse a iniciativa —e, pelos motivos que forem, assim me permitiram— de viver a cada ano da minha formação escolar convivendo de maneira intercalada com o pai, no Rio de Janeiro, e com a mãe, em Porto Alegre, de modo a não frequentar a mesma escola por dois anos seguidos e inclusive a não regressar nenhuma vez aos mesmos convívios escolares (pois cada vez que eu voltava a uma cidade ou a outra, as casas e os bairros em que morava eram também outros, de modo que as escolas e os grupos de amigos eram distintos a cada vez), talvez esse tipo de vivência tenha despertado em mim um gosto e uma abertura à experiência da diversidade e da pluralidade de perspectivas, diferentes olhares, diferentes vozes. O curso dos estudos de Ensino Médio foi o primeiro em que me mantive em uma única cidade por três anos consecutivos, ligado mais ou menos ao mesmo grupo de amigos por interesses comuns. Foi nesse período que despertou o meu interesse primeiro pela literatura e em seguida pelo teatro³. Aos dezoito, participei de uma edição da celebrada oficina de criação literária ministrada pelo escritor Luiz Antônio de Assis Brasil, que era (e ainda é) realizada na PUC de Porto Alegre como um curso de pós-graduação em nível de especialização. Mesmo assim, fiz inscrição no processo de seleção com os dois textos curtos requeridos e a apresentação de um currículo. Lembro ter escrito assim no espaço do formulário: “Currículo?!” “É, currículo.” “Bom... vá lá!”, e contado algumas “coisas bobas da minha pequena vida”, como diria Manoel de Barros. No mesmo ano, fiz estreia como ator no teatro, numa montagem de *A roupa nova do rei*, e na rua, com *Panis et circencis*, ambos na Trupe de Experimentos Teatrais Bumba Meu Bobo, com direção de Jessé Oliveira. No ano seguinte, voltei a morar no Rio de Janeiro com meu pai e frequentei o curso de formação de atores da Casa das Artes de Laranjeiras, particular e de nível técnico, que abandonei no primeiro ano ao ser aprovado para o bacharelado em Artes Cênicas da UNI-Rio, público e de nível superior.

³ Até então, meus únicos “amigos” eram a prática do desenho e a contemplação música, com quem eu convivia solitariamente.

No Rio de Janeiro, então, tive a oportunidade de atuar com direção do saudoso Márcio Vianna⁴ na sua última “farra de atores”, *Ambulâncias na contramão*. Ao término do grupo Muito Prazer, com a morte repentina do diretor, criei a performance *Poesia na Praia*⁵ e, em virtude de alguns dos encontros que aconteceram em virtude desse trabalho, nasceu o Núcleo de Cultura Popular Céu na Terra, ainda em atividade e hoje mais conhecido pelo *Bloco do Céu na Terra*, que percorre as ruas de Santa Teresa desde o ano 2000 no carnaval carioca. A experiência com esse grupo nos espetáculos *O auto do Boi Estrela*, *Pastoril Céu na Terra* e *Cantoria de Reis*, no entanto, apesar de muito importantes e prazerosas, fizeram com que eu repensasse meus propósitos em relação ao teatro.

Abandonei o curso da UNI-Rio e fui pra Minas com a namorada. Trabalhamos juntos numa iniciativa educacional em zona rural e fizemos teatro de bonecos —de fio e de mamulengo. Paralelamente, comecei a trabalhar como ilustrador de literatura infanto-juvenil e como designer gráfico até chegar à resolução de que, para me tornar o ator que eu acreditava desejar ser, precisava ampliar meus conhecimentos de mundo. E foi por isso que decidi voltar à universidade e cursar a graduação em História em Juiz de Fora⁶: ao estudar história o que pretendia era fundamentar as bases, digamos, “sociais” que eu julgava necessárias à “formação humana” do poeta, isto é, do artista, de maneira geral. E, de fato, a faculdade de história teve muito valor nesse sentido, a ponto de que, no último ano do curso, também encontrei o “tema” que já vinha buscando para voltar ao teatro: escrevi meu trabalho de conclusão de curso sobre as relações entre [a] o diagnóstico da “tradição ocidental” que Oswald Andrade traça em *A crise da filosofia messiânica*, [b] o estudo de Augusto Boal sobre o que ele define como *O sistema trágico-coercitivo de Aristóteles*, em que o diretor carioca analisa as questões ideológicas relativas à *poiesis* do esquema trágico praticado no teatro grego e [c] o conceito de “ficções sociais” desenvolvido por Fernando Pessoa no “conto de raciocínio” (escrito à moda dos diálogos de Platão) O

⁴ Em 1990, Márcio Vianna venceu o Prêmio Molière pela direção do espetáculo *Marat, Marat!* - sua adaptação do *Marat/Sade* de Peter Weiss.

⁵ A performance *Poesia na Praia* foi documentada em reportagem da televisão estatal alemã ZDF, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BMBCFMnTTO8>>. Acesso em 15, jun, 2023.

⁶ Juiz de Fora era a cidade mais próxima da “roça” em que então nós morávamos.

banqueiro anarquista. Ao final do curso, em 2007, criei —sem sequer saber ainda que o processo tinha essa definição— uma tradução intersemiótica desse estudo e atuei no solo teatral *O duelo*, de que fui diretor e dramaturgo. A experiência com o espetáculo foi maravilhosa, e o mantive em circulação por um ano. Durante esse ano, ingressei no curso de especialização oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da UFJF, onde, além de cursar as disciplinas, realizei um estudo sobre a terminologia religiosa do diretor de teatro polonês Jerzy Grotowski em torno da construção de seu conceito de “ator-santo” em *Em busca de um teatro pobre* – livro que é um dos marcos principais da “virada conceitual” que institui as bases do assim chamado “teatro contemporâneo” – e suas relações com os estudos do antropólogo Marcel Mauss sobre o xamanismo em *O feiticeiro e sua magia*. Nesse período, porém, percebendo que como artista eu era um péssimo negociante, não levei a iniciativa do espetáculo *O Duelo* mais à frente por não ter vontade o suficiente para aprender a ser também produtor, já que então eu trabalhava, como se diz em Minas, “sozinho de tudo”.

Além disso, no ano seguinte, minha filha nasceu. Assim, já que minha esposa havia se tornado funcionária em regime estatutário do município de Juiz de Fora e a prefeitura dessa cidade oferece um dos melhores planos de carreira para professores em nível de educação fundamental do país, incentivei que ela fizesse o mestrado, a fim de obter um acréscimo de cinquenta por cento em seus vencimentos, e continuei trabalhando com ilustração e design gráfico. Felizmente, a formação no mestrado fez muito bem a ela, não somente quanto ao salário, mas quanto à formação profissional e humana, de modo que segui atuando como ilustrador e designer até que ela concluísse o doutorado.

Ao final desse processo, fomos contemplados, por meio do edital do fundo municipal de incentivo à cultura de Juiz de Fora, com o financiamento para gravação do CD *RodaDança: música para cantar, dançar e brincar – canções da tradição popular ou inspiradas nela*, resultado dos anos de pesquisa percorridos nos estudos com o Céu na Terra e nas nossas ações em educação. Nesse trabalho, atuei como compositor, arranjador, intérprete vocal e instrumental.

Concluída essa etapa, foi a minha vez. Ingressei no mestrado em Artes da Cena na UFRJ, a fim de estudar uma questão teórica relativa ao conceito de “ator-santo”, como continuidade do estudo realizado na especialização em Ciência da Religião da UFJF. Meu projeto foi aceito, mas, em alguns meses, minha orientadora observou que o tema demandaria um estudo muito extenso para ser realizado em nível de mestrado, e quis saber se eu podia propor um tema diferente, mais exequível. Felizmente, isso foi possível em virtude de que nos primeiros meses de mestrado eu havia feito relações entre várias questões relativas à teoria da performance, que as disciplinas do curso *Arte e Performance* com a professora e performer Eleonora Fabião me proporcionaram conhecer, e a leitura de cartas em que Fernando Pessoa escrevia a seus amigos sobre os processos de criação da —por ele chamada— dramaturgia dos heterônimos. Assim, minha dissertação de mestrado defendeu a tese de que, sob o prisma da teoria “pierremenardiana” de Jorge Luís Borges —em termos simples, a “teoria” de que a leitura de um texto que caracteriza o encontro entre um leitor atual de uma obra do passado constitui-se também por todo o *constructo* cultural que se produz em função do intervalo histórico entre produção e recepção— é possível perceber que Fernando Pessoa, ao produzir e publicar “em campo expandido” os textos dos heterônimos, adota procedimentos da arte contemporânea *avant la lettre* e, assim, revela-se ao leitor do presente como um artista da cena contemporânea do século XXI em virtude do conjunto de “refuncionalizações” (conforme Benjamin/Brecht) percebidos [a] nos próprios procedimentos poéticos adotados por Pessoa e [b] na leitura contemporânea da obra (i.e., na recepção) de tais procedimentos a partir da referência dos conceitos que possibilitam aquela compreensão como tal —a compreensão de que Pessoa “passa a ser” um artista da cena contemporânea do século XXI.

À época, o PPG em Artes da Cena da UFRJ não oferecia ainda o curso de doutorado, assim, estimulado pela professora Rosyenne Trota, que participou da banca de defesa da dissertação por indicação do meu então orientador, Daniel Marques, apresentei candidatura ao doutorado em Artes Cênicas na UNI-Rio. No entanto, motivado que estava a voltar à cena como ator, propus um projeto de caráter mais experimental e, digamos, bastante

audacioso, e não uma continuidade da pesquisa desenvolvida no mestrado. Nesse contexto, passei nas provas, mas meu projeto não foi acolhido. No entanto, em virtude da vontade de dar prosseguimento aos estudos, submeti proposta de pesquisa em Juiz de Fora, onde moro, ao PPG em Educação da UFJF, com foco sobre o estabelecimento de relações entre os processos de formação de ator e a formação de professores em geral. O projeto foi acolhido, mas ainda no primeiro ano percebi que a pesquisa em questão se revelou pouco exequível, de modo que tomei a iniciativa de apresentar candidatura ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFJF, dessa vez, sim, com uma proposta que dava continuidade ao trabalho desenvolvido no mestrado. Fui aprovado e meu projeto foi acolhido. No entanto, ao mesmo tempo em que fui aprovado no doutorado em Estudos Literários, fui contemplado com uma bolsa de doutorado no PPG em Educação. Desse modo, em virtude dos imperativos econômicos, que a todos confrangem, optei por continuar o doutorado em Educação e abrir mão da vaga no de Letras. Todavia, ocorreu, no Programa em Educação, junto ao Núcleo de Estudos em Filosofia e Poética da Educação (o NEFPE), o encontro com novas referências de pesquisa, os quais encaminharam meus interesses para uma direção diferente. Desse modo, realizei uma transição de linha de pesquisa, a partir de então com orientação do professor Maximiliano López, e passei a situar meus estudos no âmbito da Filosofia da Educação. Essa opção revelou-se benfazeja não apenas em termos de referenciais teóricos e conceituais melhor conectados a meus interesses de pesquisa, mas também em virtude do acontecimento da pandemia de Covid-19, que teria inviabilizado completamente a proposta inicialmente submetida ao Programa.

Situado então no “mundo” da filosofia, meu estudo passou a dedicar-se, como veremos a seguir, à análise da *poiesis* de determinados processos de criação artística que, em virtude das “refuncionalizações” que operam por meio de seus procedimentos de produção, são capazes de orientar outros artistas a também tornarem-se produtores de novas refuncionalizações (conforme Benjamin) ou “instauradores de discursividade” (conforme Foucault). As práticas específicas analisadas nessa pesquisa são exemplos – é o que a tese defende – da aparição do “novo” na tradição, isto é, da

irrupção de novos pensáveis e novos possíveis que originam, a partir da referência ao pensamento de Hannah Arendt, eventos de “natalidade” que produzem a continuidade do mundo, ou seja, sua renovação, e não a mera manutenção de formas-de-vida já dadas. Nesse contexto, se estabelece o vínculo entre os conceitos de “refuncionalização” em Benjamin, “instauração de discursividade” em Foucault e “natalidade” em Hannah Arendt. Além disso, a noção de “ficção” enquanto fundamento da realidade humana — integralmente produzida pelos “artifícios da fabricação” tanto na dimensão do “trabalho”, da “obra” e da “ação”, como indica Hannah Arendt— é abordada por meio de elaborações de Vilém Flusser (em *Língua e realidade, Comunicologia* e outros textos) e do próprio Fernando Pessoa (em *O banqueiro anarquista*). A tese produz ainda um estudo que propõe uma “recompreensão” —ou “refuncionalização”— do sistema conceitual referente à ideia de *poiesis* em Aristóteles (*dýnamis-enérgeia-érgon-enthelekeia-thelos*) ao perceber as obras analisadas como exemplos de “natalidade” que produzem resultados finais sem fim, i.e., produzem obras que se caracterizam por uma espécie de inacabamento constitutivo necessariamente dependente do caráter dos processo de recepção para que um sentido efetivamente se produza – e esse tipo específico de produção de sentido ocasiona também o acesso à condição originária de indeterminação da linguagem que, na perspectiva de diferentes pensadores (como Giorgio Agamben, Vilém Flusser, Fernando Pessoa, entre outros) constitui o fundamento da condição humana.

Nesse percurso, percebi que os caminhos de pesquisa relacionados a meus temas de interesse são muito profícuos, e a vontade prosseguir acompanhando-me deles parece estar longe de arrefecer. Assim sendo, é possível afirmar que esta etapa da vida, que agora se finaliza com a conclusão deste curso de doutorado, marca o início de uma trajetória de estudos por meio dos quais pretendo cada vez mais me aproximar da vida.

Introdução

O presente estudo [1] focaliza a situação da Arte (dos processos de produção de obras de arte) como *constructo* cultural situado na fronteira ambígua entre a manutenção e a renovação do mundo e [2] argumenta que, em virtude dessa condição de indeterminação entre duas tendências divergentes, um tipo específico de produção artística pode ser observado e analisado como uma alegoria referente à constituição de processos educacionais. Conseqüentemente à elaboração dessa alegoria, cujo fundamento está na análise de determinados procedimentos poéticos na arte, pretendemos desenvolver uma formulação acerca das relações entre as poéticas artísticas e as poéticas educacionais na medida em que interessa tanto ao campo da arte quanto ao da educação situarem-se criticamente ante a continuidade do “mundo” entre o “amor-ao-mundo” e a “natalidade”, como se compreendem tais conceitos a partir do pensamento de Hannah Arendt. Nessa perspectiva, Arte e Educação constituem-se como “aparelhos de produção” de mundo, no sentido que Walter Benjamin atribui a esse termo.

Educação e Arte, desse modo, estabelecem-se tanto como instrumentos quanto como procedimentos de conservação ou de renovação do mundo. Este estudo, portanto, é dedicado à observação de relações específicas entre processos de criação artística e de produção de mundo como possibilidade instrumental para a elaboração de proposições relativas à concepção de uma noção de Educação voltada à renovação mais do que à conservação do mundo e das formas-de-vida já convencionadas, ou seja, à concepção de uma noção de Educação aberta, mais do que tudo, à natalidade, à renovação, à emergência do inesperado. Esse olhar, portanto, se dirige a uma observação interessada no “sentido” da Educação e pretende perceber esse sentido por meio de uma análise comparativa de processos “educativos” como os que se revelam em determinados atos de criação artística. Os casos tomados como exemplo referem-se à especificidade de procedimentos produtivos (procedimentos poéticos), como os que se manifestam nas obras de Lygia Clark e Fernando Pessoa, entre outros. O que se crê é que essa análise, orientada pela referência à ideia de “natalidade” em Hannah Arendt, como já foi dito, pode também contribuir para uma ampliação da compreensão da própria noção de “natalidade” na medida em que se percebe, naqueles processos artísticos específicos, a manifestação de diferentes práticas da “refuncionalização” de “aparelhos de produção” – no sentido que Walter Benjamin atribui a esses conceitos.

A ideia de “natalidade” tem seu sentido produzido em virtude do vínculo que estabelece com a noção de “amor-ao-mundo”. Em diálogo, essas duas ideias constituem, portanto, um par conceitual. O “amor-ao-mundo”, por um lado, concerne à preservação da cultura, isto é, à conservação do “mundo”, enquanto a “natalidade”, por outro, aparece como expressão da continuidade. Porém, trata-se, essa continuidade, não da manutenção do mundo, não da repetição do mesmo, mas da sua renovação: da produção — e não da reprodução— das formas-de-vida humanas.

A partir de tais considerações, depreende-se, portanto, que, então, por constituir-se como o modo pelo qual as novas gerações encontram o mundo e, a partir desse encontro, participam do mundo, a Educação se realiza em duplo sentido, isto é, numa só direção, mas com características diferentes, ainda que complementares. Assim, a Educação se dedica, por um lado, à

preservação dos bens do mundo humano com o objetivo de transmiti-los às novas gerações e, por outro, a permitir e possibilitar a realização do propósito essencial das novas gerações: dar continuidade ao mundo. Ou seja, a Educação se realiza entre os esforços decorrentes do “amor-ao-mundo” e o impulso de “natalidade”. Visa, portanto, contraditoriamente, tanto a conservação quanto a renovação do mundo.

No entanto, cabe notar também que o que compreendemos como “educação” não se restringe às práticas institucionais mais convencionais, mas concerne a todas as instâncias em que cada ser humano toma parte, no decurso da vida, nos mundos de que participa: o contexto sócio-histórico de uma dada sociedade, a vida familiar, as amizades, os interesses culturais, o trabalho, a religiosidade... tudo, enfim. A educação, então, concerne a tudo que está relacionado com as práticas por meio das quais o ser humano produz e habita o mundo, seja conservando, seja renovando a cultura em que se insere e seus bens, seja preservando ou renovando as formas-de-vida que os constituem (que constituem os seres, os bens, o mundo, a cultura).

Esse processo histórico (a continuidade da vida humana em virtude da conservação ou da renovação do mundo e das formas-de-vida) em seu decurso, aparenta modificações de toda sorte. Tais modificações, porém, abrangem uma grande variedade de aspectos exteriores —os quais se referem a crenças, valores, comportamentos, costumes, hábitos, leis etc.— que, por seu turno, ocultam a manutenção dos aspectos interiores das relações sócio-culturais —aspectos esses relativos às hierarquias de poder e aos privilégios sociais.

Com relação à história, portanto, ao mesmo tempo em que, por um lado, se verificam constantemente eventos de transformação no âmbito do conteúdo das experiências atinentes às dimensões estética, ética e política, também por outro, se verifica constantemente a manutenção no âmbito da forma das experiências atinentes à dimensão da lógica que estrutura a produção dos conteúdos (esses sim, variáveis). Ou seja, com relação à história, modificam-se os discursos, mas permanecem os regimes discursivos; modificam-se os projetos, mas permanecem os modelos.

Assim, na medida em que transformam-se os cenários, mas preserva-se o drama, as características das relações se modificam de acordo com o

contexto de cada época e de cada ambiente cultural, mas as condições dessas relações se mantêm as mesmas, sempre orientadas pela lógica da dualidade referente ao conceito liberdade/servidão. Com isso, e orientadas por essa lógica, as sociedades se organizam em pelo menos dois grupos fundamentais: por um lado, uma diminuta elite dominante, por outro, os grandes contingentes populacionais que sustenta essa elite.

As organizações políticas, as configurações éticas e os padrões estéticos de cada sociedade frequentemente se modificam e se renovam, com maior ou menor constância; a estrutura lógica da hierarquia de poder, porém, se preserva continuamente. Mesmo que o poder “mude de mãos”, as dinâmicas das relações de dominação e subserviência seguem igualmente em vigor no curso da história; modificam-se nos aspectos exteriores, isto é, a aparência das relações, mas são preservadas nos aspectos interiores, no que têm de essencial. A forma (*morphè*) é variável; a estrutura (*eidos*) é constante.

As instituições de conhecimento, em seus mais diferentes níveis de escolarização, promovem processos educacionais cuja ênfase é dedicada à preservação da herança cultural, ou seja, nelas predominam os esforços derivados do “amor-ao-mundo”, dos quais decorre a produção de conhecimento sobre o mundo. A arte, ainda que influenciada em grande medida pela mesma lógica do conhecimento, promove processos educacionais cuja ênfase pretenderia dedicar-se à renovação da cultura, ou seja, nela predomina o impulso da natalidade, a heurística, a criação de mundo.

A Arte, porém, participa da tradição cultural e recebe influência dessa herança. Ainda assim, mesmo que em casos raros, pode desarticular, mesmo que apenas provisoriamente, a lógica hegemônica, confrontando as hierarquias e questionando sua ordem convencional.

O centro deste estudo, então, refere-se, como já foi dito, às relações entre a Educação e o trabalho de determinados artistas que, apesar das tradições de que participam, [a] orientam seus processos produtivos no sentido da criação, e não da reprodução dos aparelhos de produção de que fazem uso e, assim, promovem diferentes tipos de “refuncionalização” de seus regimes discursivos e, desse modo, ocasionam “natalidade” na cultura

por meio de suas práticas. É em virtude desse tipo de uso livre (“refuncionalizante”) dos meios de produção que eles —os artistas— operam, superando os procedimentos tradicionais de “conservação” das suas heranças, que suas ações se coadunam à dimensão da “natalidade”.

Desse modo, a pergunta que move este estudo diz respeito ao desejo de saber se o estudo —ou seja, a contemplação— das práticas de tais artistas pode produzir já, no presente, algo da liberdade esperada ante à lógica hegemônica da ordem hierárquica sócio-econômica vigente no mundo atual ou, pelo menos, de saber se o estudo —a contemplação, repetimos— das práticas de tais artistas pode contribuir para a produção de uma adaptação gradual dos espíritos à realização da sociedade livre.

O estudo se realiza no ambiente do PPGE-UFJF e, mais especificamente, do NEFPE —Núcleo de Estudos de Filosofia, Poética e Educação. Além da própria noção de Estudo, já o próprio nome desse Núcleo de atividades reúne esses três outros conceitos: Educação, Poética, Filosofia. Por Educação, já foi dito que se entende qualquer processo por meio do qual, no espaço no e tempo, o ser humano venha gradativamente a integrar-se ao mundo —isto é, à cultura da sociedade em está inserido— e, eventualmente, venha a transformar esse mundo. Em outras palavras, a Educação refere-se ao processo de humanização —ao devir— individual e social em contextos culturais. Quanto à ideia de Poética, é bom que se diga que, além do senso comum, em que se designa como “poético” àquilo que, por alguma razão, apela à nossa sensibilidade ou à nossa emoção e, eventualmente, causa algum tipo de comoção, o termo “poética”, no sentido “filosófico”, refere-se, diferentemente dessa acepção, aos modos por meio de que algo se produz ou é produzido. Com relação a essa segunda significação (a significação filosófica), há ainda, na estética literária, por exemplo, uma diferenciação entre a Poética “na” e “da” literatura. No primeiro caso [poética “na”], refere-se aos estudos da “lírica” (em verso ou em prosa), isto é, aos estudos de questões relativas à expressão “subjativa” da instância que, ao leitor, aparece, no texto literário, como “a voz que fala” – o “eu lírico” –, assim como também refere-se aos estudos de temas e motivos, bem como de recursos de estilo. No segundo caso [poética “da”], refere-se à estrutura projetual (ou seja, ao *design*) de aparelhos de produção como, no exemplo da literatura, os

gêneros literários —épico (narrativo), lírico (da poesia versificada) e dramático (teatral) – ou seja, às leis e aos mecanismos da produção artística.

A noção de “aparelho de produção”, no entanto, pode ser percebida e compreendida em outros contextos, alheios ao da literatura, em que, por exemplo, a bicicleta, o automóvel e o avião são aparelhos de produção de transporte, um templo religioso é um aparelho de produção de devoção, de reverência e oração, uma casa é aparelho de produção de abrigo e repouso, uma cozinha é aparelho de produção de nutrição e um banheiro é aparelho de produção de higiene pessoal. Nesse sentido, em que os estudos de “poética” referem-se à estrutura projetual (ao *design*) de aparelhos de produção, também os “conceitos” e as relações que estabelecem entre si constituem “aparelhos de produção” de pensamento, o qual (o pensamento) se manifesta por meio de diferentes “idiomas”, que são, por sua vez, aparelhos de produção de linguagem e comunicação.

Assim, temos também uma definição inicial de “filosofia” (outro dos elementos que compõem o nome do NEFPE): nesse contexto, Filosofia se definiria como a produção de pensamento (no sentido de “conhecimento” ou “saber”) por meio da articulação inter-relacionada de conceitos, categorias, definições etc. Nessa perspectiva, então, esta tese configura-se como um Estudo Filosófico (por assim dizer) sobre relações entre Poéticas ‘na’ e ‘da’ Educação assim como ‘na’ e ‘da’ Arte. Quando se diz que este estudo é de caráter filosófico, no entanto, isso não significa que há, entre os conceitos nele articulados, uma relação de causalidade que distinga, por exemplo, um propósito específico (uma “razão de ser” ou um “destino predeterminado”) na Educação ou na Arte, no Estudo ou na Filosofia. O que se apresenta aqui é uma composição combinatória de alguns elementos conceituais (ideias, teorias etc.) a qual, numa perspectiva específica, produz um sentido. Talvez relacionado, esse sentido, a uma visão de mundo particular. Essa elaboração “filosófica”, ou simplesmente “combinatória”, é apresentada de maneira mais cautelosa —tão cautelosa quanto o tempo dedicado a estes estudos pôde permitir. Assim, mesmo que, em várias passagens do texto, eventualmente muito mais se pudesse dizer sobre os diferentes temas abordados, esse maior aprofundamento frequentemente não foi possível em virtude do largo espectro abordado, isto é, em virtude do grande volume de pontos de

interesse que a rede de relações entre as ideias apresentadas nessa nossa composição conceitual veio a requerer.

A definição específica da noção de Estudo como articulada no âmbito do NEFPE é fundamentada, inicialmente, pela concepção de que essa atividade é sempre orientada por um “estado de ânimo” ou “disposição afetiva” perante o mundo. Tal “disposição” pode, por exemplo, vincular-se a uma tendência em que o estudo (nesses casos comumente definido como “aprendizado”) de conhecimentos e saberes se realiza por critérios apropriativos, com vistas a uma utilização instrumental orientada a fins determinados, ou, ao contrário, pode, aquela “disposição”, vincular-se a uma tendência em que a ideia de estudo (diferentemente da ideia de aprendizagem) tem a ver com a dedicação, ou seja, com a atenção e o cuidado àqueles conhecimentos e saberes. Dessa maneira, tal tendência direciona-se ao cultivo de um mundo comum por interesse gratuito, isto é, se realiza quando a atenção e o cuidado são dirigidos não a fins determinados, mas ao cultivo e à partilha daqueles conhecimentos e saberes como bens pertencentes a um mundo comum, em que a apropriação por interesses particulares subordinada a valores como a lucratividade e o ganho privado não faz sentido. “Estados de ânimo” ou “disposições afetivas”, desse modo, podem orientar visões de mundo contrastantes, em que, uma vez organizados por tais ou quais valores, exigem, por ou lado, uma postura em que se toma algo do mundo por interesses privados, enquanto, por outro, uma postura em que se cuida do mundo por interesse comum.

Assim, a partir dessa referência em que a ideia de estudo é o foco, interessa pensar que, além do desejo e do desenvolvimento da capacidade de cultivar conhecimentos e saberes como bens de um mundo comum com vistas à sua preservação, o estudo pode promover não apenas a conservação desse mundo, mas também a sua renovação mais ou menos radical. Surge, então, a pergunta: se o estudo pode, em função de determinados procedimentos e práticas, proporcionar o cultivo do mundo comum por meio da conservação de seus bens, como é que, por outro lado, pode também promover, nesse mesmo mundo, a renovação desses bens e desse mundo, ocasionando o aparecimento do inesperado ou do insólito que engendra a novidade radical? Uma hipótese para responder a essa questão

sustenta que a disposição contemplativa, fundada na atenção e no cuidado – uma disposição estudiosa, portanto – pode, na relação com os bens do mundo humano —artes ou técnicas, conhecimentos ou saberes—, proporcionar a percepção não apenas da figura de um objeto de interesse, mas também revelar o fundo de indeterminação originária a partir do qual e em função de que a figura objetiva se articula. Essa hipótese, portanto, tem por base a percepção de que se uma obra que seja objeto de cuidado e atenção —objeto de estudo— é sempre produto, i.e., é sempre uma consequência determinada pelas regras de uma linguagem, resultado do artifício humano, então compreender que as regras dessa linguagem não são também mais do que regras, elas mesmas —ou seja, que são igualmente produtos—, permite rearticular os elementos da própria linguagem modificando sua estrutura —e tal modificação, assim, implicará necessariamente o nascedouro de obras ou produtos de ordem tão inédita quanto for a reestruturação na estrutura da própria linguagem.

Desse modo, essa perspectiva de análise configura, por um lado, uma abordagem vertical, em vista de que, a partir da distinção entre aprendizagem e estudo, se aprofunda uma observação acerca da ideia de estudo, mas, por outro lado, quando sugere que o estudo, além da tendência para o cultivo dos bens mundo humano, manifesta também a tendência para a renovação —quicá uma renovação radical— desses bens, exige uma abordagem horizontal, pois envolve a análise de algumas noções não a partir da elaboração específica de uma ou outra formulação conceitual, mas sim de um modo em que se considere a pluralidade de seus significados. Desse modo, conforme as questões que nos sejam apresentadas (como serão, no decorrer dos capítulos subsequentes), não é adequado aos nossos propósitos excluir um ou outro ponto de vista em nome do rigor metodológico que, em geral, se espera de uma tese de doutorado, uma vez que, em alguns casos —e o presente caso é um deles— não é exatamente simples estabelecer uma relação de causalidade – ou seja, uma hierarquia vertical — entre as ideias que apoiam nossos argumentos, pois seu valor, sua importância e eventual beleza residem justamente na pluralidade das vozes que tornam possível a sua aparição e, especialmente, no fato de que se articulam num conjunto anti-hierárquico, por assim dizer. Conforme as

questões de interesse, os elementos conceituais com elas comprometidos importam relativamente pouco individualmente; importam, isso sim, na medida em que constituam uma estrutura, ou, melhor, uma comunidade (conceitual) de sentido. De acordo com as circunstâncias, apenas a diversidade de elementos pode revelar a unidade, ou, em outras palavras, conforme o caso, é justamente o arranjo de uma pluralidade o que é capaz de conformar a singularidade —não necessariamente uma singularidade genuína, original ou “autêntica”, mas, na melhor das hipóteses, honesta.

É dessa maneira que este estudo apresenta uma contribuição relativa a uma proposta de compreensão de elementos que, associados de modo particular, constituem uma estrutura conceitual que, por sua vez, determina, finalmente, uma ideia de Poética a qual se refere aos meios técnicos por intermédio dos quais o mundo é produzido. Essa ideia de poética implica a análise dos critérios éticos, estéticos, e lógicos que conferem estatuto político aos processos de produção do mundo humano. Um mundo que, portanto, é, “por natureza”, artificial. Tal definição —fundamentada já numa contradição de termos— pretendemos apresentar no decurso deste estudo.

Na medida em que a natureza do mundo humano é constituída, paradoxalmente, pela sua artificialidade, as questões de interesse que aparecem no decorrer deste estudo dizem respeito às relações entre as ideias de “realidade” e “ficção”. No âmbito desse interesse, emergem, então, uma dupla pergunta. [a] Pode haver algum interesse a profissionais e pesquisadores atuantes no campo da Educação a tarefa de pensar sobre as relações entre ficção e realidade? [b] No sentido de propor reflexões tanto no que diz respeito à prática docente em sala de aula quanto à gestão escolar e ao estabelecimento de políticas educacionais, haveria algum valor —ou mesmo algum sentido— em observar questões relativas a processos produtivos de práticas artísticas? Esta tese sustenta não apenas que sim, mas também que o valor —e o sentido— dessa iniciativa está relacionado ao fundamento mesmo da ideia de Educação, e isso —a relação indissociável entre processos educacionais e processos de criação artística— é o que se pretende demonstrar por meio da apresentação dos argumentos reunidos neste texto.

O mundo ocidental —cuja tradição cultural orienta as configurações das nossas formas-de-vida, organizadas a partir de relações que definimos como lógicas, políticas, éticas, estéticas e poéticas— é um mundo marcado por condições de desigualdade que vão muito além das diferenças particulares percebidas no âmbito da pluralidade de indivíduos da nossa espécie quanto ao fenótipo de cada um. Enquanto aspectos relativos à morfologia e à fisiologia são naturais, as desigualdades sociais e econômicas são produzidas politicamente; são desigualdades artificiais fabricadas a partir de procedimentos determinados por critérios culturais, i.e., por critérios lógicos, políticos, éticos, estéticos e principalmente poéticos.

Sempre considerando a História, é possível perceber que, no que concerne ao percurso da experiência humana, a única constante é a impermanência: as gerações sucedem-se continuamente, as culturas e os costumes se modificam, as línguas tanto se transformam quanto se extinguem e mesmo as conformações geográficas são remodeladas no tempo tanto pela ação da natureza quanto pela intervenção humana. A essa regra, no entanto, temos a exceção que lhe cabe: as desigualdades socioeconômicas permanecem. Mesmo nos diferentes contextos das variadas formas-de-vida organizadas no curso do tempo, desde as mais antigas civilizações conhecidas até os dias de hoje, perdura um padrão relacional formado por uma estrutura social dicotômica estabelecida entre pelo menos uma casta dominante —aristocracia, nobreza, realeza ou qualquer grupamento que configure uma elite— e uma casta dominada —escravizados, camponeses, operários etc.— geralmente designada pela palavra ‘povo’. Esse tipo de relação, no entanto, não tem fundamento natural: é criação humana; é consequência de ação política. Destarte, a pluralidade dos arranjos que em diferentes épocas e locais organizam as variadas modalidades das nossas formas-de-vida confere a essas formas ampla diversidade de aspectos superficiais, que aparentam modificações mais ou menos drásticas conforme cada caso, mas o fundamento das formas-de-vida —pelo menos nas culturas ocidentais— permanece inalterado: tratam-se de relações de dominação em que diminutas minorias detêm recursos de poder suficientemente organizados para exercer autoridade, governo e controle sobre ampla maioria.

Os processos educacionais —formais ou informais— igualmente constituem-se como produto de fabricações humanas, ou seja, são fruto de opções políticas orientadas por critérios éticos e estéticos e realizados —atualizados— por meio de procedimentos poéticos. A construção do prédio de uma escola, por exemplo, é consequência de uma ação (decisão e atitude política), mas as escolhas que definem a localização do prédio e a parcela da população que ali será atendida obedecem a critérios éticos. Também são critérios éticos os que orientam a forma do prédio, o *design* da construção, pois diferentes tipos ou estilos de *design* constituirão condições de possibilidade ao desenvolvimento de específicas práticas no âmbito das vivências educacionais que numa dada escola se pretendam promover. Da mesma maneira, tanto o prédio quanto as práticas pedagógicas, na medida em que são orientadas por critérios éticos —relativos ao conjunto das vivências sociais valorizadas naquela cultura—, serão materializados, isto é, tornados reais, de acordo com critérios estéticos —referentes ao modo de realização das vivências que se deseje atualizar como forma de objetivação daquela realidade cultural. Ademais, a tudo isso somente é possível existência efetiva —como realidade tangível, e não como devaneio ou idealização— em decorrência de práticas —procedimentos, ações— que, por sua natureza, constituem-se como tal apenas por intermédio da/s poética/s mais conveniente/s.

A percepção de tais processos organiza nossa consciência acerca de que a vida que vivemos em sociedades instituídas é artificial. Da mesma maneira, portanto, as desigualdades sociais e econômicas existentes nas culturas ocidentais – as desigualdades de acesso aos bens – são também desigualdades produzidas por ações políticas a partir de critérios éticos e estéticos e de procedimentos poéticos. Assim, se ações políticas produzem, por esses critérios e por determinados meios, condições de desigualdade social e econômica, e se a Educação é uma modalidade de ação política presente nas nossas sociedades, então a Educação —como se a vem praticando— tem sido também uma forma de produção de desigualdade social e econômica.

No entanto, conhecemos um discurso em que se afirma o contrário: que a Educação existe justamente em virtude da promessa de uma igualdade

futura. Os argumentos apresentados no presente texto, porém, confrontam esse discurso e estão aqui reunidos no sentido de demonstrar como e por quais motivos essa ideia de igualdade prometida a um futuro inalcançável não passa de uma estratégia para a manutenção, e não para a superação, daquelas formas de desigualdade a que nos referimos anteriormente. Isso é o que pretendemos demonstrar por meio da realização da crítica de alguns conceitos fundamentais no campo da Educação e da observação de procedimentos artísticos específicos em que a educação dos artistas —isto é, sua maneira de estabelecer relação com os bens culturais das suas tradições de pertencimento— ocasionou não a conservação, mas sim transformação em seus mundos. Pensar a partir desses casos de produção artística interessa em virtude de que seus procedimentos criativos se manifestam como modos de produção de mundo (como poéticas) que orientam para a emancipação do pensamento, para a concepção de formas-de-vida cuja condição é a igualdade originária —a insubmissão primordial frente às formas e normas previamente estabelecidas—, ou seja, em virtude de que seus procedimentos criativos orientam para a criação de formas-de-vida em que a irrupção da ‘novidade’, da verdadeira renovação do mundo, não é apenas possível, mas efetiva, real e, acima de tudo, imperiosa.

Assim é que percebemos o quanto os estatutos que instituem as formas-de-vida de uma dada sociedade – de uma sociedade como a nossa, por exemplo —são, em todos os casos, resultados de acordos e convenções. A conversação —o uso da palavra, da razão que institui discurso, argumentação; ou seja, o *logos*— é propulsora da ação política que organiza as formas-de-vida. O objetivo do presente trabalho, portanto, é analisar os modos por meio dos quais compreendemos —porque assim criamos— nossas próprias ideias, e observar os modos como atualizamos —porque assim praticamos— os processos por meio dos quais tornamos realidade essas nossas ideias. Em outras palavras, o objetivo deste estudo é observar e analisar não apenas os recursos de que fazemos uso para pensar e criar mundo, mas também o estabelecimento dos próprios critérios que, antes, orientam a criação dos recursos mesmos. Ou seja, na medida em que os modos por meio dos quais habitamos a linguagem, ou, mais ainda, o próprio *logos* —aquilo que determina as nossas possibilidades e as nossas

capacidades de compreender, conversar, usar a razão, dispor da palavra, compor discurso e propor argumentação— definem as nossas formas-de-vida, o propósito deste estudo é dar atenção, em última instância, sim, aos produtos do *logos*, mas, ainda antes, em modo atual, à própria dinâmica de produção da(s) linguagem(s) —à dinâmica de produção do próprio *logos*, portanto— de que tais produtos derivam.

Isso importa em virtude de que a manutenção de dinâmicas consagradas —por assim dizer— de produção de linguagem pode ser impeditivo para novos “pensáveis”, para a irrupção da novidade radical e, portanto, impeditivo para novos possíveis. Interessa, desse modo, conhecer eventos —a realização de procedimentos— em que se perceba não a manutenção, mas a continuidade —isto é, a transformação continuante— de estruturas formais já dadas. Essa busca por conhecer e vivenciar tais dinâmicas transformadoras da linguagem, i.e., do *logos* —e esta é tese aqui defendida—, constitui um tipo de “disposição estudiosa” que, por sua configuração, pode revelar recursos e instrumentos tais com que seja possível criar formas-de-vida compatíveis com o desejo e o anseio por uma vida boa em condições de igualdade universal de acesso aos bens do mundo humano.

Este estudo se organiza, então, como uma continuação em relação à proposição de Hannah Arendt, em que ela afirma que a educação, por ter a ver, simplesmente, “[...] com o fato de que continuamente nascem crianças no mundo”, se configura, no âmbito da cultura, como

[...] o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”. (Arendt, 2013, p. 247)

A partir dessa referência, o que se deseja pensar a seguir diz respeito a que se a educação pretende contribuir mais para a continuidade do que para a manutenção do mundo, i.e., pretende, de acordo com Arendt, “salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (*Idem*), então, o mais necessário, com relação a esse propósito, é preservar a infância enquanto condição de existência. Assim sendo, em

última instância, a questão que move o presente estudo se articula em dois momentos: o primeiro concerne à elaboração de uma definição de “infância enquanto condição de existência”, e o segundo diz respeito conhecer os procedimentos necessários à preservação dessa condição.

Com tal interesse em causa, procuramos não perder de vista, no decorrer do desenvolvimento deste estudo, a necessidade de vincular as discussões apresentadas à materialidade das coisas e dos eventos do mundo, pois a tendência do trabalho filosófico, cuja matéria são conceitos, ideias, categorias e classificações, dirige-se, muitas vezes, à abstração. Essa “materialidade do mundo” está representada pelos “estudos de caso” analisados na tese: as ideias apresentadas nos primeiros capítulos e discutidas no decorrer do texto aparecem somente na medida em que se constituem como base teórica, ou como instrumentos conceituais de análise apropriados às obras de arte a serem posteriormente observadas.

O poeta Fernando Pessoa, em alguns escritos pessoais, ponderou sobre os aspectos materiais da realidade filosófica dos conceitos e escreveu, por exemplo, sobre a classificação aristotélica dos gêneros literários (os gêneros épico, elegíaco, lírico e dramático) que “Como todas as classificações bem pensadas, esta é útil e clara; como todas as classificações, é falsa” (Pessoa, 1974, p. 86).

Assim, desde a vida primitiva nas cavernas e da Idade da Pedra Lascada até o Shopping Center, as Estações Espaciais e a Inteligência Artificial, o ser humano modifica o mundo natural realizando processos “poéticos” (*poiesis*) por meio de uma infinidade de procedimentos e instrumentos técnicos e/ou artísticos (*tekhnè*). As modificações do mundo natural desse modo impostas pelo ser humano instituem bens e cultura (crenças, valores, comportamentos, hábitos, costumes, leis etc.) assimilados em grande profundidade pela experiência humana no decurso histórico da vivência em sociedades a tal ponto que seus sentidos, suas lógicas internas, são percebidos como uma espécie de “segunda natureza”. É dessa forma que o ser humano cria, entre si mesmo e sua “primeira” natureza, um mundo, isto é, produz (*poiesis*) uma camada intermediária de “artifício”, uma série

incalculável de instrumentos de mediação, com os quais mantém o próprio sustento, fabrica os objetos de que se serve e realiza suas ações.

É dessa forma, portanto, que o ser humano produz sentido, e, por isso, cedo ainda na tradição da filosofia ocidental, foi também classificado como mais um objeto entre os objetos de seu próprio mundo: conforme Aristóteles, *zoon logikon* —animal lógico, animal de linguagem, animal de sentido. Entretanto, nunca é demais repetir os bons poetas: “Como todas as classificações bem pensadas, esta é útil e clara; como todas as classificações, é falsa”.

Nossa hipótese, que compartilhamos com Pessoa, é a de que ser humano está muito além de classificações, pois, por bem pensadas, úteis e claras que sejam, não passam de ficções. Apesar disso, conceitos e classificações constituem, inegavelmente, os instrumentos de que podemos fazer uso para pensar. O que procuramos, no entanto, na medida das possibilidades, é, eventualmente, expandí-los e, quem sabe, orientar, a partir deles, não apenas novos sentidos (como se fosse pouco), mas “novos possíveis”. Assim, como são os conceitos a nossa matéria de estudo, vamos a eles.

* * *

Quanto à sua estrutura geral, além da presente Introdução, que apresenta o tema de interesse deste estudo, como acabamos de ver, este texto se organiza em oito capítulos acrescidos de uma seção de Considerações Finais.

* * *

Por fim —ou, melhor: para começar— importa dizer que este estudo, *Um olhar sobre a dimensão da “natalidade no “estudo” pelo prisma da “refuncionalização” de aparelhos de produção artística*, tem um “nome fantasia”. É este: “Arquitetura-sonho: notas para uma poética do impossível”.

No decurso da nossa apresentação, trataremos de elucidar essa definição.

1. Mundo: *Amor-mundi* e Natalidade

O capítulo 1, “Mundo: Herança e Natalidade”, apresenta a noção de “mundo” a partir do pensamento de Hannah Arendt e considera a presença, na tradição da própria cultura, dos impulsos de conservação e de renovação do mundo e das formas-de-vida social e historicamente instituídas como bens humanos. A seguir, por um lado, a ideia de “natalidade” é discutida inicialmente a partir de um estudo desenvolvido por Jorge Larrosa em que se vinculam as noções de *infância* e *novidade originária*, e, por outro, o conceito de “amor-ao-mundo” é analisado na sua relação com a ideia de “cuidado do mundo”, que o professor Diego Tatián concebe com referência aos processos de preservação e transformação da cultura.

2. Infância (condição de existência) e Imaginação

O Capítulo 2 é constituído por duas partes: “Infância e Imaginação”. Na primeira, analisa-se a noção de “infância” não como a fase cronológica das primeiras etapas de desenvolvimento do ser humano criança, mas, de acordo com uma concepção apresentada por Giorgio Agamben, como condição de existência. Nessa primeira parte, a partir das elaborações de Agamben, procuramos apresentar uma ideia de infância como o fundamento humano originário, lugar de pura criação marcado, por definição, pela capacidade de imaginação. Na segunda parte, apresenta-se um estudo desenvolvido por Lev Vigotski sobre a caracterização dessa capacidade (a imaginação) e sobre o funcionamento de seu “aparelho de produção”, ou, conforme o próprio Vigotski, o “mecanismo da imaginação criativa”.

3. Refuncionalização

No Capítulo 3, “Refuncionalização”, inicia-se o desenvolvimento das nossas elaborações sobre a questão da poética da criação artística por meio de uma exposição sobre a noção benjaminiana de “aparelho de produção” a

partir da apresentação de um estudo sobre os procedimentos de refuncionalização dos meios de produção artística e intelectual introduzidos pelo filósofo alemão no texto da célebre conferência *O autor como produtor*.

4. Escola – *Skholè* e Estudo

O Capítulo 4, “Escola, *Skholé* e Refuncionalização”, é dedicado ao estudo do desenvolvimento histórico da instituição escolar, observadas as suas características político-sociais na antiguidade, na modernidade e na contemporaneidade. Para isso, observa-se o caráter na noção de escola nesses diferentes períodos e as relações que estabelecem com a antiga ideia de *skholè*, referente ao usufruto livre do tempo, desvinculado de toda e qualquer obrigação de funcionalidade utilitária. A partir do estudo das relações entre esses conceitos —escola e *skholè*—, observam-se os modos como, de acordo com circunstâncias históricas, sociais e culturais específicas, também sobre essas noções (e sobre as realidades que elas implicam) operam processos de “refuncionalização” referentes, portanto, à produção de mundo.

5. Utilidade

O Capítulo 5, “Sobre a desutilização do mundo”, propõe uma (re)elaboração acerca da noção de “utilidade” fazendo referência ao contexto do aparecimento desse termo numa passagem específica da *Ética*, de Spinoza, e analisa essa ideia a partir de uma perspectiva orientada por uma questão de linguagem demonstrada por Giorgio Agamben concernente ao uso da voz média conforme a estrutura gramatical relativa ao uso do verbo *chrestai* na língua grega antiga. A partir dessa articulação conceitual referente à noção de “útil”, propomos uma “refuncionalização” da noção de “utilidade” de modo a, se possível, interromper seu vínculo com a cultura do elogio à produtividade tão característica da “moral” das sociedades de mercado e de consumo contemporâneas.

6. *Poiesis, Physis e Práxis: Arte e Técnica – Aparelho de Produção, Discurso e Regime Discursivo, Modelo, Projeto e Programa; Obra Aberta, Obra de Têlos aberto*

No Capítulo 6, “Produção de Mundo”, conclui-se a apresentação dos aspectos estritamente teóricos relativos ao tema deste estudo. Nesse capítulo, aprofundamos as noções fundamentais relativas aos processos de produção (*poiesis*) do mundo humano em diferentes dimensões relativas à potência e à atualização do artifício humano —a linguagem, a *physis* e a *práxis*, a arte e a técnica. A partir disso, apresenta-se um estudo referente a uma proposta de (re) compreensão da ideia de *poiesis* decorrente de uma leitura específica do sistema aristotélico relativo ao conjunto *dynamis-energéia-ergon-entelekeia-têlos* no qual se percebe que, em alguns casos de arte (como os que serão apresentados posteriormente) as obras não chegam a uma finalização (*têlos*) e não obedecem a uma finalidade pré-determinada, mas, ao contrário, realizam-se como produtos de *têlos* aberto. Nesse mesmo capítulo, observamos ainda como esses processos produtivos se realizam na forma de sistemas: apresentamos (com a minúcia e o detalhamento possíveis no contexto de um estudo tão amplo) os conceitos referentes a estruturas operacionais poiéticas —“modelo”, “regime”, “projeto”, “aparelho de produção”, “discurso” e “regime discursivo” e “programa”. Depois desse percurso, anuncia-se que —como será possível verificar em função dos estudos de caso a serem apresentados no Capítulo 7— o Estudo dos regimes discursivos das linguagens que práticas artísticas específicas possibilitam é o que promove a criação, ou seja, a emergência da renovação do mundo, isto é, a aparição do que é capaz de produzir —nesse caso, de preservar— a “infância” enquanto condição de existência.

7. Uso Impróprio das Regras da Arte: Campo Expandido; Arte-vida

O Capítulo 7, “O uso ‘impróprio’ das regras da arte”, ao apresentar os estudos de caso referentes à *poiesis* dos processos produtivos de obras específicas —caracterizadas, como teremos visto, pela manifestações de *têlos* aberto— evidenciadas pelos exemplos de casos de produção de artistas como Lygia Clark, Cildo Meireles e Fernando Pessoa (especificamente no

âmbito da dramaturgia dos heterônimos), comprova as hipóteses e confirma as proposições apresentadas nesta tese.

8. Arquitetura-sonho

O Capítulo 8, “Arquitetura-sonho”, é dedicado à organização das relações entre Arte e Estudo nos termos relativos aos temas de interesse desenvolvidos neste texto e à apresentação de algumas elaborações acerca do vínculo indissociável entre o *design* de modelos *poiéticos* e as possibilidades de produção de mundo —ou seja, acerca da percepção de que, na medida em que seja desejável transformar e renovar o mundo, a transformação e renovação da estrutura dos aparelhos de produção dos próprios regimes discursivos constitui-se como uma necessidade incontornável.

Considerações Finais

O Capítulo final, “Considerações Finais”, analisa retrospectivamente as elaborações apresentadas sobre os temas de interesse apresentados neste estudo e indica alguns desdobramentos possíveis, no sentido de apontar para o desenvolvimento de pesquisas posteriores.

Capítulo 1

Mundo: herança e natalidade

1.1. A noção de Mundo a partir do pensamento de Hannah Arendt

A fim de apresentar a noção de Mundo que orienta as perspectivas teóricas adotadas neste estudo, é necessário indicar como referência a obra da filósofa alemã Hannah Arendt (1906-1975). Em sua obra *A condição humana*⁷, publicada em 1958, assim como na conferência *Trabalho, Obra, Ação*⁸, proferida no ano de 1964, Arendt elabora uma teoria por meio da qual desenvolve uma análise dedicada à compreensão do *modus vivendi* do ser humano, designando não a sua “natureza” enquanto ser, mas sim a sua condição, pois os modos de vida humano não são determinados por sua constituição biológica —como ocorre com os animais—, mas por suas formas-de-vida. Tal teoria articula-se principalmente a partir da interpretação formulada pela autora acerca da distinção entre vida ativa e vida contemplativa como dois modos de vida contrastantes e complementares. Nesse sentido, na conferência, a pensadora declara admitir

⁷ Originalmente escrita em língua inglesa.

⁸ Conferência realizada em evento promovido pela Universidade de Chicago.

[...] como válida a antiga distinção entre dois modos de vida, entre uma *vita contemplativa* e uma *vita activa*, que encontramos em nossa tradição de pensamento filosófico e religioso até o limiar da era moderna, e que quando falamos de contemplação e ação nos referimos não apenas a certas faculdades humanas, mas a dois modos de vida distintos. (Arendt, 2005, p 175).

Essa distinção, assim, caracteriza o modo de vida do filósofo como superior ao modo de vida político do cidadão da *pólis* grega. Por intermédio de tal distinção, verifica-se, portanto, a condição de rebaixamento da *vita activa* ante ao modo da *vita contemplativa*. A autora afirma ainda que “[...] a *vita activa* sempre foi definida do ponto de vista da contemplação” (Arendt, 2005, p. 176) – ou seja, sempre foi definida a partir da experiência daqueles que não praticam esse modo de vida. A partir dessa perspectiva —a do modo de vida contemplativo—, “[...] todos os tipos de atividade humana pareciam semelhantes, na medida em que se caracterizavam pela in-quietude, por algo negativo” (*Idem*), de modo que toda atividade alheia ao âmbito da pura contemplação era percebida simplesmente como “[...] a ausência das condições que tornam possível a contemplação” (*Ibidem*).

Em suas elaborações, Hannah Arendt dedica-se ao desenvolvimento de uma compreensão aprofundada sobre a questão que ela mesma formula nos seguintes termos: “[...] em que consiste uma vida ativa? *O que fazemos quando estamos ativos*⁹?” (Arendt, 2005, p. 175). De acordo com a autora, a *vita activa* —em oposição à *vita contemplativa*— distingue-se em três dimensões: Trabalho, Obra e Ação¹⁰. O trabalho, em primeiro lugar, é concernente à atividade laboral, à labuta constante e evanescente necessária ao sustento biológico da vida; é relativo a todas as atividades de suporte às necessidades corporais, como o plantio e a alimentação, a conservação de moradias e vestimentas, além de todo tipo de atividade infinitamente repetitiva, ou seja, todo tipo de atividade de que a manutenção da vida não pode prescindir em nenhuma circunstância. Afirma Arendt que “[...] o trabalho produz bens de consumo, e trabalhar e consumir são apenas dois estágios do sempre-corrente ciclo da vida biológica” (Arendt, 2005, p. 180) e sua função não é mais do que atender à necessidade de subsistir. A liberdade,

⁹ Grifo da autora.

¹⁰ No original, *labor, work e action*.

nesse sentido, pode somente ser experimentada por aqueles que estejam liberados de quaisquer obrigações laboriosas, i.e., de quaisquer obrigações concernentes às atividades inextrincáveis ao sustento da vida do corpo. Em segundo lugar, como descreve a pensadora alemã,

A obra de nossas mãos, distintamente do trabalho de nossos corpos, fabrica a mera variedade infinita das coisas cuja soma total constitui o artifício humano, o mundo em que vivemos. Tais coisas não são bens de consumo, mas objetos de uso, e o seu uso adequado não causa seu desaparecimento. Elas dão ao mundo a estabilidade e a solidez sem as quais não se poderia contar com ele para abrigar a criatura mortal e instável que é o homem”. (Arendt, 2005, p. 183)

De acordo com as descrições da autora, percebe-se que, por um lado, a atividade do trabalho tem por definição a dimensão evanescente de seu caráter próprio e deriva de uma demanda constante, concernente à sobrevivência do corpo, enquanto por outro, o que define a atividade de fabricação que constitui a obra é a dimensão de seu caráter relativo justamente à durabilidade, à permanência do produto no mundo. Mais ainda: o aparecimento dos produtos fabricados, segundo Hannah Arendt, é justamente, como vimos, “o que constitui o artifício humano, o mundo em que vivemos” (Arendt, 2005, p. 183). A ação, por sua vez, em terceiro lugar, concerne à atividade por meio de que o ser humano participa do mundo.

Com a palavra e o ato nós nos inserimos no mundo humano, e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato bruto de nosso aparecimento físico original. Desde que por meio do nascimento ingressamos no Ser [*Being*]¹¹, partilhamos com os outros entes a qualidade da Alteridade [*Otherness*]¹², um aspecto importante da pluralidade que faz com que possamos definir apenas pela distinção, que sejamos incapazes de dizer o que algo é¹³ sem distingui-lo de alguma outra coisa. (Arendt, 2005, p. 190)

A ação, de acordo com Hannah Arendt, tem, como a fabricação, um começo definido, mas, diferente desta última, nunca tem um fim previsível. A obra —os produtos fabricados presentes no mundo humano— é marcada por

¹¹ Interpolação dos tradutores.

¹² *Idem*.

¹³ Grifo da autora.

essa previsibilidade, pois é possível confiar que, a não ser que seja destruído pelo tempo ou pela ação deliberada, cada objeto produzido permanecerá sempre idêntico a si mesmo enquanto tal. Ainda assim, seu caráter de permanência não é irreversível, pois, nas palavras da própria autora, “[...] toda coisa produzida por mãos humanas pode ser destruída por elas, e nenhum objeto de uso é tão urgentemente necessário no processo vital que seu fabricante não possa suportar sua destruição e sobreviver a ela” (Arendt, 2005, p. 185). Mas isso, afirma Arendt,

“[...] não se aplica nem ao trabalho, onde os homens permanecem sujeitos às necessidades de sua vida, nem à ação, onde permanecem na dependência de seus semelhantes. Sozinho com sua imagem do futuro produto, o *homo faber* é livre para produzir, e sozinho novamente ante a obra de suas mãos, ele é livre para destruir”. (Arendt, 2005, p. 186).

A ação, entretanto, é da ordem do imponderável: não é possível prever suas consequências. A palavra e o ato distinguem-se da obra também pelo fato de que não se constituem, como os objetos, como meios destinados à obtenção de fins ou resultados, mas aparecem como fins em si mesmas. A inserção que a ação e o discurso promovem no sentido de incluir no mundo a participação de um ser humano em sua singularidade irrepetível, como afirma Hannah Arendt, “[...] não nos é imposta pela necessidade, como o trabalho, e não é motivada pelas carências e desejos, como a fabricação” (Arendt, 2005, p. 190). A palavra “ação” é tradução do termo latino *agere*, que indica o processo de colocar algo em movimento; *agere*, por sua vez, é a tradução latina para o termo grego *archein*, cuja significação indica tomar uma iniciativa, começar algo. Acerca da noção de ação, a própria autora resume:

Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato da pluralidade humana, o fato de que não Um homem, mas homens, no plural, habitam a Terra e de uma maneira ou de outra vivem juntos. Mas apenas a ação e a fala se relacionam especificamente com este fato de que viver significa sempre viver entre os homens, entre aqueles que são meus iguais. Portanto, quando me insiro no mundo, é em um mundo onde outros já estão presentes. A ação e a fala são tão estreitamente ligadas porque o ato primordial e especificamente humano sempre tem de responder também à questão colocada a todo recém-chegado: “Quem é você?”. (Arendt, 2005, p. 191)

Uma ação, nesse sentido, não apenas constitui uma parte do mundo, como a obra, mas institui sua manutenção ou sua continuidade, i.e., conserva ou renova o mundo e as formas-de-vida que o produzem. Na perspectiva da autora, isso é nítido na medida em que observamos que, por um lado, um produto, um objeto pronto e acabado, não constitui um fim em si mesmo, mas está sempre submetido, enquanto objeto de uso, a uma cadeia de relações que constituem, aí sim, o fim em si mesmo, pois os objetos são fins utilitários, destinados à obtenção de outros fins – no processo de produção, o fim não apenas justifica os meios como os produz e organiza; na fabricação, tudo é orientado com vistas à adequação e à utilidade relativa ao produto final que se pretende produzir. Assim, um processo de produção é percebido, de algum modo, como um fenômeno isolado, supostamente independente da rede de relações em que se realizam as ações, ou seja, alheio às palavras e aos atos que conservam ou modificam as formas-de-vida, mas a ação, por outro lado, não apenas é indissociável dessa rede de relações historicamente instituída como também tem essa mesma rede como a sua própria razão de ser.

Se consideramos, com Hannah Arendt, que, no contexto das Cidades-Estado da Antiga Grécia, a *vita contemplativa* constitui o modo de vida dos filósofos enquanto a *vita activa* o modo de vida tanto de cidadãos (os homens-livres; os *despotas*) —agentes no âmbito da Ação—, quanto de artesãos e comerciantes – agentes do âmbito da produtividade ou Obra – e também de mulheres e escravizados —agentes no âmbito do Trabalho—, então é possível perceber que o caráter central de tal distinção diz respeito à noção de que todas as atividades referentes à *vita activa* constituem-se como suporte —ou seja, apenas como meio necessário— à manutenção do modo de vida “mais alto”, do modo de vida “superior” definido pela *vita contemplativa*. Em outros termos, tanto o trabalho necessário ao sustento dos corpos humanos vivos quanto a fabricação necessária à produção dos objetos de uso do mundo assim como também as ações humanas —as palavras e os atos que instituem e organizam os assuntos humanos e as formas-de-vida— não seriam nada além de atividades subordinadas ao modo de vida dos filósofos. Entre essas atividades subordinadas —trabalho, obra e

ação—, rebaixadas frente ao modo de vida contemplativo, importa mencionar que a própria pensadora descreve outra distinção:

Considerada do ponto de vista da contemplação, a atividade mais alta não era a ação, mas a fabricação; a ascensão da atividade do artesão na escala de valorações fez sua primeira aparição dramática nos diálogos platônicos. O trabalho, é claro, permaneceu no nível mais baixo, mas a atividade política como algo necessário à vida de contemplação só era agora reconhecida na medida em que podia ser prosseguida da mesma maneira que a atividade do artesão. Só se podia esperar que a ação política produzisse resultados duradouros se fosse considerada à imagem da atividade da fabricação. E tais resultados duradouros significavam a paz, a paz necessária à contemplação: nenhuma mudança. (Arendt, 2005, p. 178)

Aos filósofos, portanto, teóricos da distinção entre a *vita contemplativa* e a *vita activa* e defensores da superioridade inquestionável da primeira sobre a segunda, é nítido —como assinala Hannah Arendt— o interesse permanente pela manutenção do mundo e das formas-de-vida, e não pela sua renovação. De acordo com Arendt, à elite suprema dos filósofos no mundo antigo interessava que a política – a dimensão da ação – produzisse diretrizes rígidas no que concerne ao estabelecimento das formas-de-vida; importava, portanto, que o aspecto da imprevisibilidade das ações ficasse reduzido à sua mínima força. Além disso, Hannah Arendt chama atenção ao fato de que, embora pareça, pelo uso comum da linguagem, que na era moderna tenha havido uma inversão dessa configuração, com a emergência de um processo que deu origem a uma —como se costuma dizer— “glorificação do trabalho”, percebemos, como a assinala a autora, “[...] que não fora o trabalho enquanto tal que ocupou essa posição [...], mas o trabalho *produtivo*¹⁴” (Arendt, 2005, p. 178). Além disso, sustenta Arendt, por mais que Marx —“o maior dos filósofos do trabalho”, como ela define— tentasse “[...] constantemente re-interpretar (*sic*) o trabalho à imagem da atividade da fabricação” (*Idem*), a obra, assim como no mundo antigo, ainda era considerada, entre as atividades referentes ao âmbito da *vita activa*, aquela de mais alto valor.

¹⁴ Grifo da autora.

Além disso —afirma ainda Hannah Arendt—, embora não mais se compreendesse a atividade política como aquela que tivesse por finalidade

[...] o estabelecimento de leis imutáveis que *fabricariam*¹⁵ uma comunidade política, que teriam [essas leis]¹⁶ como resultado final um produto confiável, parecendo exatamente como projetado por seu fabricante — como se as leis e as constituições fossem coisas da mesma natureza que a mesa fabricada pelo carpinteiro de acordo com o projeto que tinha em mente antes de começar a fazê-la” (Arendt, 2005, p. 178),
ainda assim, o que

se passava a presumir, na perspectiva marxista, era que “[...] a atividade política ‘faz a história’ [...]” (Arendt, 2005, p. 178-179), i.e., o que se presumia era que caberia à história promover a mudança —o que significaria promover a desestabilização da paz, daquela paz necessária à permanência dos valores defendidos por aqueles que podiam praticar o modo de vida contemplativo. Essa história, no entanto, destaca Arendt, “[...] tinha, como todos sabemos, [ainda na perspectiva marxista]¹⁷ seu produto final, a sociedade sem classes que seria o fim do processo histórico, tal como a mesa é efetivamente o fim do processo de fabricação” (Arendt, 2005, p. 179). Essa concepção, como assinala ainda a filósofa, indicaria que, quanto à ordem das ideias, mesmo que “os grandes re-valoradores”, em nível teórico, dispusessem “[...] as coisas de cabeça para baixo” (*Idem*), isso ocasionaria, do mesmo modo, que “[...] a velha hierarquia no interior da *vita activa* quase não fosse perturbada” (*Ibidem*).

De acordo com o paradigma da antiguidade, então, na medida em que a filosofia —produzida no âmbito da vida contemplativa, ou seja, entre a elite dos filósofos— valorizava, na *vita activa*, a Obra —isto é, as atividade de fabricação— como superior à Ação e, é claro, também como superior ao Trabalho. Era, pois, necessário conferir à Ação —ao discurso e ao ato político— o mesmo estatuto de durabilidade que se verifica nos produtos do mundo, uma vez que essa durabilidade é justamente o que confere estabilidade ao mundo e, como vimos, a estabilidade —a permanência inabalável da paz necessária à contemplação— era, junto aos reis-filósofos, o

¹⁵ Grifo da autora.

¹⁶ Interpolação nossa.

¹⁷ Interpolação nossa.

valor mais alto. Nesse sentido, de acordo com Hannah Arendt, o “projeto” dos filósofos gregos —a quem cabia, por excelência, o modo de vida contemplativo— era a objetificação do discurso e do ato singular, isto é, a objetificação de toda expressão do aspecto da pluralidade humana passível de afetar e modificar o mundo de maneira imprevisível. Ou seja, o “projeto” dos filósofos gregos consistiria em converter a Ação em Obra.

Em comparação com a obra, em que o fabricante detém todos os meios e conhece os procedimentos necessários aos processos de fabricação, bem como é capaz de realizá-los, a ação é considerada frágil e imperfeita em virtude de uma tripla caracterização, que Hannah Arendt associa a “[...] a imprevisibilidade dos resultados, a irreversibilidade do processo e o anonimato dos autores” (Arendt, 2020, p. 272). A autora afirma que tem sido sempre uma tentação tanto para homens de ação quanto de pensamento encontrar uma substituição a ação, na expectativa de que o domínio dos assuntos humanos pudesse escapar da casualidade aleatória e da irresponsabilidade moral inerente a uma agência plural (Arendt, 2020, p. 273). Arendt sustenta que as soluções propostas nesse sentido “[...] redundam sempre na busca de proteção contra as calamidades da ação em uma atividade em que um homem, isolado dos demais, seja o senhor dos seus atos do começo ao fim” (*Idem*). De acordo com ela, os argumentos favoráveis a uma tal noção de política como um processo análogo ao da fabricação incorrem contra os elementos essenciais da própria política. Sobre esse ponto, a autora afirma que

Todas as calamidades da ação resultam da condição humana da pluralidade, que é a condição *sine qua non* daquele espaço de *aparecimento*¹⁸ que é o domínio público.

¹⁸ Grifo meu. A tradução de Roberto Raposo com revisão técnica de Adriano Correia de *The Human Condition* para a língua portuguesa verte o termo inglês *appearance* para “aparência”. Do meu ponto de vista, essa opção cria uma ambiguidade desnecessária e prejudicial ao entendimento das noções de espaço público e de política que a autora parece ter em vista. Em língua portuguesa, a palavra “aparência” remete a diferentes significações: no sentido comum, [1] os aspectos de exterioridade de uma forma; ex.: “uma casa de boa aparência”, [2] a indicação de verossimilhança; ex.: “o fato contradiz as aparências”, [3] disfarce, engano, falsidade ou ilusão; ex.: “corrupção com aparência de honestidade”, e, no sentido filosófico, [4] aquilo que percebemos por oposição à realidade em si, o que nos escapa à percepção. No entanto, se pretendemos indicar o aparecimento de uma ideia — sua revelação, surgimento ou emergência —, o que aparece, justamente, em língua inglesa, é palavra *appearance*, como em *the appearance of an idea*. Na língua inglesa, a palavra *appearance* pode significar “revelação”, “surgimento”, “emergência”, “materialização”, “advento” e também

Conseqüentemente, a tentativa de eliminar essa pluralidade equivale sempre à supressão do próprio domínio público. (Arendt, 2020, p. 273)

A partir dessa formulação de Hannah Arendt, depreende-se, em outras palavras, que as propostas de fabricação de uma ideia de política cujo *design* pretenda orientar ações da mesma maneira que processos produtivos conformam seus produtos constitui de fato uma ação contra a própria política. Sobre essa questão, a autora escreve ainda que “[...] a mais óbvia salvaguarda contra os perigos da pluralidade é a *mon-arquia*, ou o governo de um só homem, em suas muitas variedades, desde a franca tirania de um contra todos até o despotismo benévolo” (Arendt, 2020, p. 273). Arendt faz referência à solução de Platão para o problema da instabilidade da ação, que seria resolvida à medida que o poder se conferisse a um Rei-Filósofo “[...] cuja ‘sabedoria’ resolve os dilemas da ação como se fossem problemas de cognição solucionáveis” (Arendt, 2020, p. 274). A autora alerta para o fato de que todas as tiranias, mesmo as mais benévolas, como qualquer uma em que governe um tirano que conheça bem seu ofício e seja capaz de bondade e indulgência, “[...] têm em comum o banimento dos cidadãos do domínio público e a insistência em que devem dedicar-se aos assuntos privados enquanto ‘só o governante deve cuidar dos assuntos públicos’¹⁹” (*Idem*). Hannah Arendt pondera sobre esse tipo de disposição de governo avaliando que “[...] isso equivalia a promover a indústria privada e a iniciativa privada, mas os cidadãos não podiam ver nessa política outra coisa senão a tentativa de privá-los do tempo necessário à participação nas questões comuns a todos” (*Ibidem*). Esse argumento é o que justifica o alerta que faz a autora (Arendt, 2020, p. 274-275) frente os perigos das formas de governo que prometem as vantagens da estabilidade, da segurança e da produtividade.

Hannah Arendt assinala que, na origem, a necessidade de superar a fragilidade dos assuntos humanos “[...] resultava mais do sincero desejo de

“publicação” ou “promulgação”; todos esses sentidos têm relação mais estreita com a ideia de ação, de pôr algo em movimento, e remetem muito mais à palavra portuguesa “aparecimento” do que a “aparência”. Assim, acredito que a opção determinada pelos tradutores pelo uso do termo “aparência”, considerando o contexto em que *appearance* se insere no texto original, produz, como já foi dito, uma ambigüidade não apenas desnecessária como também prejudicial à compreensão das proposições da autora. Em virtude disso, tomei a liberdade, na citação referida, de substituir o termo em questão.

¹⁹ Aristóteles (Constituição dos Atenenses) *apud* Arendt, 2020, p. 274.

encontrar um substituto para a ação” —substituto capaz de controlá-la como se controla a fabricação de um produto— “[...] que de alguma vontade de poder, irresponsável ou tirânica” (Arendt, 2020, 275), ao contrário do conceito de governo²⁰ que envolve “[...] a noção de que os homens só podem viver juntos, de maneira legítima e política, quando alguns têm o direito de comandar e os demais são forçados a obedecer” (Arendt, 2020, p. 275). O imponderável inerente a ações —i.e., a palavras e atos cujos aparecimentos poderiam desencadear resultados imprevisíveis e processos irreversíveis de autoria plural, em que não necessariamente houvesse alguém em particular que pudesse ser responsabilizado— era, na perspectiva de Platão, como afirma Arendt, um problema a se solucionar. Nesse sentido é que o filósofo dedicou-se ao aprofundamento de uma argumentação em defesa da proposição de que, no âmbito da política, a ação deveria se desempenhar a partir dos mesmos critérios que orientam as atividades de fabricação, com vistas à realização de determinados fins por intermédio de meios adequados e eficientes. Hannah Arendt informa que foi em *O Político* que Platão instaurou primeiramente uma distinção entre os modos de ação designados pelos termos “[...] *archein* e *prattein* (“começar” e “realizar”), que, para os gregos, eram interconectados” (Arendt, 2020, p. 275). A autora afirma que

O problema, segundo Platão, era garantir que o iniciador permanecesse como senhor absoluto daquilo que começou, prescindindo do auxílio de outros para levá-lo a cabo. No âmbito da ação, esse domínio isolado só pode ser alcançado quando os outros são usados na execução de ordens, quando já não é necessário que adiram por iniciativa própria ao empreendimento, com seus próprios objetivos e motivações [...]. Começar (*archein*) e agir (*prattein*) podem, assim, transformar-se em duas atividades inteiramente diferentes, e o iniciador passa a ser um governante (um *archón*, na dupla acepção da palavra) que ‘não precisa em absoluto agir (*prattein*), mas governa (*archein*) aqueles que são capazes de executar. (Arendt, 2020, p. 275)

A palavra grega *arché*, da qual derivam *archein* (“começar” ou “dar início”) e *archón* (traduzida como “governante”), significa “origem”, “fundamento”, “princípio”. Nesse sentido, a palavra portuguesa “arquiteto”, que traduz *architekton*, é formada pelos termos gregos *arché* (“origem”,

²⁰ A tradução indica que, nessa passagem, “governo” é referido, no original, pelo termo *rule*, cujo significado remete a “regra”, “regulação”, “lei”, “legislação”.

“princípio”) e *tektón*, (“produtor”). *Tektón*, portanto, deriva de *tékhne*, cuja raiz *teko* ou *tikto* é traduzida procriar, e indica a ação de quem pro-duz. Nesse sentido, *archetekton* pode designar aquele que cria de acordo com um princípio originário, que dá início a processos a partir de um projeto. Assim, se *tektón* designa o produtor, *archón* designa o criador como iniciador, como aquele cuja ação dá origem a processos imprevisíveis, irreversíveis justamente porque abertos à participação de outros. Nesse sentido é que, como veremos oportunamente no percurso deste estudo, as relações entre Obra e Ação, assim como o propósito filosófico de substituição, no âmbito da política, da ação pela fabricação têm implicações pertinentes acerca da nossa questão de interesse, pois é a partir dessa reflexão que será possível pensar sobre a educação e sobre a arte como procedimentos de conservação ou de renovação do mundo.

Para o momento, no entanto, basta perceber que, no que tange à definição do conceito de “mundo” por Hannah Arendt como “[...] a mera variedade infinita das coisas cuja soma total constitui o artifício humano, o mundo em que vivemos”, apresentamos a proposição da ampliação dessa noção. Na perspectiva deste estudo, o mundo humano não é constituído somente pela soma total de todos os produtos do artifício humano, mas também pelas formas-de-vida que os produzem. Os saberes que possibilitam aos seres humanos produzir diariamente os bens de consumo de que necessitam para o sustento do corpo, como o pão, por exemplo, são consequência da interação entre as pessoas vivas e do legado de gerações anteriores. Da mesma maneira, as ações, i.e., as palavras e os atos que mantêm ou modificam os nossos modos de pensar e agir têm consequências diretas nos próprios processos que dão origem à fabricação dos artifícios humanos que Hannah Arendt define como “o mundo em que vivemos”. Na definição que orienta as reflexões propostas neste estudo, porém, a noção de “mundo” abarca tanto a materialidade dos produtos quanto as agências que os produzem.

1.2. A conservação e a renovação do mundo

O mundo resiste à finitude humana porque temos bens e história. A vida dos sujeitos de qualquer cultura e tradição tem curta duração, mas a humanidade permanece enquanto sucederem-se as gerações. Os bens — sejam obras ou ideias— duram mais do que as vidas dos indivíduos. As construções, os comportamentos, as paixões e os saberes, no entanto — essas “coisas” do mundo—, também perecem, eventualmente, e o que condiciona sua continuidade é o fato de serem lembradas e praticadas. Nesse processo contínuo, os recém-chegados são apresentados pelos mais velhos a um mundo que sempre já existe antes deles, para que nele tomem parte. Desse modo, a continuidade do mundo depende necessariamente dos processos de conservação ou renovação dos bens e das formas-de-vida, ou seja, a continuidade do mundo depende desse encontro entre o antigo e o novo; encontro que dura por algum tempo e que transforma o novo em antigo para que este, agora antigo, possa receber outra vez o novo que vem. Assim, todas essas relações correspondem ao que costumamos designar por Educação —o legado e a recepção da tradição cultural de cada sociedade. Nesse sentido, a Educação se revela em duas dimensões. Uma delas refere-se conjuntamente ao Estudo —o cultivo do mundo comum— e à Aprendizagem —apropriação e assimilação de práticas e saberes. A dimensão da aprendizagem, portanto, refere-se, por assim dizer, à manutenção do mundo; isto é, à conservação da tradição e da cultura. E a dimensão do estudo, inseparável da primeira, refere-se não à manutenção, mas à continuidade do mundo, pois, ao mesmo tempo em que promove a conservação da herança cultural de uma sociedade, promove também a abertura para novos possíveis; ou seja, refere-se tanto à conservação dos bens culturais quanto à transformação do mundo; quer dizer, refere-se à criação —ou refuncionalização— das práticas, dos saberes e das formas-de-vida.

O mundo humano é constituído, por um lado, por objetos, práticas, técnicas e conhecimentos —elementos que tendem à maior ou menor durabilidade, conforme caráter e atributos— e, por outro lado, pela agência de pessoas cuja participação na história tende a ser bastante breve. Mesmo assim, é comum que a historiografia enfatize a experiência de personagens, isto é, de pessoas que, de uma maneira ou de outra, determinaram o rumo

dos acontecimentos. Esse procedimento caracteriza o que se convencionou designar pela expressão “história dos grandes homens”, pois as narrativas que acompanhavam os grandes feitos humanos conferiam a tais personagens um aspecto marcadamente heroico fundamentado por características como o carisma, uma inteligência supostamente excepcional, a influência política ou o poder retórico. Embora tais características possam eventualmente atualizar-se em diferentes indivíduos os quais, por esses fatores, venham a influenciar efetivamente no curso dos acontecimentos, tal concepção da história —que considera a ação desses personagens como o principal fator de sua determinação— é atualmente considerada uma teoria limitada em virtude de que menospreza, quanto ao estabelecimento dos processos históricos, a participação de segmentos sociais das grandes populações, como os trabalhadores, as mulheres e as minorias étnicas e culturais. A teoria da História dos Grandes Homens ganhou força no século XIX, quando o surgimento do nacionalismo e a necessidade de justificar a hegemonia das elites exigiram a produção de narrativas que enfatizassem a importância dos grandes líderes como indivíduos que desempenham papel fundamental na realização dos desígnios da história, capazes —tais sujeitos— de realizações únicas e inigualáveis, muitas vezes em momentos de crise e transformação. Narrativas desse tipo, de acordo com o projeto de legitimação da hegemonia das elites, preconizavam a imagem de um indivíduo excepcional, que se eleva acima dos demais e impõe sua vontade à história. De acordo com essa perspectiva, a história é movida para frente e as transformações significativas nesse percurso desenvolvimentista ocorrem em consequência direta das ações daqueles indivíduos excepcionais, líderes carismáticos, dotados de habilidades raras e de visão de futuro, capazes de inspirar e mobilizar as massas e transformar o curso dos acontecimentos por meio de suas ações extraordinárias, movidas por seu gênio e determinação.

Em outras perspectivas teóricas, as personagens não são propriamente indivíduos, mas relações de força que atravessam os mais diversos processos de interação humana. Nesse sentido, os indivíduos agem impulsionados por relações de poder e por estruturas simbólicas que moldam as práticas e os discursos de diferentes grupos sociais. Os chamados “grandes homens”, assim, tidos como os “heróis” da história, são produto de

seu tempo e da cultura —conjunto de condições sociais e econômicas orientadas a partir de sistemas simbólicos por uma multiplicidade de práticas e discursos que se entrecruzam e se transformam ao longo do tempo moldando a percepção da realidade e a ação dos indivíduos. A ação individual, por esse ponto de vista, é limitada, determinada e orientada por condições específicas e constitui apenas um aspecto superficial da história, que é orientada por relações duradouras e profundamente arraigadas naquelas condições sociais, culturais e econômicas que organizam as formas-de-vida de cada sociedade através dos tempos.

Mas, independentemente da maior ou menor influência que os agentes individuais possam ter no curso dos acontecimentos históricos, o certo é que o mundo de objetos e ideias por eles construído, dura mais do que os próprios sujeitos que os produziram. Os sujeitos morrem, mas diferentes aspectos do mundo se mantêm ou continuam se modificando em função da herança, i. e., dos legados transmitidos de geração a geração.

De acordo com Hannah Arendt, a continuidade do mundo se dá em duas dimensões, que ela define pelos termos *Amor-mundi* —ou Amor-ao-mundo—, e Natalidade. O Amor-ao-mundo se refere ao cuidado do mundo, ou seja, diz respeito ao vínculo atencioso com a história e com os bens do mundo, vínculo que orienta um sentido de pertencimento, de responsabilidade e de zelo para com o mundo em que se vive. Nessa perspectiva, cabe à educação —formal ou informal— promover experiências por meio das quais seja possível desenvolver a capacidade de amor-ao-mundo de modo a que se valorize esse mesmo mundo como espaço de existência dos que vivem no presente e a que se desperte o desejo de preservá-lo como possibilidade de existência das gerações futuras. Essa ideia tem a ver, portanto, com preservação do mundo. Já a Natalidade refere-se à capacidade humana de gerar algo novo e imprevisível. Além da capacidade para o trabalho e para a produção de obras, essa potência para instaurar a “novidade” no mundo, conforme Hannah Arendt, é o que mais distingue a condição humana das demais existências animais. A Natalidade refere-se à vontade humana de criar mundo e renovar as formas-de-vida, de transformar o legado de herança em algo novo e inesperado no âmbito social e político. Tem a ver, portanto, não tanto com a preservação, mas mais com

a continuidade do mundo, i.e., com as suas transformações. Para a continuidade do mundo, seja como preservação ou renovação dos acervos da cultura, das tradições, das práticas e dos comportamentos, é reservado às novas gerações o direito ao acesso à herança histórica, aos bens produzidos no passado. Diferentemente dos processos de preservação da natureza — em que os reinos mineral, vegetal e animal se mantêm em função de características essenciais—, os seres humanos continuam, i.e., não somente preservam seus bens —pelos quais são responsáveis, com atenção e cuidado— como também têm a capacidade de transformá-los, renovando o mundo.

Se, então, a educação tem a ver com promover o equilíbrio entre as tendências humanas de preservação e de transformação do mundo, há que se compreender quais são os processos de interação social, simbólica, discursiva —processos culturais, enfim— que determinam a conservação, por um lado, e, por outro, a transformação das nossas formas-de-vida.

1.3. Natalidade: infância e novidade

O professor Jorge Larrosa (1950-), em seu ensaio “O enigma da infância” (Larrosa, 2006), discorre sobre esse propósito da educação a partir da noção de natalidade elaborada por Hannah Arendt. A educação atual, escreve o professor, é muitas vezes uma visão preestabelecida acerca do que é a infância e daquilo que ela pode se tornar. De acordo com Larrosa, existe uma espécie de sistema —um “programa” de comportamento— que delimita o que é ou o que pode ser a infância a partir dos parâmetros e das instituições que a governam e controlam. Supostamente, já “se sabe” sobre a criança, logo, a infância é um território conhecido passível de controle. Ou, pelo menos, segundo o professor espanhol, é isso que esperam as instituições que pretendem administrar os processos de produção de possíveis e, a partir deles, os processos de produção do real —ou seja, das formas-de-vida. Mas —sempre conforme Larrosa—, a infância —cada nova geração—, é sempre “outro”: a alteridade da criança e da infância escapa a tudo isso; os que chegam são ainda capazes de abalar, com sua inquietação

e seus questionamentos, os saberes e os poderes que pretendem dominá-los. O impulso da novidade personificado pelas novas gerações foge ao já sabido tanto quanto ao ainda não sabido sobre ele, embora os projetos de saber e de poder sobre o caráter e os sentidos desse impulso procurem em vão empreender sua captura. Assim, as pesquisas e práticas continuam, na tentativa de submeter os aspectos da infância relativos ao desconhecido e ao que ainda resta de selvagem nela, mas ela —a infância— é sempre aquilo que escapa aos mecanismos de medida e controle desestabilizando os saberes, os poderes e as delimitações institucionais que cercam a novidade encarnada pelas crianças, ainda habitantes de um mundo que é, para elas, muito mais indeterminado do que acabado e definido. A alteridade da infância escapa à medição e ao controle dos nossos instrumentos e recursos e, ao mesmo tempo, nos convoca —como “outro”, de acordo com Larrosa—, à sua decifração: convoca nossa escuta, nossa iniciativa, e a que se abra espaço ao desconhecido que ela, a infância, nos apresenta a cada vez.

Não é raro se dizer que o impulso de renovação do mundo provém das novas gerações, enquanto as forças de conservação são representadas pelas velhas. Afirmações de tal natureza —como essa em que Jorge Larrosa argumenta (Larrosa, 2006) que a alteridade da infância nos convoca, como “outro”, à sua decifração— podem eventualmente soar estranhas. A partir delas, podemos imaginar que existe algum mecanismo de controle, algum estatuto ou manual de comportamento que imponha, por exemplo, que cada pessoa, uma vez transpondo o limite de uma determinada idade —talvez os quarenta anos, por exemplo—, passe a integrar a categoria da “velha geração”, inserindo-se, então, no segmento populacional daqueles que são responsáveis pela preservação e pela conservação da herança cultural referente ao mundo já dado. Evidentemente, isso é um contrassenso. Pertencer à nova ou às velhas gerações é uma questão de posicionamento, de disposição, de estado de ânimo. A perspectiva em relação à conservação ou a renovação do mundo diz respeito ao modo como cada pessoa interage com os bens da cultura apesar do esforço de conformação que as diferentes sociedades organizam no sentido de produzir a realidade de acordo com aquilo que se julga possível de realizar. A infância, nesse sentido, deve ser menos compreendida como uma etapa cronológica de cada biografia humana

e mais como a condição originária de cada existência individual. Deve ser compreendida como aquilo que há de necessário em nós como seres humanos e que é anterior a todas as contingências culturais —nossa condição de abertura para o mundo; nossa potência de ser capaz de conhecer e de criar. À medida em que nos afastamos dessa etapa cronológica —a que se costuma referir pela palavra “infância”— em que a indefinição é a base de nossas possibilidades de percepção e compreensão do mundo é que vamos, gradativamente, orientando nossas condutas a partir dos parâmetros do já saber e do poder, do conhecimento e do controle. Nesse sentido, dizer sobre a infância passa a implicar tentativas de aproximação com um universo que passamos a definir como alheio, como um mundo já habitado por nós mesmos em tempos idos, mas há muito abandonado e, finalmente, agora perdido. Dizer sobre a infância a partir de uma perspectiva diversa daquelas dos discursos de saber e de poder a que se refere Larrosa, implica perceber o que ainda resiste dessa infância em nós mesmos. Não é que a infância seja “outro”, como escreve Larrosa: ela é justamente o mais profundo em nós mesmos; é aquilo que nos é mais próprio e mais íntimo. Não somos estrangeiros em relação à infância, pois ela é nossa terra natal; somos exilados: em algum momento, fomos banidos e, hoje, uma vez expatriados, se desejamos regressar, já pouco ou nada compreendemos do nosso idioma de origem. Somos como aquele viajante que nos apresenta Ítalo Calvino em uma das *Fábulas Italianas* (Calvino, 2000)²¹: um homem que, em busca da vida eterna, viaja por terras distantes durante centenas de anos e, um dia, retornando finalmente ao seu lugar de origem, não mais reconhece aquele mundo; seus parentes e amigos morreram todos há muito tempo, a cidade está quase completamente modificada, a língua materna já é quase irreconhecível; as pessoas que encontra pelo caminho já não compartilham com ele memória alguma do seu passado distante; no conto relatado por Calvino, perderam-se quase todos os elos entre o protagonista e sua origem.

Porém, a infância enquanto condição de existência não é, para nós, exilados, simplesmente como adentrar um labirinto desconhecido —que é

²¹ “A terra onde não se morre nunca”.

“outro” em relação a nós mesmos—, mas diz respeito a frequentar continuamente um labirinto cuja matéria é a nossa própria constituição; é como habitar um labirinto de sonho que representa a nossa própria intangibilidade e em que, para penetrá-lo e viver nele, não é nem mesmo possível recorrer às astúcias da razão —e talvez precaver-se como um Teseu que leva o consigo o fio de Ariadne na esperança de marcar assim o caminho de volta. O labirinto de sonho da infância não tolera fios nem aceita marcas, não cabem nele sinais ou placas para os estrangeiros, não é possível mapeá-lo —é um labirinto de sonho —produto de uma arquitetura-sonho: as formas se modificam, as passagens mudam de lugar, os caminhos se bifurcam e é impossível passar duas vezes pelo ponto. No entanto, habitar e compreender a infância não é possível apenas às crianças; o que é preciso é lembrar sempre que o labirinto é sonho e que —já que em sonho tudo é possível— para que possamos nos mover livremente por ele é necessário mobilizar em nós o sonhador que já fomos —ou, melhor, mobilizar o sonhador que somos, mas que se encontra agora ocupado demais com seus saberes e poderes, sejam reais ou apenas supostos.

O nascimento estabelece o marco inicial de cada cronologia individual e, ao mesmo tempo, afirma Larrosa, inaugura mais um episódio na continuidade histórica do mundo. Mas, apesar da aparência de normalidade, cada nascimento oferece sempre, em potência, a radicalidade da novidade, o originário em si mesmo, a possibilidade da absoluta descontinuidade, a possibilidade da interrupção de toda cronologia. Nesse sentido é que o papel da educação, entende o professor, é promover uma abertura para “[...] o aparecimento de algo no qual nós não podemos reconhecer a nós mesmos” (Larrosa, 2006) e que, portanto, a pedagogia deve não reduzir o nascimento a expectativas pré-estabelecidas, de modo a não procurar encaminhar as crianças para o mundo já dado, a não induzir adequação, ajustamento, pois “[...] o futuro não é a consequência do passado e o que vem ao mundo não é dedutível do que já existe no mundo” (Larrosa, 2006). Assim, a educação se caracteriza pelo encontro com a novidade “[...] que, longe de se inserir placidamente nos esquemas de percepção que funcionam no nosso mundo, coloca-os radicalmente em questão” (Larrosa, 2006).

O perigo, no entanto, adverte Larrosa, está em conceber a ideia de novidade não como renovação efetiva, mas como novidade induzida, que obedece a critérios prévios, pré-estabelecidos a partir do já velho. Isso, escreve o professor, tem a ver com o elogio e à exaltação de ideias como a “inovação”, a “modernização”, a “criatividade”, mas apenas no sentido em que —como ele lembra em seu texto— atualizam a máxima de Tomasi di Lampedusa (1895-1957), em que o escritor italiano escreve que “Tudo tem que mudar para que continue o mesmo”. Tal concepção tem como projeto eliminar a incerteza de um porvir aberto e indefinido. As crianças (a novidade do mundo) são vistas como uma ameaça e são tomadas como ponto de partida para a realização de projetos que não vêm delas. O destino de semelhantes projetos, conforme Larrosa, é anular o enigma, anular a inquietação; seus autores são aqueles que olham as crianças e veem nelas seu plano projetado no que olham. O contrário, escreve o professor, é perceber-se olhado pelo impulso da novidade e abrir espaço no mundo para que essa novidade de manifeste.

Ainda em seu ensaio “O enigma da infância”, Larrosa dialoga com uma declaração da filósofa espanhola Maria Zambrano (1904-1991), em que ela afirma que no nascimento “[...] não se passa do possível ao real, mas do impossível ao verdadeiro” (Zambrano, 1996). Jorge Larrosa comenta a declaração de Zambrano dizendo que “O que vai do possível ao real é o que se **fabrica**, o que se produz. Mas o que **nasce** começa sendo impossível e termina sendo verdadeiro”²² (Larrosa, 2006). De acordo com o professor espanhol, são dois os sentidos do possível: o que sabemos, por probabilidade, que pode acontecer, e o que podemos converter em real. Nesse sentido, a educação moderna orienta-se no horizonte das possibilidades, pelos ideais de controle (pelo seu poder de fazer passar do possível ao real) e se estabelece como “[...] obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica” (Larrosa, 2006). Por outro lado, então, comenta o professor, o impossível é aquilo que escapa aos domínios do saber e do poder; uma diferença indomável pelos parâmetros de medida e organização instituídos. Desse modo, o nascimento manifesta a possibilidade

²² Grifos do autor.

de tudo que escapa ao possível; diz respeito a esperar o inesperado, a receber o infinitamente improvável. Larrosa sugere, então, que a educação deve ser o processo por meio de que se pretenda acolher esse “outro” que não se sabe o que será.

Se, então, é preciso, como entende Larrosa, assumir uma responsabilidade para com a exigência que faz a infância por uma abertura para o novo que ela traz, não se pode, por outro lado, negligenciar o fato de que se essa responsabilidade diz respeito ao “outro” personificado pela geração recém-chegada, diz respeito também a nós mesmos, pois a infância que vive em todos nós, mesmo esquecida, mesmo até eventualmente atrofiada, é sempre a encarnação da novidade no mundo. O professor entende que, dada a sua vulnerabilidade, o recém-nascido não oferece resistência ao que lhe seja oferecido ou imposto, pois “[...] se submete, sem qualquer dificuldade, à lógica daquilo que é normal, daquilo que pode ser previsto e antecipado. A extrema vulnerabilidade do recém-nascido torna absoluto o nosso poder, que nele não encontra nenhuma oposição” (Larrosa, 2006, p. 186). Porém, nunca é demais lembrar que esse processo de oferecimento ou imposição de um mundo já existente antes de nós constitui justamente o caráter do que nós mesmos, como adultos, agora oferecemos ou impomos aos recém-chegados. Em outras palavras, o modo como mediamos o encontro entre os recém-chegados e o legado da nossa tradição é orientado pela nossa “disposição”, pelo nosso “estado de ânimo” ante o mundo que conhecemos. Assim, se a tarefa da educação pode ser ao mesmo apresentar o mundo às novas gerações e simultaneamente protegê-las da influência que esse mesmo mundo ocasiona sobre elas, então é também tarefa da educação proteger a nós mesmos —os que aqui já estamos— da influência do mundo. Ou, dito ainda de outra forma: a tarefa da educação é, sim, inserir a nós mesmos no mundo herdado, mas também nos manter afastados dele o suficiente para que possamos não simplesmente tomá-lo como “natural” ou “já pronto” apenas porque esteja dado antes de nós, e sim para que possamos manejá-lo em favor da criação das formas-de-vida que desejamos instituir a nós mesmos. Nesse sentido, nenhum de nós —entre os vivos— representa —ou não deveria representar— as “velhas gerações”. As velhas gerações estão mortas. A nós, cabe sempre observar o

mundo a partir da perspectiva da infância —da potência que escapa a todo saber e a todo poder— e atualizar em nós o arquiteto de sonhos que o mundo já dado pode pretender aposentar.

1.4. Amor ao mundo: o cuidado entre a preservação e a transformação

A atividade dos que participam do mundo —ou, melhor, de um mundo— é orientada por critérios poéticos, no sentido forte do termo. Ou seja, toda participação num ambiente cultural qualquer é realizada em virtude de uma disposição ou tendência que, por um lado, é determinada pelas condições daquele mundo e, por outro, determina a própria produção dessas condições. No “mundo acadêmico”, por exemplo, a poética (*poiesis*) que lhe é característica é usualmente referida, no jargão desse meio, pelo termo “produção de conhecimento”. Essa atividade, no entanto —a “produção de conhecimento”— não diz respeito propriamente ao trabalho que cada um desenvolve separadamente, mas se trata, antes, de uma ação coletiva. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o conhecimento não seria propriedade de ninguém em particular, também não teria atribuída a seus “produtos” uma autoria única como resultado de obra individual²³. É bem conhecido na comunidade acadêmico-científica o aforismo atribuído ao célebre matemático, físico, astrônomo e teólogo inglês Isaac Newton (1643-1727): “Se vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”. Assim, tanto a conversa entre pares quanto a consulta a obras —que constitui um tipo metafórico de conversação— possibilita a interação com companheiros de estudo, vivos ou mortos, e é essa relação dialógica que nos possibilita “ver mais longe” e, muito provavelmente, em menos tempo do que seria necessário se estivéssemos “por conta própria”. Afinal, o que seria de nós se tivéssemos de descobrir o fogo ou inventar a roda a cada geração?

A participação numa rede de colaboração, portanto, é ação fundamental quando o interesse é a produção de conhecimento. Nessa rede, contribuimos pelo prazer de contribuir, pelo regozijo de participar da conversa

²³ Também nesse sentido é que se compreende, no escopo deste estudo, que as obras de pensamento, assim como as obras de arte, constituem-se, de acordo com os termos de Hannah Arendt, como Ação, ou então, como um híbrido entre Obra e Ação. Essa questão será apresentada em pormenor em capítulo posterior desta tese.

sobre um tema de interesse, sobre uma matéria a que se dedica atenção amorosa —enfim, a que se oferece cuidado. A noção de cuidado, como já vimos, é fundamental no que se refere ao desenvolvimento de teorias, conceitos e toda sorte de elaborações do pensamento que, em rede, estudiosos congregados por um tema —amigos próximos ou distantes, conhecidos ou não— tratam de elaborar conjuntamente. Participam da grande rede de produção de conhecimento também colaboradores mortos, cujas contribuições, devido não apenas à durabilidade de suas obras, mas ainda mais à memorabilidade que essas obras exercem no mundo dos vivos, são dotadas, mesmo depois da morte de seus autores, de poder de enunciação. Enquanto forem lembradas pelos vivos, as obras²⁴ dos mortos — como procuramos demonstrar posteriormente— permanecem no mundo como um enunciado que continua enunciando-se em virtude da leitura dos vivos, pois a leitura (em sentido amplo) de uma obra²⁵ —um texto, uma imagem, um rito, um procedimento técnico— inclui necessariamente um processo de recepção ativo em que o leitor assimila os “dados”, os decompõem produzindo memória nova, para então recompô-los, transformando-os em “texto” novo. Desse modo, na medida em que uma leitura produza conhecimento novo a partir de processos de interlocução que envolvem o conteúdo da obra e os conhecimentos do leitor, tal procedimento torna possível aos autores do passado a participação em enunciados que se produzem no mundo do presente, afetando esse mesmo mundo na direção da sua conservação ou da sua renovação.

Em *Elogio do Estudo* (Bárcena; Lopez; Larrosa, 2023), Diego Tatián, professor de filosofia política na Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, participa da obra contribuindo com o ensaio “O estudo como cuidado do mundo” (Tatián *in* Bárcena; López; Larrosa, 2023, p. 109). Na primeira seção do texto, o professor torna compreensível, por meio da maneira como apresenta seus argumentos, esse tipo de procedimento —o processo coletivo de produção de conhecimento. A fim de examinar a noção de “cuidado do mundo” o professor argumenta que

²⁴ Esse tipo de Obra que é ao mesmo tempo Ação a que foi referido anteriormente.

²⁵ O tema relativo ao processo de leitura-recepção-(re)autoria será tratado em pormenor em seção de capítulo posterior.

Uma definição da expressão “cuidado do mundo” traz à tona um conjunto de ocupações e de reticências de cunho conservacionista que apresenta uma relevância pública e um significado ético-político, que não apenas se inscrevem, portanto, na tarefa de preservar, em sua fragilidade, os organismos, os corpos e as coisas como também envolvem a vida ativa (Tatián *in* Bárcena; López; Larrosa, 2023, p. 109).

No intuito de reiterar essa afirmação com um argumento complementar, Tatián cita trecho de um trabalho de Joan Claire Tronto, professora de ciência política na Universidade de Minnesota, nos Estados Unidos. Esse trecho, por sua vez, corresponde a uma citação extraída de um artigo de José María Muñoz Terrón, professor de filosofia na Universidade de Almería, situada na costa noroeste do mar de Alborão, cujo extremo oeste é delimitado pelo estreito de Gibraltar, na Espanha. Nessa cadeia de interlocução, desenvolve-se uma elaboração em que, a partir do conceito de *vita activa* referido por Hannah Arendt, Tatián recupera de Tronto, recolhendo o argumento em texto de Muñoz, numa definição em que se compreende a noção de “cuidado” como

[...] uma atividade da espécie que abrange tudo aquilo que fazemos para manter, continuar e reparar nosso “mundo” de modo a podermos viver nele o melhor que for possível. Esse mundo inclui nossos corpos, nossos seres e nosso entorno [...] em uma complexa rede de sustentação da vida”. (Tronto, 1993 *apud* Muñoz, 2012, p. 463 *apud* Tatián *in* Bárcena; López; Larrosa, 2023, p. 109)

É interessante notar que, de acordo com as normas de redação científica, o sinal gráfico de interpolação “[...]” encontrado no interior de uma citação indica que, naquele local preciso, um trecho do texto em destaque foi suprimido. Esse tipo de supressão ocorre quando o autor que seleciona um trecho citado julga, por exemplo, que o fragmento que opta por suprimir não contribui exatamente ou não é importante para o desenvolvimento do argumento em causa. No caso em questão, Tatián optou pela supressão da passagem “[...] todos os quais buscamos entrelaçar”. Assim sendo, na definição de “mundo” elaborada por Tronto e citada por Muñoz que Tatián apresenta como citação em seu texto, encontramos, de maneira completa, a frase “Esse mundo inclui nossos corpos, nossos seres e nosso entorno, todos os quais buscamos entrelaçar em uma complexa rede de sustentação da

vida” (Tronto, 1993 *apud* Muñz, 2012, p.463). Há, portanto, uma sutil alteração na definição de “mundo” que, atribuída à professora Joan Claire Tronto, aparece na citação apresentada por Tatián. Com certeza, a alteração é de fato pequena e, na perspectiva do professor de Córdoba, desprezível, mas, para fins específicos, deve aqui tomar-se em consideração. Essa modificação sutil diz respeito ao fato de que, na formulação da autora, ela não deixa de mencionar —como o faz Tatián— que a “complexa rede de sustentação da vida” que constitui o mundo humano na qual incluem-se “nossos corpos, nossos seres e nosso entorno” é fruto do entrelaçamento que entre eles (nossos corpos, seres e entorno) produzimos. Em outras palavras, se existe “uma complexa rede de sustentação da vida” de que participam “nossos corpos, nossos seres e nosso entorno” não é porque essa rede se estabeleça *per se*, ou seja, como uma espécie de desdobramento necessário à mera existência de “nossos corpos, nossos seres e nosso entorno”, mas só é possível em virtude de que somos nós que “buscamos entrelaçar” (Tronto, 1993 *apud* Muñz, 2012, p.463) todos os elementos que constituem essa rede, i.e., que constituem o mundo. Nesse sentido, o “mundo”, como argumentamos anteriormente, não pode ser definido somente pela presença de “nossos corpos, nossos seres e nosso entorno”, mas sim pela ação humana que busca entrelaçar todos eles. Dito desse modo, pode parecer óbvio, mas talvez não seja. O que pretendemos demonstrar chamando atenção a esse elemento específico da “equação” conceitual que pretende demonstrar a poética (*poiesis*) do mundo é justamente seu caráter determinante, i.e., a evidência de que o “mundo” se realiza como um produto, uma obra, uma consequência de um processo de “fabricação” —uma poética—, e é isso, precisamente, que faz com que esse mesmo mundo constituído por “nossos corpos, nossos seres e nosso entorno” —constituição que envolve, portanto, as dimensões do “trabalho”, da “obra” e da “ação”— se revele como artifício, como produção, como ficção, e não como algo que se dá porque sim, não como um processo natural, referente a algo que carrega um destino determinado, um destino teleológico, pois a relação entre todos os elementos somos nós que buscamos estabelecer, entrelaçar.

No mesmo texto²⁶ de Muñoz —de onde Tatián recolhe a citação de Tronto— o professor da Universidade de Almería apresenta um quadro de elaboração própria que identifica, no artigo em questão, como “Cuadro 2 - Fenomenología de la *vita activa*, según Hannah Arendt” (Muñoz, 2012, p. 469). O quadro, reproduzido a seguir, distingue as “Formas de manifestação da *vita activa*” e divide-se em três colunas que indicam, respectivamente, o trabalho laboral [*labor*], o trabalho produtivo [*work*] e a ação [*action*]²⁷.

Trabalho [<i>labor</i>]	Obra [<i>work</i>]	Ação [<i>action</i>]
<ul style="list-style-type: none"> – Metabolismo com a natureza de todo vivente (animal, zoé) – Bens de consumo – Perecíveis – Desfrute – Carácter repetitivo e cíclico – Sujeição, necessidades – Invisibilidade, isolamento, solidão 	<ul style="list-style-type: none"> – Produção, trabalho, fabricação, construção – Bens de uso, objetos, pertences, artefatos, duráveis – Estabilidade, solidez, objetividade – Caráter instrumental – Espaço de troca 	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidade de agir, iniciar, liberdade enraizada no nascimento; procura de distinção num espaço público, de iguais, por meio de discursos e atos – Rede de estórias [<i>stories</i>]; imortalidade – Pactos, perdão, promessas
“Vitalidade”	“Mundanidade”	“Pluralidade”

28

Em seu estudo, Muñoz cita Seyla Benhabib, professora turca de filosofia e ciência política na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, no que diz respeito à elaboração de teorias críticas sobre a obra de Hannah Arendt, quando ela afirma que “[...] devemos pensar com Arendt contra

²⁶ Cujo título é *Cuidar del mundo. Labor, trabajo y acción “en una compleja red de sostenimiento de la vida”*

²⁷ Há diferenças entre as traduções dos termos definidos por Hannah Arendt, originalmente redigidos em língua inglesa – *labor*, *work* e *action*. A primeira tradução brasileira para a língua portuguesa verteu as palavras inglesas *labor* para “labor” e *work* para “trabalho” e, posteriormente, numa revisão da tradução, verteu *labor* para “trabalho” e *work* para obra, mantendo a tradução de *action* para “ação” em ambas. Em língua inglesa, o termo *work* opera os dois significados: tanto a atividade do trabalho quanto o produto da atividade produtiva, como em *I work 40 hours a week* (“Eu trabalho 40 horas por semana”) e em *I still intend to read Shakespeare’s complete works* (“Ainda pretendo ler a obra completa de Shakespeare”). Assim, teríamos também “Trabalho cotidiano” para *Everyday work* e “Obra de Arte” para *Work od Art*. O caso, porém, é que, como vimos anteriormente, o que parece importar, de acordo com as elaborações de Hannah Arendt, é distinguir entre o trabalho cotidiano necessariamente ligado à sustentação da vida do corpo, como a “produção” de bens de consumo alimentícios, por exemplo, como a manutenção da limpeza de uma casa etc., e o trabalho produtivo no sentido estrito, i.e., aquele que se materializa em produtos – bens duráveis – ou obras.

²⁸ Tradução nossa.

Arendt” (Benhabib *apud* Muñoz, 2012, p. 462; tradução nossa) ou, como ele afirma a seguir, “[...] em termos menos dialéticos, ir *com* Arendt, *além* de Arendt” (Muñoz, 2012, p. 462-463; tradução nossa). Na mesma perspectiva, o que se pretende aqui é, então, repensar as categorias de “mundo” e “mundanidade” a partir da própria Hannah Arendt. Nesse sentido, as “coisas” do mundo, relativas à produção artificial dos objetos que nos cercam e por meio dos quais nossas relações com as práticas mundanas se realizam, pertencem, como se vê no quadro, à dimensão da mundanidade. No entanto, os objetos, os produtos do artifício humano, afetam tanto a dimensão da vitalidade quanto a da pluralidade. Assim, percebemos que tanto a dimensão da vitalidade quanto a da pluralidade se realizam em trabalho laboral, em trabalho produtivo ou em trabalho político (Ação) por meio das obras humanas que constituem —nos termos de Hannah Arendt— a mundanidade. Nesse sentido, embora seja também possível definir essa sistematização e distinguir os diferentes tipos de atuação, cada qual na sua dimensão “própria” (trabalho laboral [*Labor*], trabalho produtivo [*Work*] ou trabalho político [*Action*]), é notável que essas diferenciações se estabelecem como uma construção teórica cuja finalidade é uma organização conceitual. Porém, as diferentes dimensões de experiência (vitalidade, mundanidade, pluralidade) e os diferentes modos de atuação (trabalho, obra, ação) somente se realizam em virtude da intrínseca interrelação entre todos os seus elementos. Dessa maneira, o que se depreende desse sistema articulado é que, em última instância, a ideia de “mundo” é determinada precisamente pelo conjunto completo dessas relações sistemáticas, ou seja, tanto as dimensões de experiência definidas como vitalidade, mundanidade e pluralidade quanto os seus correspondentes modos próprios de atuação humana, definidos como trabalho, obra e ação, constituem, em conjunto e inseparavelmente, o “mundo” na concepção arendtiana.

Em seu ensaio, Diego Tatián define o cuidado enquanto ação humana que tem o mundo como objeto. No sentido em que aqui se compreende, portanto, o cuidado refere-se não somente às obras, i.e., refere-se não apenas aos produtos do artifício humano, os quais integram a dimensão da “mundanidade”, mas ao “mundo”, ou seja, refere-se tanto às obras e objetos como ao trabalho laboral, à produtividade e à ação aos quais estão —as

obras e os objetos— inextricavelmente associados. Os utensílios, as ferramentas e os instrumentos de mediação com as práticas humanas (trabalho, obra, ação) produzem tanto eles mesmos quanto as próprias interações humanas que, por sua vez, dão sentido à produção de obras. O cuidado, portanto, refere-se não apenas à materialidade do mundo —à mundanidade—, mas ao trabalho, à obra —à própria dimensão da produtividade— e à ação. Ou seja, se o cuidado é um modo de atividade que tem como objeto o mundo, não se trata, esse objeto, das obras da produtividade inerentes ao âmbito da mundanidade, mas ao mundo mesmo, como o ambiente (lugar, espaço) e como tradição (tempo, decurso histórico) em que a vida humana se realiza.

Nessa perspectiva, o mundo se realiza como “cena”, quer dizer, realiza-se como manifestação das interrelações humanas mediadas pelos objetos, pelas práticas de sustento da vida biológica, pelas práticas de produtividade dos meios e pelas práticas relativas à existência da pluralidade; o mundo, assim, como afirma Martin Heidegger (1889-1976) se realiza — indica Tatián— como “aquilo que acontece”, uma vez que, de acordo com o filósofo alemão, “[...] o verdadeiro modo do próprio ser no mundo é cuidar, atender, quer seja fabricar, atender aos negócios, quer tomar posse de algo, impedir, preservar de danos ou perdas [...]” (Heidegger *apud* Tatián, 2023, p. 111).

Tatián credita a temática do cuidado [*care*²⁹] como desenvolvida por Hannah Arendt à noção de *Sorge* como aparece na obra de Heidegger, e que, de acordo com o professor de Córdoba, organiza a “[...] estrutura fundamental do *Dasein*, a respeito da qual o mundo é um modo de ser, cuidado enquanto ação humana que tem o mundo como objeto” (Tatián *in* Bárcena; López; Larrosa, 2023, p. 110). O professor explica que, para Heidegger, o mundo é sempre “*mit-welt*³⁰, mundo comum” (Tatián *in* Bárcena; López; Larrosa, 2023, p. 111) e se dá como acontecimento, “[...] ou seja, aquilo que vai ao encontro e aparece enquanto aquilo do qual cuidamos, ao

²⁹ No texto original em língua inglesa de *A condição humana*, a palavra que se traduziu por “cuidado” é essa: *care*.

³⁰ Em seu texto, Diego Tatián associa o termo alemão *mit-welt* a “mundo comum” embora o neologismo de Heidegger produza não uma adjetivação, mas uma modulação que indica a inseparabilidade das relações dentro de “aquilo que acontece” não no mundo, mas “com-mundo” (*mit-welt*).

qual atendemos” (*Idem*). Como parece entender Tatián, “[...] não se trata de um conjunto de fatos físicos que estão aí, mas sim de uma abertura significativa na qual as coisas aparecem” (*Ibidem*).

De acordo com o argumento de Heidegger exposto por Diego Tatián, percebemos, então, que “aquilo que acontece” (*begegnen*) entre o jardineiro e o jardim, por exemplo, consiste em uma espécie de atividade que chamaremos “jardinância”. Nesse sentido, a jardinância consiste no acontecimento que aparece na interrelação realizada —na “cena” em ato— entre jardineiro e jardim. Essa relação, portanto, é o que constitui o “mundo” —ou, para lembrar o neologismo de Heidegger, o “com-mundo” (*mit-welt*) que se manifesta entre “sujeito” e “objeto” por meio de interação sempre mediada entre eles— mediada pelo “verbo”, i.e., pela ação que os integra.

O que se formula no contexto do presente trabalho não se parece exatamente com uma divergência dessa proposição, mas refere-se a examinar a questão por um ângulo sutilmente diferente. A noção de “com-mundo” (*mit-welt*) formulada por Heidegger³¹ pode dar a entender que “o próprio modo de ser no mundo” —que, como vimos, é, segundo ele, o cuidar— é algo que se realiza por meio da ação humana necessariamente associada ao mundo —ou seja: nesse sentido, “com-mundo”. No entanto, o que aqui se pensa é que o “acontecimento”, o “cuidado do mundo” não é somente consequência da ação humana, mas também a ação humana é consequência do estar-no-mundo em meio ao mundo, i.e., habitando uma cultura determinada por um conjunto que integra procedimentos de toda ordem, objetos de toda ordem e valores morais que orientam tanto os procedimentos (relativos ao Trabalho) quanto a produção dos objetos (relativa à Obra). Nesse sentido, a interrelação —como no nosso exemplo anterior— entre jardineiro e jardim é mutuamente determinada: a “jardinância” do jardineiro, que produz a atualidade de um jardim, é ao mesmo tempo uma resposta a um mundo já dado: um mundo em que existe a ideia de “jardim” e em que existe a “ideia” de cultivo; em que existem já ferramentas e técnicas para o cuidado e a produção de jardins, das quais o jardineiro se apropria produzindo, assim, uma experiência “com-mundo”. A “jardinância”, desse

³¹ Considerando a citação que aparece no texto de Tatián.

modo, integra o mundo (objeto) e o agente que nele atua (sujeito) por meio de procedimentos (verbo) em que o sentido dessa relação (a jardinância entre jardineiro e jardim) se produz como uma resposta à tradição (herança cultural), que é, então, preservada ou modificada. Em outras palavras, o “acontecimento” diz respeito ao aparecimento de um processo de produção de jardim —a jardinância— atualizado na medida em que se materializa a prática de um jardineiro que, ao mobilizar conhecimentos e habilidades culturalmente herdados, preserva ou modifica a própria tradição que deu origem às ideias de jardim, jardineiro e jardinagem. Nessa perspectiva, a diferença entre “jardinagem” e “jardinância” é que a ideia de jardinagem se refere a uma ou mais técnicas —a procedimentos definidos que podem ser prescritos e aprendidos por repetição—, enquanto a “jardinância” diz respeito ao “acontecimento”, ou seja, àquilo que pode sobrevir apesar —ou mesmo contra— as técnicas produzidas pela tradição. Nesse sentido, não é propriamente o jardineiro o responsável pela realização do procedimento, mas a sua participação num mundo cujas dimensões são [1] a materialidade dos corpos (naturais —como terra, água, plantas— ou artificiais —como pá, ancinho, tesoura), [2] a memória referente aos procedimentos relativos aos usos dos corpos naturais e artificiais e [3] a possibilidade de manutenção dos usos previstos pela tradição ou de invenção de novos usos. Nessa perspectiva, é possível pensar que quem de fato “age” no sentido em que compreendemos a ideia de ação, é o “verbo”, que tem por elementos da ação o “sujeito” (o ser humano e suas práticas), o “objeto” (o mundo, representado pela ideia de jardim, conseqüente ao uso dos objetos naturais e artificiais) e a própria tradição, passível de preservação ou de modificação. Por esse ângulo, como pretendíamos dizer, o que aqui se entende por “mundo” —de maneira sutilmente diferente daquela elaborada por Hannah Arendt— concerne tanto ao trabalho laboral ou produtivo quanto à possibilidade da pluralidade de ações singulares do ser com-o-mundo. Assim sendo, “mundo” diz respeito aos sentidos (significados e rumos) que o trabalho, a produtividade ou a ação in-formam à mundanidade (aos produtos do artifício humano). Por esse prisma, “mundo” não se define pela soma terra+plantas+flores+ferramentas, mas sim por aquilo que se mostra em virtude da constância da relação histórica, social e culturalmente determinada entre jardineiro e jardim; mundo

se define por aquilo que se mostra como “jardinância” enquanto acontecimento, enquanto atividade que busca entrelaçar nossos corpos, nossos seres e nosso entorno na complexa rede de sustentação da vida, ou seja, enquanto cuidado.

Tal noção de cuidado se verifica se imaginamos, por exemplo, a seguinte situação: se visitamos um jardim bem cuidado e dizemos dele que é “um mundo” agradável, e se nos distanciamos do jardim e, ao voltarmos a ele, tempos depois —vários anos depois—, não encontramos senão as ruínas daquilo que foi anteriormente, não percebemos mais o mesmo mundo e, talvez, não percebemos outra coisa senão apenas o matagal que porventura tenha tomado conta de todo o lugar —que, no entanto, não deixa de ser também uma variação da experiência de mundo. Veremos então que aquele “mundo”, enquanto jardim, só terá durabilidade caso se mantenha a constância do cultivo e do cuidado. A ação, a produção e o trabalho, portanto —a iniciativa de fazer de um terreno qualquer um jardim, a produção das ferramentas necessárias para essa tarefa e o labor cotidiano dedicado à sua manutenção—, são inerentes àquele “mundo”. Assim, a ação, a produção e o trabalho que uma vez ocasionaram o aparecimento do jardim perdurarão por mais tempo que a “obra” atualizada no jardim desfeito pelo descuido e pelo tempo enquanto houver o testemunho de quem o tenha visitado, pois o trabalho e a ação perduram não quanto à durabilidade, mas quanto à memorabilidade. As ações —os atos e os discursos— são memoráveis e integram a rede das estórias³² sem as quais o mundo material (os produtos do artifício humano) não tem fundamento algum e não pode, portanto, existir, acontecer, aparecer.

Desse modo, são as atuações —ou “agências”— (as práticas inerentes tanto ao trabalho laboral quanto ao trabalho produtivo e às ações) que realizam e sustentam a existência objetual do ambiente produzido pelo artifício humano, no qual habitamos e que nos sustenta. A relação, conseqüentemente, é imprecisamente determinada —ou, como já foi dito, determinada pelos fluxos das forças inerentes às relações mesmas. Portanto,

³² No idioma português contemporâneo extinguiu-se a distinção entre os termos “estória” e “história”. Tornou-se comum o uso indistinto de “história” em todos os casos. Opto por retomar o termo em desuso em virtude de que no texto escrito originalmente em inglês por Hannah Arendt a palavra que aparece é *stories*.

com Arendt e também com Heidegger, e não contra eles, este estudo registra a proposição pela substituição da noção de “mundanidade” —como é aplicada ao âmbito da dimensão produzida do artifício humano (a dimensão do trabalho produtivo ou “obra” [*work*]— pelo termo “objetualidade”. Nessa perspectiva, o conjunto formado por “vitalidade” (relativo ao trabalho laboral [*labor*]), “objetualidade” (relativo ao trabalho produtivo [*work*]) e “pluralidade” (relativo à ação [*action*]) é que receberia a definição de “mundanidade”.

“Mundo”, por outro lado, seria, então, como assinala Diego Tatián, mais do que o conjunto trabalho-obra-ação —o conjunto integrado e interdeterminado de tudo que existe—, mas consistiria em algo que “[...] traz à tona uma excedência e a abertura que o torna [ao mundo] possível” (Tatián *in* Bárcena; López; Larrosa, 2023, p. 113).

Essa abertura a que se refere o professor de Córdoba é o que possibilita o aparecimento de mais uma dimensão pertencente ao “mundo” — dimensão esta que é relativa àquilo que não há, ao que está ausente, ao que falta ou ainda não foi inventado— relativa à irrupção do imponderável, inaudito.

Diferentemente da Terra ou do Universo, o mundo é aquilo que é indeterminado e que a cada nova geração precisa ser concebido e criado. Um existenciário, ou —numa nomenclatura diferente— um conceito forjado pela “imaginação radical” que se estende em direção a uma “pluralidade irrepresentável” e sem totalidade. (Tatián *in* Bárcena; López; Larrosa, 2023, p. 113)

Essa definição que estabelece Tatián refere-se à condição necessária à existência do mundo: a de uma constituição fundada na incerteza, na imprevisibilidade. Tal definição descreve a exigência de que a mundanidade seja sempre passível de modificação. Nesse sentido, cada geração é que deve decidir o que fazer com ela: deve decidir entre conservar ou renovar tanto os procedimentos quanto as coisas, mas ainda, e antes de mais nada, deve decidir entre conservar ou renovar as formas-de-vida que orientam o aparecimento dos procedimentos e produtos.

Em seu texto, Diego Tatián faz referência à expressão “as coisas ocultas desde a criação do mundo” (Tatián *in* Bárcena; López; Larrosa, 2023, p. 113) como uma presença-ausência que nos impele ao mundo movidos por

um desejo cujo próprio objeto é desconhecido, misterioso. A ideia de mundo, então, nesse sentido, somente se completa mediante a necessária compreensão de que, embora se perceba sua dimensão enquanto materialidade tangível, toda atuação humana que nele tem lugar se fundamenta a partir de uma espécie de vazio, i.e., de uma indeterminação originária relativa a uma espécie vácuo, de “fundo” indeterminado de potência (*dynamis*) de tudo o que “ainda não existe”, e cujo período de latência anterior à revelação de cada irrupção é sempre impreciso. Assim é que uma participação genuína no mundo só é possível na medida em que se perceba o quanto isso que tomamos por realidade consiste, primeiramente, em ficção —ou seja, a percepção de que a realidade humana é produzida, é obra de procedimentos de fabricação. E é a consciência disso o que possibilita o “distanciamento” ou o “estranhamento” em relação à realidade imediata — distanciamento necessário a novas invenções nessa mesma realidade e, portanto, necessário à renovação do mundo.

O cuidado do mundo (tendo o mundo como aquilo de que alguém cuida) demanda aproximação, e o cuidado com o mundo (tendo o mundo como aquilo de que devemos nos cuidar, nos proteger), exige afastamento. Essa dupla relação de aproximação e afastamento é o que permite perceber a indeterminação constituinte do mundo, ou seja, a arbitrariedade da sua constituição. E é essa percepção que, por sua vez, permite imaginar outras possibilidades, frequentar o aberto da nossa condição originária de indeterminação e criar, instituir outras práticas, outras formas-de-vida, outros mundos.

Capítulo 2

Infância e imaginação

2.1. Infância

O filósofo italiano Giorgio Agamben (1942-), em *Infância e história*, lembra (2005) que infância —do latim *infantia*— é a condição daquele que é infante —*in-fans*. A palavra é composta por uma partícula (*fans*) derivada do verbo latino *fari*, que significa “falar”, e pelo prefixo *in*, que expressa a sua negação. Assim, o significado de *infans* (“infante”) pode ser traduzido em língua portuguesa por, por exemplo, locuções como “sem verbo”, “sem fala”, “sem palavra”, o que equivale a dizer que o termo “infância” refere-se à condição de quem ainda não é capaz de articular a linguagem de modo a produzir discurso organizado e, assim, sustentar a singularidade da própria pronúncia de mundo. No entanto, pode se entender por *infância* não a etapa biológica, não a fase cronológica da vida em seus primeiros anos, que antecede puberdade, mas a condição de existência que concerne àquele estado originário de indeterminação e, portanto, de plena potência no encontro com um mundo que, inicialmente —em relação ao recém-nascido, por exemplo—, em tudo é desconhecido e sobre o qual nada se pode dizer. Essa ideia de infância que pode, portanto, designar aquele “que ainda não tem a palavra” ou “que ainda não pode ou não sabe desenvolver discurso articulado”, tem a ver com o fato de que há em cada ser humano uma dimensão “de fundo”, uma “base” de não-saber, uma possibilidade sempre aberta para questionar tanto as formas-de-vida quanto os padrões (linguagens, comportamentos, estruturas culturais etc.) que as instituem. Tal possibilidade tem a ver com o fato de que há um vazio primordial onde a percepção do mundo como “outro” acontece. Assim, se entendemos a “infância” não como a temporalidade cronológica da criança, mas como aquele estado originário de plena prontidão que habita a potência de *logos* de cada ser humano recém-chegado ao mundo, então, sim, entendemos do que se trata quando se define a infância como condição de existência: trata-se da

condição originária de uma presença em suspensão, de um cais deserto, de farol solitário, de palco vazio; ou seja, um estado de quietude e disponibilidade: a condição primordial em que tudo é possível e a partir da qual as formas da experiência se definem e, articuladas pelo *logos*, instituem formas-de-vida.

Cada ser humano único é, ao nascer, um lugar de percepção e consciência; um núcleo de receptividade estética, sensorial, e de produção de sentido. Desde o início, enquanto não há qualquer saber ou qualquer poder, cada ser humano percebe e “processa” o mundo em si mesmo e a partir de si mesmo, mesmo antes de dispor das palavras que, mais tarde, serão instrumento para, na linguagem, referir a si e aos outros tanto o mundo factível —a realidade— quanto as ideias sobre o mundo —essa espécie de “segundo mundo”, sobreposto ao primeiro e dependente dele, resultante da capacidade de abstração que cria conceitos, os quais interferem nos modos por meio de que compreendemos o próprio mundo e em virtude dos quais orientamos nossa atuação, a qual, por sua vez, interfere também na constituição do mundo mesmo.

A existência humana se realiza nesse lugar intermediário. O ser humano habita simultaneamente a dimensão da natureza corpórea e a dimensão da linguagem, pura abstração. A vivência contínua e prolongada do processo de integração entre essas duas dimensões em cada um de nós e também junto àqueles que nos cercam é o que referimos como educação.

Quando se pensa em Educação, ideias associadas mais imediatamente a essa noção costumam vir de palavras como “desenvolvimento”, “formação”, “crescimento”, “amadurecimento”. Um ser humano educado, portanto, seria aquele que alcançou a “forma” mais adequada para integrar e participar da cultura; seria aquele que já “desenvolveu” as faculdades necessárias à incorporação, à absorção de hábitos, costumes e práticas condizentes com a tradição que orienta as regras e padrões da sociedade de que participa; que já alcançou um estágio socialmente aceitável de desenvolvimento; que “já cresceu” e se tornou “maduro”. Aliás, esse adjetivo —“maduro”—, é considerado sinônimo de outros termos como “ponderado”, “sensato”, “ajuizado”, “equilibrado”, “correto”, “criterioso”, “sério” e, entre outros, “adulto”. Todas essas,

considerando que se tem em mente o processo de educação, são consideradas boas qualidades, qualidades desejáveis e —por que não?— qualidades superiores. Sendo assim, a infância, ideia que é considerada oposta à maturidade do adulto, é associada, por consequência, a outras qualidades tidas, portanto, como más, indesejáveis e —por que não?— qualidades inferiores quando os critérios têm a ver com o desenvolvimento humano, ou seja, com a educação. Desse modo, se relacionadas à ideia de infância, todas aquelas qualidades “superiores” do adulto, devem passar para a chave negativa, de modo que termos como “incorreção”, “falta de critérios”, “falta de juízo”, “insensatez” e “desequilíbrio” serão, conseqüentemente, considerados expressões adequadas para descrever a infância. Nessa perspectiva, a superação da infância é considerada uma necessidade para a realização do desenvolvimento desejável em direção à maturidade, de modo que, aparentemente, infância e maturidade são opostos irreconciliáveis.

Nesse sentido, a condição da infância é compreendida como uma condição indesejável, a qual deve ser superada, pois a sua preservação seria necessariamente um impeditivo para qualquer processo educacional, seria um impeditivo ao crescimento, ao amadurecimento. Desse modo, no âmbito da educação, a superação da infância tem se constituído como uma ambição necessária ao desenvolvimento considerado normal, ao crescimento considerado sadio. A infância, assim, é considerada uma fase apenas inicial da vida, a qual deve ser oportunamente abandonada, de modo que, em seu desenvolvimento, o ser humano “crescido” e, portanto, “educado”, passe a considerar-se e a ser considerado, a um certo ponto, já falante. Uma vez falante, no entanto, espera-se que, no decorrer do processo gradativo de sua formação, cada um se torne cada vez mais “dono de si” e, em função dessa apropriação dos recursos expressivos da língua, se torne cada vez mais “pronto” na medida em que se distancie da infância, a qual, preferencialmente, deverá esquecer por completo.

Nesses termos, a infância corresponderia à fase em que, no percurso da sua humanização, o ser humano estaria em seu estado mais rude, primitivo, bruto, sáfaro, inculto. A “fase da infância”, portanto, seria, por definição, a fase mais distante daquilo que supostamente temos, enquanto seres humanos, como destinação. Infância e civilização, por esse ponto de

vista, são incompatíveis, e a educação, então, se constituiria como dispositivo cultural e político cuja competência e a eficácia são destinadas a produzir as condições necessárias à realização do projeto de expungir a infância, a qual, uma vez superada, permitiria o aparecimento do ser humano maduro, adulto, acabado, concluído, enfim civilizado.

De acordo com tal concepção, para superar a infância e alcançar a maturidade é necessário crescer. Na língua portuguesa, o verbo “crescer” pode designar tanto aumento de tamanho quanto desenvolvimento progressivo. Quanto ao ser humano, parece haver um processo conceitual de associação entre as noções relativas ao desenvolvimento progressivo das suas faculdades motoras e intelectivas e ao gradativo aumento de tamanho alcançado em virtude da postura ereta: o ser humano, em condições regulares, cresce para cima, ou seja, alcança, pouco a pouco, estágios superiores de tamanho e desenvolvimento. Nesse sentido, entende-se que a destinação seja um contínuo elevar-se: ascender, escalar, galgar —o objetivo, o desejo, se dirige, então, a subir, alcançar posição superior. A educação, nessa perspectiva, se define como uma escalada: tem por finalidade ocasionar, no processo de desenvolvimento humano, o deslocamento de uma condição inferior (a infância) para uma condição superior (a maturidade adulta).

As mesmas palavras usadas na tentativa de compreender o significado da ideia de “crescer” têm uso frequente também no que diz respeito às relações sociais consequentes do “desenvolvimento progressivo” esperado: se diz que, de acordo com o crescimento, alguém pode “ascender socialmente” (elevar-se em dignidade, em cargo, em riqueza), “galgar altos postos” (conquistar posições hierárquicas superiores), “escalar cidades” (transpor muros e obstáculos). Tudo isso contribui para uma compreensão de que o processo de educação corresponde à transposição de níveis, do mais baixo para o mais alto.

Essa noção de superioridade, de hierarquia, evidentemente, não é nova; ela é consequência de um procedimento intelectual que distingue categorias diversas destituindo-as de suas características comuns. Ao conceber uma repartição entre o mundo sensível e o mundo das ideias, o pensamento platônico ocasionou a elaboração de um critério de distinção

hierárquica aplicável a uma série de outras oposições: no ser humano, o corpo e alma; na experiência política, ócio e trabalho; na esfera produtiva, atividades intelectuais (espirituais) e atividades manuais (mecânicas). Em virtude disso, conceber a existência de um mundo das ideias não somente distinto, mas também superior frente ao mundo sensível contribuiu para o aparecimento de uma forma de pensar que tanto induzia à naturalização das relações de subalternidade (o corpo submisso ao espírito; o escravo submisso ao senhor etc.) quanto levava a crer que o mundo das relações políticas era orientado por critérios de natureza semelhante, numa lógica em que necessariamente —no caso da *pólis* grega— os filósofos governam, os militares protegem, os artesãos produzem e os escravos trabalham. O consenso relativo ao critério da distinção hierárquica anula, por definição, a própria política, na medida em que ela —a política— fundamenta-se por seu caráter de indeterminação; i.e., a política é o que se produz —o que aparece— em decorrência da ação e do discurso operados pelos cidadãos sobre ela mesma. Em outras palavras, um contínuo instituir-se é o que caracteriza a política como tal. Desse modo, o estabelecimento de quaisquer categorias firmadas *a priori* como estatuto inalterável contradizem o próprio caráter de toda atividade política. Ou seja, a atividade política é determinada pela condição de incerteza; é lugar de abertura, é o lugar da possibilidade de renovação, onde toda pergunta é legítima, onde qualquer dúvida deve ser respeitada, acolhida e atendida. A política é a dimensão da vida em que se tem direito a exercer o não-saber e onde se pode sempre procurar dizer sobre aquilo que não se sabe, tanto com as palavras que se tem quanto com as que não se tem.

Compreendendo nesses termos a ideia de política, percebe-se que ela é irrealizável sem o princípio da infância —a infância enquanto condição originária de existência—, pois frequentemente aquilo que se considera normal, ponderado, ajuizado, equilibrado, sensato, criterioso, pode não ser nada além de uma percepção superficial de problemas cuja substância não recebeu ainda a necessária atenção.

Voltemos ainda por um instante àquele pensamento sobre o conceito de “infância”. Percebemos agora que não se trata da fase inicial do percurso biográfico de cada um de nós, mas de uma condição de existência que

constitui o espaço da potência. A “fase da infância” no sentido biológico é evidentemente real; não se pretende, aqui, negá-la, em hipótese alguma. Mas, à medida em que, enquanto crianças, aquele espaço de pura possibilidade e indeterminação que é a realidade em que nascemos vai gradativamente se determinando por experiências objetivas —a língua que passamos a frequentar, as relações interpessoais que passamos a vivenciar, as práticas sociais que passamos a exercitar etc.—, à medida em que tudo isso acontece, nos parece —apenas parece— que assim é como tudo deve ser, mas o fato é que todas essas operações têm valores variáveis. A criança que nasce no Brasil, na Hungria ou no Japão falará, conforme o caso, português, húngaro ou japonês, e a experiência de ter uma língua materna, ela sentirá como “normal” ou “natural”. Assim como a língua materna, as demais experiências relativas aos padrões de comportamento social serão percebidas, no decurso repetitivo das suas atualizações, como normais, naturais, mas sabemos que, em todos os casos, são experiências apenas circunstancialmente “reais”.

Dito isso, é pertinente mencionar uma obra de arte que oferece “discurso”³³ sobre a natureza do processo de “crescer”. Em um de seus primeiros trabalhos, o artista carioca Daniel Toledo (1981-) expôs —numa cama como suporte— uma espécie de colcha ou lençol de tecido transparente em que fora bordada com linha vermelha bem grossa em pontos de alinhavo uma silhueta humana de adulto de estatura mediana em tamanho natural (fazendo referência ao lugar que um adulto ocupa quando deitado em um leito). No tecido exposto, o centro do lugar correspondente ao tórax, no interior da silhueta bordada, encontrava-se costurada uma camiseta de criança bem pequena ou recém-nascida³⁴. O posicionamento da camiseta infantil no local referente ao centro torácico da silhueta bordada de um adulto cristaliza a imaginação de que é do centro do corpo que emana o crescimento; ou seja, o ser humano, ao contrário do que se costuma pensar, não cresce de baixo para cima, não “sobe”, não “escala”, não “galga”, não

³³ Uma obra produzida no âmbito das chamadas Artes Visuais não deixa oferecer discursividade apenas porque sua “gramática” seja composta por elementos plásticos em lugar de lexicais, como discutiremos adiante.

³⁴ É de se lamentar que não haja documentação sobre a obra mencionada. O próprio artista foi procurado e declarou a inexistência de registros.

“eleva” sua estatura de baixo para cima —não se trata de um “esticar-se” até a altura de si mesmo ao tornar-se adulto—, o ser humano cresce, isso sim, de dentro para fora —ou melhor: o ser humano não cresce, se expande, desabrocha, medra.

Nessa perspectiva, o termo infância não deve designar apenas o período cronológico em que o ser humano é criança, mas, além disso, a dimensão de pura potência que define a condição de ser criança, uma espécie vazio-pleno que processualmente vai sendo ocupado pelas marcas corporais (na carne) e pelas memórias e elaborações referentes às experiências vividas. A ideia de infância designa, ao mesmo tempo, uma disposição que passa também a ocupar-se da matéria dessas marcas e memórias de experiências naquele espaço que —enquanto se é criança, *infante*— é como um vazio potencial original —onde nada nos cenários da vida ainda não mediados pela razão tem necessariamente nome próprio ou sentido determinado e nem por isso deixa de existir, mas existe ainda sem nome, sem determinação. A infância, nesse sentido —não no sentido cronológico— é o vazio germinal, o nascedouro do imponderável, o lugar e o tempo em que o inesperado está em cada momento e o impensável se apresenta como a materialidade imediata do mundo. Somente com a progressiva inserção do indivíduo na cultura o inesperado se torna ocasional e o impensável cada vez mais distante. Isso quer dizer que na costumeira concepção em que a educação se define como o processo relativo à progressiva inserção do indivíduo na cultura, seu papel —o papel da educação— tem a ver com o impedimento de qualquer abertura para algo em que não necessariamente deveremos reconhecer nossa própria identidade, ou seja, nossa própria determinação cultural. Nesse sentido é que a infância representa um perigo: é lugar de imprevisibilidade, em que há riscos inesperados, é circunstância sujeita a lances acidentais, a acontecimentos inusitados, a incidências surpreendentes; a infância é a dimensão necessária a toda aventura.

O que se pode dizer —mesmo que esse dizer não seja capaz de elaborar definições precisas— é que frequentar a dimensão da infância em nós mesmos implica um retorno ao labirinto do intangível, do impossível, do impensável. Mas, não! Não é bem isso... só parece ser assim porque faltam

as palavras adequadas à descrição daquele labirinto de sonho, uma vez que ele apenas parece intangível —pois é preciso que ainda se crie a materialidade que ele deve ter para que se possa tocá-lo— tanto quanto parece impossível —pois é preciso que ainda se entenda, que ainda se perceba quais são as possibilidades que ele tem a oferecer— e, como se não bastasse, parece impensável —pois é preciso que se permita ainda que ele pense em nós.

2.2. Imaginação

Em *Imaginação e criação na infância*, Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) apresenta um estudo acerca das relações entre criação e imaginação (Vigotski, 2018), mas as análises oferecidas pelo autor, embora tenham como ponto de partida a observação de crianças, não se restringem a essa fase cronológica da vida, pois dizem respeito à criação e à imaginação como capacidades humanas. Nesse estudo, Vigotski dedica-se à observação das relações entre imaginação e atividade criadora, em primeiro lugar, e, a seguir, entre a imaginação e a realidade. Partindo da compreensão de que a realidade é produto da atividade criadora, o psicólogo apresenta uma análise em torno do que ele define como o “mecanismo da imaginação criativa” (Vigotski, 2018).

Na medida em que, em virtude das questões de interesse envolvidas no presente estudo, tais temas têm relevância, passamos a uma apresentação dos dados organizados na obra do psicólogo bielorrusso.

2.2.1. Criação e imaginação

De acordo com Vigotski, os tipos de atividade humana se organizam em duas categorias principais: um reconstituído ou reprodutivo (ligado à memória) e outro combinatório ou criativo (ligado à imaginação).

Reconstituído ou reprodutivo é o comportamento que tende a repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou a atualizar marcos de impressões precedentes. Tal comportamento, portanto, oferece repetição

mais ou menos precisa daquilo que existe ou já existiu, como quando alguém atualiza a memória da casa de infância ou dedica-se à produção de um desenho de observação como forma de representação da realidade.

De acordo com Vigotski, a conversão da experiência anterior em memória e sua conseqüente conservação são de fundamental importância para a vida humana na medida da necessidade que tem o ser humano de adaptar-se ao mundo circundante e de, em virtude dessa necessidade, “[...] criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais” (Vigotski, 2018, p. 14). Vigotski define como “[...] a base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória” a plasticidade, ou seja, “[...] a propriedade de uma substância que permite alterá-la e conservar as marcas dessa alteração” (*Idem*). Como exemplos da diversidade da capacidade plástica de diferentes matérias, o estudioso menciona a água —cujas características são a alta alterabilidade e a baixa conservação—, o ferro —que tem baixa alterabilidade e alta conservação— e, como intermediário, a cera —com boa alterabilidade e boa conservação (*Ibidem*). A pertinência desse tipo de equilíbrio, no caso da experiência humana, Vigotski justifica nesses termos:

[...] caso a alterabilidade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as manifestações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na experiência anterior, não poderiam, nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação. (Vigotski, 2018, p. 14)

Complementar à realização de atividade reconstituidora ou reprodutiva, afirma Vigotski, é a realização de atividade criadora ou criativa. Isso se percebe nitidamente na medida em que quando alguém —escreve ele—, esboça para si mesmo na própria imaginação um quadro do futuro, como “[...] a vida do homem no regime socialista, ou o quadro de um passado longínquo de vida e luta do homem pré-histórico” (Vigotski, 2018, p. 14), nos dois casos, aquele que imagina não reproduz as impressões que já percebeu alguma vez. Não se trata, segundo ele, da mera restauração de memórias anteriores, pois esse alguém que imagina não viu realmente nem aquele passado nem

aquele futuro, mas, mesmo assim, é capaz de criar as próprias imagens por meio das quais representa para si aqueles quadros imaginários.

Segundo Vigotski, “[...] toda atividade do homem tem como resultado novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores de sua experiência” (Vigotski, 2018, p. 14), e é isso que caracteriza o comportamento que ele define como comportamento criador ou combinatório por meio do qual é possível tanto conservar e reproduzir a experiência pregressa quanto produzir criativamente novas combinações e reelaborações com base nos elementos conservados na memória, “[...] erigindo novas situações e novo comportamento” (Vigotski, 2018, p. 15). Assim,

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (Vigotski, 2018, p. 16)

A capacidade de combinação em que está baseada a atividade criadora é precisamente o que a psicologia define como imaginação ou fantasia. No senso comum, afirma Vigotski, “[...] entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência pressupõe com essas palavras” (Vigotski, 2018, p. 16). De acordo com o psicólogo, no senso comum “[...] designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter qualquer significado prático sério” (*Idem*). Ao contrário, sustenta o autor, o fundamento de toda atividade criadora é a imaginação, a qual se manifesta impreterivelmente “[...] em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica” (*Ibidem*). Dessa forma, nota-se que todos os elementos de que é composto o mundo circundante são produtos do artifício humano, obra de mãos humanas. Nesse sentido, o mundo se realiza de fato como produto da imaginação.

Ao tratar dessa característica do mundo, Vigotski cita um trecho de texto de Theodule-Armand Ribot (1839-1916) no qual o psicólogo francês escreve que

[...] a chama tênue do graveto da árvore resinosa, a grosseira tocha primitiva, leva-nos por uma longa série de inovações até a iluminação à gás e a elétrica. Podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada. (Ribot *apud* Vigotski, 2018, p. 16-17)

Esse processo inclui também não apenas os objetos, mas a criação de procedimentos (como as técnicas de trabalho) e de formas-de-vida (conjunto de valores e conceitos institucionais).

Consequentemente à elaboração do psicólogo francês, Vigotski argumenta o quão simples é a compreensão de que “[...] a nossa ideia cotidiana de criação não corresponde plenamente à compreensão científica dessa palavra” (Vigotski, 2018, p. 17).

No entendimento comum, criação é o destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica. Reconhecemos de bom grado e prontamente a criação na atividade de Tolstoi, Edson, Darwin, porém é corriqueiro pensarmos que na vida de uma pessoa comum não haja criação. No entanto, como já foi dito, esse ponto de vista é incorreto. Segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso. (Vigotski, 2018, p. 17)

De acordo com o autor, já na mais tenra infância, e com toda a força, os processos de criação se manifestam. Vigotski afirma que as brincadeiras das crianças são resultado de reelaborações criativas das impressões anteriormente vivenciadas por elas. Tais impressões, no entanto, constituem-se como elementos da atividade criadora, de modo que o brincar não tem a ver com a reprodução de experiências anteriores, mas se manifesta como “[...] apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos” (Vigotski, 2018, p. 18). Nesse sentido, as aspirações e os anseios da criança constituem o ambiente que organiza a atividade combinatória realizada a partir das impressões do mundo que a criança conserva na memória.

2.2.2. *Imaginação e realidade*

As relações entre imaginação e realidade, como vimos, são, a partir da perspectiva dos estudos de Vigotski, inextricáveis, pois, no sentido em que o psicólogo desenvolve seu pensamento, a distinção operada no senso comum entre as duas é absurda, uma vez que, ao contrário, a realidade é produto da imaginação. De acordo com o autor, a atividade criadora de combinação dos elementos que constituem o repertório de referências do mundo conservado na memória depende de outras formas de atividade e, em especial —por óbvio que seja dizê-lo—, das próprias experiências que proporcionam justamente as condições de acumulação daquele repertório. Por esse motivo, se deduz que a criação decorrente da atividade combinatória não irrompe de uma vez, pois surge de maneira lenta e gradativa, desenvolve-se das formas mais elementares para as mais complexas e tem expressão singular em cada diferente estágio etário de desenvolvimento. Nesses termos, a imaginação não é um “divertimento ocioso da mente”, é uma “função vital necessária” (Vigotski, 2018, p. 22).

Para Vigotski, a relação entre imaginação e realidade se estabelece de quatro formas diferentes: [1] a percepção de elementos da realidade por meio da experiência própria mediada pelos sentidos, [2] a percepção proveniente da experiência social —ou seja, da narrativa de experiências de outras pessoas—, [3] a associação entre imagens conhecidas e emoções ou sentimentos próprios e, por fim, [4] a construção, por meio da fantasia, de algo completamente novo e sua passagem a um estado de concretude material.

Sobre a primeira entre as formas de relação entre imaginação e realidade, Vigotski observa que toda obra de imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Segundo o autor, “[...] somente as representações religiosas e místicas sobre a natureza humana atribuem a origem das obras da fantasia a uma força estranha, sobrenatural, e não à nossa experiência” (Vigotski, 2018, p. 22). O aspecto “fantástico” numa imaginação diz respeito somente à maneira como se organiza a combinação dos elementos, pois os elementos em si têm sempre a realidade como referência. Assim, escreve Vigotski, “[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência

constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (Vigotski, 2018, p. 24), de modo que quanto mais ampla a diversidade de experiência, mais fértil se torna a imaginação.

Adiante, em seu texto, Vigotski recorre novamente a Ribot para ilustrar o processo de amadurecimento (ou incubação) das experiências nos processos de “criação científica” como produzidos por Newton³⁵, Hamilton³⁶ e Darwin³⁷:

Após o momento de acúmulo de experiência começa o período de amadurecimento ou de choco (incubação). Ele durou dezessete anos para Newton que, quando, finalmente, confirmou sua descoberta em cálculos, foi tomado por um sentimento tão forte que precisou confiar a outra pessoa a tarefa de concluí-los. O matemático Hamilton diz que o seu método quaternário, de repente, apareceu-lhe completamente pronto, quando estava sobre a ponte de Dublin: “naquele momento eu obtive o resultado de quinze anos de trabalho”. Darwin coletou material durante suas viagens, observou plantas e animais por um longo período e somente após a leitura do livro de Malthus, que caiu em suas mãos por acaso e o impressionou, é que definiu a forma final de seu estudo. Exemplos semelhantes são encontrados em um grande número de obras literárias e artísticas. (Ribot *apud* Vigotski, 2018, p. 24)

A partir dessa citação mencionada em seu texto, Vigotski elabora uma “conclusão pedagógica” (2018, p. 25) referente ao desejo de que se possa criar, com respeito à formação humana, mediante “[...] bases suficientemente sólidas para a atividade da criação” (*Idem*), a necessidade de que se amplie o mais possível a experiência e o conhecimento de mundo de cada um de nós. Tratando especificamente do desenvolvimento da criança, o psicólogo afirma que a diversidade de suas experiências —as da criança— e o acesso a uma multiplicidade de elementos do mundo de que ela possa dispor na memória é diretamente proporcional ao potencial produtivo e significativo da sua atividade imaginativa (Vigotski, 2018, p. 25).

A atividade combinatória de nosso cérebro não é algo novo em relação à conservação, porém torna-a mais complexa. A fantasia não se opõe à matéria, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas. A atividade combinatória [...] baseia-se, em última instância, no

³⁵ Isaac Newton (1643-1727), matemático, físico, astrônomo e teólogo inglês.

³⁶ William Rowan Hamilton (1805-1865), matemático, físico e astrônomo irlandês.

³⁷ Charles Robert Darwin (1809-1882), naturalista, geólogo e biólogo britânico.

mesmo processo pelo qual os traços de excitações anteriores são nele conservados. (Vigotski, 2018, p. 25)

Conseqüentemente, a função organizatória da atividade imaginativa se realiza na medida em que disponha de “[...] traços das excitações anteriores” (Vigotski, 2018, p. 25) de maneira a combiná-los de modo inédito, “[...] não encontrado na experiência real” (*Idem*).

Já a segunda forma de relação entre imaginação e realidade, mais complexa que a primeira, segundo Vigotski, não diz respeito “[...] à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade” (Vigotski, 2018, p. 25) no sentido em que, nesse caso, a imaginação (a visão de um lugar ou de um tempo nunca vistos, porém existentes) tem de fato a realidade objetiva como referente: o deserto africano ou a Revolução Francesa são os exemplos dados por Vigotski.

Essa segunda forma de relação torna-se possível somente graças à experiência alheia ou experiência social. [...] É devido ao fato de que a minha imaginação, nesses casos, não funciona livremente, mas orienta-se pela experiência de outrem, atua como se fosse por ele guiada, que se alcança tal resultado, isto é, o produto da imaginação coincide com a realidade.” (Vigotski, 2018, p. 26)

Nesse sentido, conforme Vigotski, a imaginação adquire uma função muito importante no desenvolvimento e no comportamento humano, pois transforma-se em meio de ampliação da experiência de alguém porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, a pessoa pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência (Vigotski, 2018, p. 27). Assim, se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo caso é possível ter a experiência por meio da imaginação baseada em narrativas e descrições da experiência alheia.

A terceira forma de relação entre imaginação e realidade indicada pelo psicólogo integra duas modalidades de caráter emocional à medida em que ocorrem, por um lado, associação entre imagens conhecidas (memórias) e, por outro, entre emoções ou sentimentos. As associações do primeiro tipo organizam-se predominantemente em virtude de operações racionais,

enquanto as do segundo tipo são construídas em função do ânimo do momento do encontro.

Quanto ao segundo tipo, Vigotski compreende que os sentimentos relacionam-se à percepção de processos de expressão externa, corporal, ou de expressão interna, relativamente à seleção de ideias, imagens, impressões. Essa configuração, que ele afirma constituir a “lei da expressão dupla dos sentimentos” (2018, p. 27), permite compreender por que cada tipo de sentimento como, por exemplo, o medo

[...] expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, como também mostra-se no fato de que todas as impressões recebidas e as ideias que vem à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que as domina. (Vigotski, 2018, p. 27-28)

A atividade imaginativa, organizada pela combinação entre, por um lado, os elementos do mundo conservados na memória ou percebidos a partir da experiência da realidade imediata e, por outro, os sentimentos e emoções, relaciona os elementos isolados de modo inteiramente determinado pelo estado de ânimo, “[...] e não externamente, conforme a lógica das imagens” (Vigotski, 2018, p. 28).

De acordo com Vigotski, “[...] os psicólogos denominam essa influência do fator emocional sobre a fantasia combinatória como “lei do signo emocional comum” (Idem). Conforme o autor,

A essência dessa lei consiste em que as impressões ou as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exercem em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade entre elas. Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entraram na relação. (Vigotski, 2018, p. 28)

Nesse caso, sentido semelhante a imagens diversas sem relação de contiguidade simbólica é atribuído por causas emocionais e não intelectuais. Tanto pode ocorrer que a imaginação influa no sentimento quanto que o sentimento influa na imaginação. Esse processo, portanto, comprova a influência real da experiência fantasiosa na subjetividade humana. Nessa perspectiva, Vigotski afirma, mais uma vez fazendo uso das palavras de

Ribot, que “[...] todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos” (Ribot *apud* Vigotski, 2018, p. 30). Desse modo, o que compreende Vigotski é que

[...] qualquer construção da fantasia influi, inversamente, em nossos sentimentos e a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que evoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa”. (Vigotski, 2018, p. 30)

A fim de comprovar seu argumento, o autor propõe ao leitor que imagine com ele “[...] um simples caso de ilusão” (Vigotski, 2018, p. 30):

Entrando no quarto ao entardecer, uma criança, ilusoriamente, percebe um vestido como se fosse alguém estranho ou um bandido que entrou na casa. A imagem do bandido, criada pela fantasia da criança, é irreal, porém o medo e o susto que vivencia são completamente verdadeiros, são vivências reais para ela. Algo semelhante ocorre com qualquer construção fantasiosa. É precisamente essa lei psicológica que pode nos explicar por que as obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte em nós. [...] as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vivenciadas por nós de verdade, franca e profundamente. Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas [...] provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos. (Vigotski, 2018, p. 30).

E assim o psicólogo conclui sua exposição acerca da realização da atividade combinatória da imaginação e a influência das emoções e sentimentos produzidos pela experiência circunstancial decorrente da percepção imediata da realidade.

A seguir, a fim de apresentar a quarta forma de relação entre imaginação e realidade, o autor toma como ponto de partida a afirmação de que

[...] a construção de fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem qualquer correspondência com algum objeto realmente existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas (Vigotski, 2018, p. 30-31)

Assim, na medida em que a “imaginação cristalizada” se torna realidade, materializando-se como um utensílio qualquer, uma ferramenta ou o que quer que seja, “[...] esses dispositivos técnicos são criados pela imaginação combinatória do homem e não correspondem a qualquer modelo existente na natureza” (Vigotski, 2018, p. 31). Porém, no momento em que ganham realidade material, objetiva, estabelecem “[...] uma relação persuasiva, ágil e prática com a realidade porque, ao se encarnarem, tornam-se tão reais quanto as demais coisas e passam a influir no mundo real que os cerca” (*Idem*). Assim, conforme Vigotski, o mesmo processo antecede a passagem do não-ser ao ser, ou seja, antecede a poética (*poiesis*) de quaisquer produtos do artifício humano, pois os elementos que constituem tais produtos são sempre imaginados e posteriormente produzidos a partir de referências recolhidas da própria realidade por alguém que, interiormente, por meio de operações decorrentes das atividades combinatórias, submete aqueles elementos a reelaborações complexas até que, a partir delas, seja possível converter tais “fantasias” em produtos efetivamente reais, materiais, objetivos. Finalmente, escreve Vigotski, “[...] ao se encarnarem, retornam à realidade como uma [...] nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação” (Vigotski, 2018, p. 31). Porém, sustenta o psicólogo,

[...] é incorreto supor que apenas na área técnica, no campo da ação prática sobre a natureza, a imaginação seja capaz de descrever esse círculo completo. Também na esfera da imaginação emocional, isto é, da imaginação subjetiva, é possível e fácil constatar esse círculo completo. (Vigotski, 2018, p. 31)

Quando Vigotski descreve o “círculo completo da imaginação criativa”, o qual implica processos de produção de mundo concernente ao aparecimento de novos objetos, isso permite perceber que o mesmo processo se dá também em relação à produção das relações interpessoais e sociais, isto é, à produção de formas-de-vida, pois não apenas o aparecimento de novos objetos encarna a possibilidade de irrupção do novo (antes impossível, impensável) na esfera do mundo real e, desse modo, a revelação de tal possibilidade —a aparição de algo até então inexistente— abre precedente, por assim dizer, para a aparição do novo não apenas no

que se refere às “coisas” do mundo, mas também com relação às práticas e aos comportamentos, que, afinal, como já vimos no capítulo anterior, são também “coisas” do mundo, i.e., aspectos da mundanidade.

Acerca desse tema, Vigotski pergunta a si mesmo:

Para que, de fato, é necessária a obra artística? Será que ela não influencia o nosso mundo interior, nossas ideias e sentimentos da mesma forma que os instrumentos técnicos influenciam sobre o mundo externo, o mundo da natureza?” (Vigotski, 2018, p. 32)

Nessa perspectiva, é difícil estabelecer uma divisão clara entre mundo interior e exterior não no sentido relativo aos modos como os experimentamos, mas no sentido relativo aos modos como obras artísticas e instrumentos técnicos interferem e produzem transformações nesses mundos. É perfeitamente possível que o impacto promovido por uma obra artística no mundo interior de uma pessoa ocasione nela motivação suficiente para reproduzir no mundo exterior (objetivo ou “natural”) as condições necessárias para a continuidade ou a interrupção daquele impacto. Ou seja, na medida em que uma obra artística revela a um sujeito uma nova possibilidade de viver que esse sujeito considere digna de ser efetivamente vivida (e não apenas na subjetividade do seu mundo interior), esse sujeito pode, então, ser levado pelo estímulo dessa experiência “artística” a atuar (produzir ação, interpor agência) no sentido de conferir a essa “imaginação” materialidade, isto é, de cristalizá-la no mundo real. Portanto, assim como em obras de arte, em que “[...] frequentemente encontramos justaposições de traços distantes uns dos outros e aparentemente desconexos, que, todavia, não são estranhos uns aos outros [...], mas unidos por uma lógica interna” (Vigotski, 2018, p. 36), também a realidade pode ser da mesma maneira produzida, visto que a imaginação é, em todos os casos, o fator combinatório que organiza e ocasiona quaisquer de seus produtos, sejam eles “fantasias” ou não.

2.2.3. O mecanismo da imaginação criativa

Em seu estudo, Vigotski organiza e expõe, então, como uma espécie de recapitulação das observações anteriormente apresentadas, o que ele define como “o mecanismo da imaginação criativa”. O psicólogo afirma que a complexidade do processo de imaginação é o que “[...] conduz frequentemente a ideias equivocadas em relação à sua natureza e ao seu caráter como algo excepcional e completamente extraordinário” (2018, p. 37). Porém, na medida em que qualquer atividade de imaginação tem sempre uma história que vem de longe, “[...] o que denominamos criação é, comumente, apenas o ato catastrófico da parte que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento [...]” (Vigotski, 2018, p. 37).

Assim, ainda de acordo com Vigotski, o mecanismo da imaginação criativa se organiza em virtude da interrelação de quatro elementos: a percepção, a reelaboração, a associação e a combinação.

Base da experiência imaginativa, a percepção pode ser externa ou interna: “[...] o que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação” (Vigotski, 2018, p. 37).

A reelaboração do material produzido e conservado na memória pelas percepções externas e internas se dá, conforme o psicólogo, por meio de processos de dissociação e de modificação das impressões percebidas.

Sobre o processo de reelaboração por dissociação, o autor afirma que “[...] qualquer impressão representa em si um todo complexo, composto de múltiplas partes separadas” (Vigotski, 2018, p. 38) e que a dissociação das percepções relativas a tais impressões “[...] consiste em fragmentar esse todo complexo em partes. Algumas delas destacam-se das demais; umas conservam-se e outras são esquecidas” (Vigotski, 2018, p. 38). Nessa perspectiva, conclui Vigotski, “[...] a dissociação é uma condição necessária para a atividade posterior da fantasia” (*Idem*). A dissociação, assim, diz respeito a um tipo de processo que requer um rompimento em relação à memória das circunstâncias nas quais as impressões foram originalmente percebidas. De acordo com o autor, “[...] esse processo é de extrema importância em todo o desenvolvimento mental humano; ele está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos” (*Ibidem*).

Além dos processos de dissociação, como foi dito, a reelaboração ocorre por processos de modificação, os quais, conforme Vigotski, se realizam como distorção ou como exacerbação.

Sobre os processos de modificação por distorção, o autor afirma que

Saber destacar traços específicos de um todo complexo é, sem dúvida alguma, significativo para qualquer trabalho criativo humano com as impressões. A esse processo segue-se o de modificação a que se submetem os elementos dissociados. Tal processo de modificação ou de distorção baseia-se na natureza dinâmica dos nossos estímulos nervosos internos e nas imagens que lhe correspondem. As marcas das impressões externas não se organizam inercialmente em nosso cérebro, como os objetos numa cesta. São, em si mesmas, processos; movem-se, modificam-se, vivem e morrem. Nesse movimento está a garantia de sua modificação sob influência de fatores internos que as distorcem e reelaboram.” (Vigotski, 2018, p. 38)

O que caracteriza os processos de modificação por exacerbação, por outro lado, é “[...] o exercício de operação com valores que não estão diretamente disponíveis em sua experiência” (Vigotski, 2018, p. 39). O autor afirma que sem a capacidade da modificação, de distorção ou exacerbação, necessária tanto na arte quanto na ciência, “[...] a humanidade não teria criado a astronomia, a geologia, a física” (Vigotski, 2018, p. 41).

A seguir, Vigotski analisa o terceiro elemento da estrutura relativa ao mecanismo da imaginação criativa —a “associação”:

O momento subsequente que compõe os processos de imaginação é a associação, isto é, a união dos elementos dissociados e modificados. Como já foi demonstrado anteriormente, a associação pode ocorrer em bases diferentes e assumir formas variadas: desde a união subjetiva de imagens à cientificamente objetiva, correspondente, por exemplo, a conceitos geográficos. (Vigotski, 2018, p. 41)

Assim, a percepção, a reelaboração em suas diferentes formas, a associação e, finalmente, a combinação, constituem o processo preliminar da atividade de imaginação —ou seu “mecanismo”. A partir de impressões percebidas, decorrentes da vivência ocasionada pela efetiva participação na realidade —em virtude da própria experiência ou por meio de narrativas de

experiências alheias— e organizadas por fatores externos ou internos — como os sentimentos e as emoções—, as percepções passam por processos de reelaboração em duas etapas, sendo a primeira relativa à dissociação das impressões no que concerne às suas circunstâncias originais de produção e por modificação dos novos elementos dissociados —seja em decorrência de processos de distorção, seja de exacerbação— de modo que, por fim, organiza-se, no decorrer dessas etapas, um repertório de elementos provenientes da realidade. Os elementos desse repertório, no entanto, como indica Vigotski, não dizem respeito à reconstituição ou à reprodução da realidade experimentada e convertida, por meio da percepção, em impressões. Nesse ponto do processo, as informações produzidas tornam-se entidades autônomas. Se pensamos nas percepções iniciais como palavras, por exemplo, depois dos processos de reelaboração (dissociação e modificação) e associação, o que se tem é uma infinidade de letras com tonalidades e estilos multiplicados. São esses elementos que participam da dinâmica da última etapa do “mecanismo” de produção de imaginação: a combinação.

Por fim, o último momento do trabalho preliminar de imaginação é a combinação de imagens individuais, sua organização num sistema, a construção de um quadro complexo. Mas a atividade da imaginação criativa não para aqui. Como já destacamos, o seu círculo completo é concluído quando se encarna ou se cristaliza em imagens externas. (Vigotski, 2018, p. 41)

O processo de encarnação ou cristalização a que se refere Vigotski envolve a passagem da imaginação para a realidade. Nesse sentido, a imaginação se manifesta devido a aspectos externos e internos.

De acordo com o autor, os aspectos internos que orientam a manifestação da imaginação dizem respeito aos fatores psicológicos, entre os quais o primeiro

[...] é sempre a necessidade do homem de se adaptar ao meio que o cerca. Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá qualquer base para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria qualquer anseio e, é claro, nada para criar. Por isso, na base

da criação, há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos. (Vigotski, 2018, p. 42)

O autor recorre novamente a uma referência a Ribot, evocando as palavras do psicólogo francês para corroborar seus argumentos. De acordo com a citação referida por Vigotski, “[...] as necessidades e os desejos por si mesmos não podem criar nada. Eles são apenas estímulos e molas propulsoras” (Ribot *apud* Vigotski, 2018, p. 42). Ribot entende que o acontecimento da invenção depende necessariamente da “ressurreição espontânea das imagens”:

Chamo de ressurreição espontânea a que ocorre de repente, sem motivos aparentes que a provoquem. De fato, os motivos existem, mas suas ações estão ocultas em formas latentes do pensamento por analogia, do estado afetivo, do funcionamento inconsciente do cérebro. (Ribot *apud* Vigotski, 2018, p. 42)

Desse modo, compreende Vigotski, o processo de imaginação é impulsionado pelas necessidades relacionadas aos anseios humanos por adaptação ao mundo circundante. Tais anseios, então, revitalizam os impulsos dos quais deriva a atividade criadora. Ainda que esse movimento seja orientado pela relação do sujeito com o ambiente externo, o processo assim ocasionado refere-se, para o autor, a um fator psicológico.

Os fatores externos do processo de encarnação ou cristalização envolvem a passagem da imaginação para a realidade e, segundo Vigotski, dependem, por um lado, “[...] do conhecimento técnico e das tradições, ou seja, dos modelos de criação que influenciam a pessoa” e, por outro, “[...] da capacidade combinatória e do seu exercício, isto é, da encarnação material dos frutos da imaginação” (2018, p. 43). Nesse sentido, Vigotski sustenta que

A ação [...] do meio circundante é muito menos evidente e, por isso, bem mais importante. A imaginação costuma ser retratada como uma atividade exclusivamente interna que independe das condições externas ou, no melhor dos casos, depende delas apenas na medida em que elas determinam o material com o qual a imaginação opera. À primeira vista, os processos de imaginação por si sós, seu direcionamento, parecem ser apenas internamente orientados pelos sentimentos e pelas necessidades da própria pessoa, estando, dessa forma, condicionados a motivos subjetivos e não objetivos. Na verdade, não é assim. Há tempos a psicologia estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a

criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente. (Vigotski, 2018, p. 43)

De acordo com Vigotski, a capacidade inventiva de um gênio —se quisermos chamar assim— é sempre consequência de sua época e de seu ambiente. A criação decorrente de tal capacidade “[...] surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele” (2018, p. 44). Pelas mesmas razões, afirma o psicólogo, “[...] nenhuma invenção e descoberta científica pode surgir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento” (*Idem*), pois “[...] a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (*Ibidem*).

A sucessão de formas de criação tem, de acordo com Vigotski, causas históricas. No entanto, a produção dessas formas é apenas relativamente determinada. A criação tem bases históricas, certamente, mas afirmar uma determinação por causalidade das suas formas inovadoras é atribuir valor excessivo aos elementos operados pelo mecanismo da imaginação e não tanto às capacidades inventivas, combinatórias, daquele que inventa novas formas. A maneira como irrompem as imagens —os modos das suas ressurreições, como formulou Ribot— e as imprevisíveis articulações combinatórias que se podem inspirar por elas são da ordem da imprevisibilidade. Dos processos de formulação da passagem da imaginação para o mundo real dos quais decorrem as invenções —que podem inclusive ocasionar também a criação dos meios e dos modos de produção necessários à realização de tal passagem— é possível mapear, como fez Vigotski, o “mecanismo da imaginação criativa”, mas, ainda assim, os caminhos que o criador percorre no curso da composição de uma criação — científica, técnica, artística— são da ordem do imponderável.

Todavia, em momento posterior da obra, no capítulo “A imaginação da criança e do adolescente” (Vigotski, 2018, pp. 45-54), Vigotski demonstra, por meio da apresentação de dados observados em pesquisa empírica, que, embora a atividade da imaginação criadora seja muito mais desenvolvida na vida adulta —já que o adulto tem experiência e conhecimento de mundo mais amplos—, o que se revela, em virtude do grande estímulo ao desenvolvimento da racionalidade em detrimento do da imaginação, é o fato

de que, entre os adultos, a atividade da imaginação, apesar de mais rica, passa a ocorrer com frequência intensivamente menor.

O pesquisador argumenta ainda, além disso, que se pode explicar “[...] a distribuição desproporcional de inovadores e de pessoas criadoras em diferentes classes”, pois as classes privilegiadas, escreve ele, “[...] detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque exatamente nessas classes estão presentes todas as condições necessárias para a criação” (Vigotski, 2018, p. 44).

Por isso, se as condições favoráveis à criação, de acordo com Vigotski, são muito mais presentes entre aqueles que pertencem às classes economicamente privilegiadas em virtude da participação destes indivíduos na atmosfera de um ambiente circundante propício —aspecto que, segundo o psicólogo, é o mais importante—, é de se notar ainda que, justamente nas classes favorecidas tende a ser maior o número de indivíduos adaptados ao conforto das suas condições materiais e que, por isso, têm pouco estímulo à criação, pois de pouco necessitam além daquilo que já têm a seu dispor. Ainda assim, é de fato muito maior o número de criadores e inventores reconhecidos como tais entre as pessoas das classes economicamente superiores. Essa observação corrobora, assim, a importância que Vigotski atribui ao ambiente externo no processo de constituição da imaginação, mas, por uma via inversa, revela um duplo fluxo de forças relativo à experiência de um meio circundante favorável: por lado, é a diversidade da riqueza desse meio o que pode proporcionar elementos para a percepção, a reelaboração, a associação e a combinação de “matéria-prima” para a imaginação, por outro, a falta de necessidades e a acomodação sócio-econômicas que desse ambiente decorrem deixam de produzir os estímulos que requer a atividade da imaginação e, portanto, deixam de produzir os estímulos necessários à realização de novas invenções. Em ambientes pouco favoráveis, experimentados pelas classes economicamente prejudicadas, o fluxo de forças é inverso: há estímulo (motivado por necessidades e inadaptação ao meio externo), mas não experiência de mundo que ofereça a riqueza de “matéria-prima” necessária à atividade da imaginação criadora. Isso pode ser uma explicação acerca dos motivos pelos quais, afinal, a tendência histórica do mundo tem sido a conservação das formas-de-vida, e não sua renovação.

Essa constatação remete a uma das questões que orientam o presente estudo: se, por um lado, é possível conhecer as causas e os processos que, associados, ocasionam a imaginação e a consequente produção de novas obras científicas, técnicas e artísticas, mas, por outro, esse processo mantém ainda uma dimensão misteriosa, talvez insondável, como seria possível que a Educação contribuísse para a renovação do mundo não somente oferecendo os elementos materiais de base para a imaginação —os bens da cultura, o conhecimento das técnicas e das tradições—, mas também oferecendo os próprios meios —as chaves ou códigos— não para a realização de obras determinadas por causas históricas, não para a cristalização de imaginações, mas sim para a própria ativação de processos imaginativos: não com a lenha e com o conhecimento de como se faz uma fogueira, mas com a geração do calor de que se faz a faísca que engendra o fogo. Se tal contribuição é possível à Educação, a tese que pretendemos demonstrar daqui em diante defende a hipótese de que a análise não de obras propriamente ditas (ou seja, dos discursos —científico, técnico, artístico), mas sim dos seus modos de produção (ou seja, dos regimes discursivos e suas operações) pode contribuir nesse sentido.

Capítulo 3

Refuncionalização

No capítulo anterior, dividido em duas seções, abordamos as ideias de “infância” e de “imaginação”.

Em primeiro lugar, definimos uma compreensão da noção de infância que vai bastante além da ideia relativa à fase cronológica do início da vida de cada ser humano. Muito mais do que isso, compreende-se a infância como condição de existência determinada por uma espécie de prontidão, uma disponibilidade para com o mundo e uma abertura à experiência que é anterior à aquisição da linguagem e anterior ao “entendimento” como uma derivação de processos exclusivamente e —por que não dizer?— meramente intelectivos. Nesse sentido é que se compreende que o *logos* é muito mais amplo do que a experiência da palavra e da racionalidade *stricto sensu*. O processo por meio de que uma criança com poucos meses de vida começa a “compreender” que, ao virar a cabeça de determinada maneira, o corpo tende a acompanhar esse movimento e, por exemplo, virar-se a uma nova posição, já é, mesmo que fundamentada em “dados” sensíveis, uma operação de *logos*; também o fato de que uma criança com poucos anos perceba que, enquanto ela se move de um ponto ao outro de uma rua ou de uma cidade, a lua no céu “a acompanha” onde quer que ela vá, é uma operação que envolve *logos*. Mesmo que essa última percepção não esteja correta do ponto de vista físico (quanto à distância da lua, quanto ao seu suposto movimento no céu “seguindo” a criança), ela produz uma “explicação” do fenômeno e uma narrativa coerente sobre o suposto acontecimento —tudo isso revela um processo de produção de sentido operado em virtude de operações, digamos (com a licença para um neologismo), “logóticas”. A infância, nesse sentido —enquanto condição de existência—, diz respeito a um estado de prontidão fundamental em que o ser se abre às possibilidades de operação logótica decorrentes da sua percepção do mundo, da reelaboração dessas percepções, da associação entre elementos dessas reelaborações e, conseqüentemente das combinações que a imaginação estabelece entre esses elementos³⁸. Esse conceito de infância como um

³⁸ Como vimos, de acordo com referências à obra de Lev Vigotski, no capítulo imediatamente anterior do presente estudo.

“vazio fértil”, i.e., como um espaço de pura possibilidade, constitui, então, o que podemos chamar de *logos* potencial ou “potência logótica”³⁹.

Em segundo lugar, vimos que a compreensão usual que amplamente contribui para o divórcio das ideias de imaginação e de realidade na medida em que, no senso comum, “[...] designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter qualquer significado prático sério” (Vigotski, 2018, p. 16), revela-se um severo equívoco. Observamos, a partir da referência ao psicólogo bielorrusso Lev Vigotski, que imaginação e realidade constituem-se, bastante ao contrário do que em geral é costume acreditar, como duas dimensões de um único processo, cujas fases correspondem [1] à percepção da realidade, [2] à elaboração das percepções por meio de processos de dissociação e modificação, [3] à posterior associação dos elementos derivados dos processos de elaboração e, finalmente, [4] à combinação desses elementos na forma de novos arranjos, novos *constructos*, concretos ou abstratos. A partir dessa base processual, portanto, conforme se criem as imaginações, elas tendem, de acordo com suas características, a tornarem-se realidade — seja na forma de práticas, objetos materiais, conceituais ou artísticos, seja na forma de ações. Tais resultados, por sua vez —sempre inicialmente concebidos e gestados na dimensão da imaginação—, uma vez atualizados, passam a fazer parte da realidade e, assim, modificam também o “mundo” disponível à percepção de todos e de qualquer um, ampliando assim as possibilidades de imaginação que o futuro há de revelar. Dessa maneira, então, conclui-se (sem que jamais chegue a um fim) o ciclo de relação entre imaginação e realidade.

Em vista disso, interessa-nos conseqüentemente analisar os processos por meio de que as imaginações se convertem em realidade, ou seja, a *poiesis*; a passagem do não-ser ao ser, conforme a definição que Platão oferece em *O banquete*. Entendemos, no entanto, que o caráter do “não-ser” que aparece na elaboração platônica é relativo, pois o “não-ser” pode referir-se tanto a algo de fato inexistente, i.e., totalmente inexistente (na realidade assim como na imaginação) quanto parcialmente inexistente,

³⁹ Essa ideia de *logos* potencial ou “potência logótica” é um dos elementos importantes desta tese e será examinada em pormenor no decorrer de todo este estudo.

desprovido apenas de existência material, mas dotado de existência “imaginal” —por assim dizer.

A figura da Medusa, por exemplo, pertence à categoria dos seres cuja existência é real, porém, sua realização é relativa, pois não contempla uma existência objetiva, reificada, material, mas sim a existência abstrata, de certo modo conceitual —“imaginal”. Sabemos, no entanto, que a composição da ideia —do conceito— de uma figura tal como a Medusa é produto do processo descrito por Vigotski como o “mecanismo da imaginação”. A percepção assimilou as experiências relativas à existência material do elemento da realidade objetiva “mulher” e à existência material do elemento da realidade objetiva “cobra”; o *logos* reelaborou essas formas dispondo tais imagens no acervo de memórias percebidas no mundo; também a potência logótica associou a imagem referente a um emaranhado de cobras à imagem de “cabelos” (previamente associada a mulheres e homens), já existente no repertório do acervo de “percepções”; o *logos* combinou, ainda, a associação “cabelos<>cobras” com “mulher” e estabeleceu as bases para o “produto” Medusa. Por critérios muito diversos, ainda outras combinações se conectam a essa imagem, como a ideia de “petrificação” de que alguém se torna vítima ao mirar diretamente os olhos da Medusa. Esse fenômeno mágico, por sua vez, está inserido —por outros processos imaginativos de combinação— à trama mitológica que envolve essa personagem. No âmbito, por um lado, da imaginação fantasiosa —se compreendermos por “fantasia” a produção de obras da imaginação cuja conversão em realidade objetiva é impossível—, a passagem do não-ser ao ser necessita apenas da linguagem e da capacidade imaginativa para a criação de imagens, enquanto, por outro, no âmbito da imaginação produtora, as imagens (seja qual for a sua natureza) demandam, além da dimensão discursiva, também uma presença dotada de objetualidade: podemos imaginar uma fogueira e descrevê-la, mas sua presença objetiva depende de matéria combustível e de combustão.

No que concerne tanto à Medusa quanto à fogueira, a *poiesis* —a passagem do não-ser ao ser— é complexa e, em ambos os casos, envolve diferentes processos poéticos —relativos à *poiesis*. Nesse sentido, diferentemente do senso comum, em que se entende o termo “poética” como relativo, por exemplo, à expressão do sentimento lírico de um poeta que

escreve versos movido pelo calor das suas emoções, a “poética” refere-se ao conjunto de meios e procedimentos por intermédio dos quais uma imaginação se materializa.

O consumo de chá, por exemplo, é determinado por uma poética que envolve diversos elementos: no contexto da tradição de uma cultura em que se consome chá, é necessária a combinação [a] de pelo menos uma erva aromática (que, por sua vez, envolve possivelmente toda a poética do cultivo de ervas), [b] de recipientes em que seja possível esquentar a água e acrescentá-la à erva (que, por sua vez, envolve possivelmente toda a poética da produção de recipientes como chaleiras e xícaras), [c] de alguma forma de produzir o fogo que esquentará a água.

A poética do simples consumo de chá, no entanto, é bastante menos complexa do que a poética da “cerimônia do chá” chinesa, que envolve, além da produção do chá em si, toda uma relação de outros elementos comportamentais, rituais, relativos ao uso de muitos outros aspectos tanto materiais quanto simbólicos. Nos dois casos, tanto o simples consumo de chá na tradição ocidental quanto o complexo consumo de chá na especificidade da tradição oriental chinesa, essa prática —o consumo de chá— é resultante da articulação entre procedimentos e produtos que, para a sua realização, são integrados por meio de determinadas dinâmicas operacionais.

Dessa maneira, o conjunto organizado dos elementos necessários a qualquer tipo de *poiesis* —passagem do não-ser ao ser—, como dispor uma xícara de chá ao consumo de alguém (nesse caso, o conjunto integrado por fogo, chaleira, xícara, água e erva), entenderemos por “aparelho de produção”. A partir da noção de aparelho de produção, então, as práticas organizadas para a integração entre os produtos utilizados no contexto específico de um aparelho de produção singular, entenderemos por “procedimentos de produção”. E tudo isso —o conjunto relativo à integração de peças e produtos (aparelho de produção) orientada por dinâmicas operacionais específicas (procedimentos de produção)— entenderemos por “modelo operacional de produção”. Nesse sentido, finalmente, o conjunto complexo de um modelo operacional de produção, cuja realização depende da integração entre o aparelho de produção e os procedimentos de produção que o organizam, é o que configura uma “poética”.

Isso posto, percebemos que cada arte ou técnica —como a jardinagem, a tecelagem, a culinária, a marcenaria, a música, o teatro ou a literatura etc—, na medida em que organize diferentemente seus modelos operacionais de produção em virtude de necessidades particulares, é orientada —cada arte ou técnica, dizíamos— por sua poética própria. Assim, uma “poética”, em resumo, é a integração entre um aparelho de produção (que reúne os meios de produção) e um procedimento de produção (que orienta os usos dos meios) organizada – essa integração – por critérios (objetivos, propósitos etc.) determinados pelo sentido do modelo operacional de produção que os articula em função de valores específicos.

Desse modo, observamos que as poéticas particulares de cada arte ou técnica tendem a induzir seus produtos. Em outras palavras, em virtude de que cada modelo operacional de produção tem seu próprio *design* —“sistema” ou “mecanismo” que articula aparelhos e procedimentos de produção em função dos fins a serem alcançados— os resultados tendem a não se afastarem do esperado. Isso quer dizer que, de modo geral, na medida em que uma poética se estabelece, sua tendência é produzir a conservação do mundo. E é justamente sobre a relação entre as possibilidades de criação de mundo e suas poéticas —que tornam possível (ou não) a criação— que este capítulo é dedicado.

3.1. Sobre poética de criação (parte um)

É atribuída a Pablo Picasso (1881-1973) uma declaração em que o pintor teria dito que “Toda criança é artista. O problema está em como permanecer artista depois de crescido”. Essa proposição pode situar-se como ponto de partida para a discussão em torno do tema da relação entre criação e poética.

A formulação é provocativa, pois, a depender dos critérios, pode soar coerente ou incoerentemente. Se pensamos que um artista é quem se dedica ao estudo e/ou à aprendizagem de uma arte —tanto por um lado, quando movido pelo desejo de participar do ambiente, da “atmosfera”, do “mundo” em que aquela arte se mantém viva, contribuindo para a continuidade de seu

cultivo, quanto por outro, quando a motivação está no objetivo de assimilar procedimentos e técnicas que se constituam como repertório instrumental para um desempenho artístico eficaz—, então a formulação do pintor espanhol não passa de um disparate, já que toda criança é potencialmente artista, e então, para que essa potência se realize —para que a criança se torne efetivamente artista— precisará necessariamente inserir-se na tradição de uma arte, seja essa arte qual for. Assim, será justamente depois de crescido —e “crescer” significa, nesse caso, dedicar-se demoradamente ao cultivo de uma arte de maneira que um aprendizado de sua “gramática” e suas técnicas seja consequência da atenção dedicada— que o artista se revelará. Por esse ponto de vista, crescer seria, ao contrário do que Picasso afirma, uma solução para o “problema” de tornar-se artista, e nunca o próprio problema. Nesse sentido, a educação (a participação na cultura de uma arte e o aprendizado de suas técnicas) desempenha um papel fundamental no processo de realização da potência de artista que vive em cada criança. Percebemos, desse modo, que essa compreensão é alheia ao modo de pensar de Pablo Picasso, pois o pintor espanhol parece acreditar que há em “ser artista” algo que está além do estudo ou da aprendizagem —ou, no caso específico, algo que antecede a ambos— já que suas palavras dão a entender, como vimos, justamente o contrário do que pensávamos antes: dão a entender que a capacidade artística, criadora, é inata e que a participação na tradição, na cultura de uma arte —ou seja, que a educação, portanto, ou “crescer”, como ele diz—, é, na verdade, um “problema”, um obstáculo no que diz respeito à preservação do “ser artista” que já nasce em cada criança.

A declaração de Pablo Picasso se assemelha bastante ao “pensamento” de outro artista, o português Fernando Pessoa (1888-1935), como nos versos de uma de suas principais personagens (ou heterônimos), o poeta Alberto Caeiro, o qual, numa passagem do poema *O guardador de rebanhos*, escreve

Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...⁴⁰

⁴⁰ Fernando Pessoa (Alberto Caeiro). Fragmento de “O guardador de rebanhos”. 1ª publicação in *Athena*, nº 4. Lisboa: janeiro de 1925.

Compreender o que seja esse “pasma essencial”, esse espanto derivado de uma tomada de consciência possível somente como consequência de um distanciamento (e, portanto, de um estranhamento) de si mesmo, como esse a que se refere a personagem de Pessoa —e que, possivelmente, é o que faz de uma criança um artista, nos termos da compreensão de Picasso—, pode não ser tarefa das mais simples. Arriscamos afirmar que não é aos primeiros anos de vida —a fase da cronologia individual em que se é “criança”— que o pintor se refere, mas àquele “pasma essencial” referido por Pessoa/Caeiro, àquela condição de existência que se define por uma perene incompletude, por um inacabamento que nunca cessa e por uma inconclusão cuja permanência somente a morte interrompe— e que, de acordo com Paulo Freire (1921-1997), não são características próprias apenas da criança (a incompletude, o inacabamento e a inconclusão), mas essenciais a todo ser humano em qualquer tempo. Assim, tomando a declaração de Picasso como referência, podemos compreender que, de acordo com ele, o “problema”, o desafio em preservar aquele “pasma essencial”, o espanto diante da mais original e sempre indeterminada abertura para as infinitas possibilidades de criação do mundo e de formas de vida —que é o que faz de todo ser humano ainda novo um artista, no sentido do termo que o pintor espanhol parece atribuir— está em que a tendência geral da educação (o percurso gradual que ocasiona a participação na cultura e o progressivo aprendizado de suas normas e padrões) é aniquilar a infância.

Considerando o que vimos no capítulo precedente, podemos perceber que essa ideia referente ao aniquilamento da infância por uma educação cujo objetivo está muito mais em conformar as novas gerações aos padrões culturais já dados no mundo atual do que possibilitar que elas contribuam para a renovação das formas-de-vida já constituídas confirma as pesquisas de Vigotski no que se refere aos dados apurados pelo psicólogo quanto ao fato de que a ocorrência da imaginação é muito mais frequente nos primeiros anos de vida biológica dos seres humanos, embora opere ainda com poucos recursos, e se torne muito menos frequente conforme a maturidade biológica avança. Ao que parece, se consideramos os estudos de Vigotski, a educação tem mesmo obtido sucesso enquanto seu objetivo esteja efetivamente

associado a desvincular o desenvolvimento humano daquele “vazio potencial” característico do estado de prontidão e abertura para o mundo que se manifesta nas crianças.

O problema a que se refere Picasso, assim, é decorrente de que o ser humano “crescido” e, portanto, “educado” passe a considerar-se e a ser considerado “já falante” —por isso, “pronto”, “completo”— e, havendo supostamente superado a “fase da infância”, considere-se ou seja considerado “acabado”, “concluído”. Nos termos em que Picasso expressa sua concepção, para ser artista —i.e., criador de obras, de formas-de-vida, de mundos—, é preciso que a criança, ao crescer, não se distancie da condição de *in-fans*, pois o estar no mundo é um seguir continuamente buscando dizer a palavra própria sobre aquilo de que não se sabe ainda, assim como também é preciso que a educação não seja outra coisa senão o ambiente que preserva e guarda aquela condição de espanto, de estranhamento —o “pasma essencial”— enquanto continua sendo, simultaneamente, o espaço e o tempo em que a criança, ao crescer, procede a sua participação na cultura e aprende a operar as regras e as técnicas da linguagem —arte, técnica ou ciência— sem que se torne uma exilada daquela condição fundamental e originária da infância.

Este, então, é o problema em questão: se, por um lado —como demonstra a declaração de Picasso— a educação tende a aniquilar aquilo que é essencial à experiência original da arte —ou seja, o encontro com o mistério, com o inefável, que desafia o ser humano à própria humanização, perante e através do qual ele se revela na sua singular humanidade—, por outro, sem a educação, perde-se a possibilidade mesma desse encontro, pois que se a tradição não preserva a cultura e a linguagem como bens comuns a serem herdados pelas novas gerações, não pode haver encontro algum com esse mistério essencial que é o desejo de dizer sobre aquilo que parece indizível, já que, para que esse encontro se realize, é preciso que haja o contraste entre o ambiente do mundo comum e ordinário e a atmosfera do sonho e do imponderável, pois é somente entre essas duas dimensões de experiência —é somente nessa espécie de entre-lugar, nessa região de fronteira que ao mesmo tempo separa e liga— que o “ser artista” tem sentido,

e é somente através desse sentido que a revelação do mistério pode atualizar-se por meio das infinitas formas da sua potência de ser.

Nos termos de Picasso, portanto, é pertinente compreender, por um lado, por que a capacidade de “ser artista” merece ser cultivada e, por outro, se o papel desempenhado pela educação nessa tarefa de preservação é favorável ou impeditivo.

No entanto, é preciso esclarecer que não se trata, esse “problema” de uma questão cuja pertinência se restrinja ao âmbito da educação ou ao âmbito da arte. Trata-se, antes de tudo, de uma questão política⁴¹, considerada no sentido forte da palavra que, derivada do termo grego *politikòs*, designava, na sua acepção original, o atributo dos cidadãos que, na Grécia antiga, viviam na *pólis* —palavra usada para referir a “cidade” ou, em sentido amplo, o mundo comum, ou seja, o mundo da vida pública. Nesse sentido, o interesse pela relação entre arte e educação, embora concernente tanto à educação quanto à arte, é, antes de tudo, uma questão de interesse público —e, portanto, repetimos, de interesse político.

Em um de seus trabalhos escritos sobre teatro, o artista brasileiro Augusto Boal (1931-2009) afirmou que “[...] todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas. Os que pretendem separar o teatro da política pretendem conduzir-nos ao erro —e esta é uma atitude política” (BOAL, 1980, p. 1). Essa afirmação é válida, portanto, não somente para o teatro ou para qualquer arte —num sentido que vai além do que estamos acostumados a compreender pelo significado comum da palavra; sentido que concerne a todas as atividades humanas⁴². Ainda assim, a atividade humana da criação de arte —nessa acepção mais comum, à qual se aplica a noção de “ser artista”— é de interesse primordial no que diz respeito às questões desenvolvidas neste estudo na medida em que se situa como um exemplo privilegiado para que possamos pensar a política como característica fundamental daquilo que, no ser humano, mais caracteriza a sua humanidade. A capacidade política —no

⁴¹ O sentido do termo “política” não se refere aqui às práticas de administração pública exercida pelos poderes legislativo, executivo e judiciário

⁴² A qual designa – essa acepção da palavra “arte” – atividades como a literatura, o teatro, a dança, a música, a pintura, a escultura, a arquitetura, o cinema, entre outras. No entanto, analisaremos em breve a noção de Arte ampliando a compreensão do conceito a partir de determinados critérios.

sentido mais profundo do termo— corresponde ao poder de —por meio da articulação da linguagem de modo a produzir discurso organizado que sustente a singularidade de uma palavra própria— criar formas-de-vida, ou seja, de promover tanto a continuidade quanto a transformação das nossas condições de existência. Assim, o ponto de interesse relativo à ideia de “ser artista” no contexto deste estudo refere-se não propriamente a algum interesse específico referente à produção de obras de arte ou à análise dos procedimentos criativos de que os artistas fazem uso “técnico”, mas sim ao interesse geral —comum, público— relativo ao potencial que determinados procedimentos artísticos e que as obras de arte deles derivadas podem revelar como forças capazes de expandir as possibilidades de articulação da linguagem, produtoras —essas possibilidades— não apenas de discurso organizado, mas mesmo dos próprios regimes discursivos a partir dos quais se sustentem, por meio da singularidade da expressão própria (obras ou procedimentos artísticos) e se revelem, a partir das formas-de-vida estabelecidas na cultura, novas formas-de-vida, até então impensáveis simplesmente porque nunca pensadas.

Anteriormente referida, a capacidade de “ser artista” como compreendida no contexto da declaração de Picasso corresponde, portanto, à capacidade política de existir no mundo e de modificá-lo, e é por essa razão que este estudo argumenta em favor de que a capacidade de “ser artista” merece ser melhor compreendida e, além disso, merece que seja pensada uma concepção de Educação que permita e proporcione seu cultivo.

Assim, no intuito de compreender se o papel desempenhado pela educação na tarefa de preservação da potência humana de “ser artista” é favorável ou impeditivo é que devemos, primeiramente, observar algumas elaborações do filósofo alemão Walter Benjamin acerca de como os artistas podem se posicionar frente à herança que recebem do mundo, i.e., algumas elaborações acerca das relações que esses artistas estabelecem com os modelos operacionais de produção instituídos pelas poéticas das linguagens artísticas —ou seja, pelas poéticas dos próprios regimes discursivos— em que produzem seus discursos ou obras.

3.2. Sobre poética de criação (parte dois)

O texto em que Walter Benjamin aborda especificamente o problema relativo ao modo como, quanto às ações estéticas —ou seja, quanto às opções metodológicas referentes a temas, estilos, recursos formais etc.—, os artistas se posicionam em relação aos bens herdados pela tradição de que participam e em relação às formas de proceder interação com os meios de criação disponíveis no sentido de conservá-los ou de renová-los recebe o título de “O autor como produtor”⁴³. No texto, Walter Benjamin estabelece algumas categorias para uma análise crítica acerca da relação entre escritor e sociedade e elabora reflexões sobre a possibilidade de transformação dos meios de produção. Essa possibilidade de transformação —acredita Benjamin— associa-se definitivamente ao posicionamento de cada escritor ante os meios sociais de produção de sua época. Ou seja, o autor sustenta que a conservação ou a renovação da tradição e das formas-de-vida herdadas no âmbito de uma cultura estão necessariamente vinculadas aos modos por meio dos quais a produção artística realizada participa e interfere na sociedade.

Em virtude disso, o texto referido será apresentado e comentado na presente sessão, a fim de que as elaborações desenvolvidas por Walter Benjamin tornem-se, no presente contexto, matéria de nosso estudo.

O interesse do autor é inicialmente situado a partir da referência ao “[...] tratamento reservado por Platão aos poetas em sua República” (Benjamin, 1996, p. 120). Benjamin afirma que, “[...] no interesse da comunidade, ele [Platão] os exclui do Estado. Platão tinha um alto conceito do poder da poesia. Porém, julgava-a prejudicial, supérflua numa comunidade *perfeita*⁴⁴, bem-entendido” (*Idem*). Eis, portanto, um importante ponto de intersecção entre o argumento desenvolvido por Benjamin e a questão de interesse deste estudo: na perspectiva do discurso apresentado na *República*, a “comunidade perfeita”, como sublinha Benjamin, é aquela que corresponde ao conceito de comunidade relativo à teoria platônica das ideias perfeitas. Assim, uma comunidade perfeita seria uma comunidade imutável, pois seria o reflexo verdadeiro —não um simulacro, mas o símile absoluto— de uma ideia

⁴³ Trata-se, essa obra, do texto escrito para ser pronunciado numa conferência programada para o dia 27 de abril de 1934 no Instituto para o Estudo do Fascismo. Ainda não foi possível apurar, entretanto, se a referida conferência realizou-se efetivamente.

⁴⁴ Grifo do autor.

determinada. Na perspectiva platônica, portanto, uma comunidade perfeita é uma comunidade “morta” do ponto de vista da história, pois na “perfeição” não há possibilidade de mudança, uma vez que —de acordo com Platão— as formas perfeitas são eternas. Desse modo, compreendemos que, numa comunidade que supostamente teria alcançado sua forma perfeita, imutável, eterna, a presença de poetas seria indesejável e prejudicial. Nesse sentido, fica evidente que a função do poeta numa comunidade é justamente promover a transformação das formas-de-vida. Esses são, por definição, seu propósito e seu valor. Sendo assim, se a comunidade é perfeita, não pode, em absoluto, ser transformada, logo, trata-se de um ambiente que não tem lugar para poetas —“poetas” no sentido de “criadores de poéticas” (*poiesis*), e não somente no sentido de “artistas”.

Porém —e esse é o ponto de partida de Benjamin—, se, numa comunidade, ainda se identificam possibilidades de desenvolvimento, de aprimoramento das formas-de-vida, de transformações históricas, então a presença de poetas (agentes poéticos, repetimos) é condição fundamentalmente necessária. Assim, se, como afirmou Picasso, toda criança já nasce artista —ou poeta—, mas o problema está em permanecer artista depois de crescer —ou seja, de inserir-se e adaptar-se às formas-de-vida estabelecidas no contexto da tradição herdada—, isso ocorre em função de que os modelos operativos de produção —de arte como de mundo—, com seus aparelhos e procedimentos culturalmente constituídos, têm seu design orientado para a realização de práticas de conservação, e não de renovação das formas-de-vida. Nesse sentido, o que se percebe é que o artista/poeta é levado pela estrutura mesma dos próprios regimes discursivos em que opera a reproduzir padrões estabelecidos. Ou seja, os meios de produção socialmente disponíveis oferecem recursos produtivos cujos resultados já são esperados e previstos. Isso significa que a tendência dos modelos operacionais historicamente estabelecidos —em virtude de suas formas, de seu *design* produtivo— passa a responder às necessidades de uma comunidade perfeita —que não precisa de qualquer mudança, como também não deseja mudança alguma. É dessa maneira que o trabalho de artistas/poetas tende a tornar-se simplesmente inócuo, resultando, em geral,

a —como se diz no jargão popular— mais do mesmo. Esse, então, é o problema que Walter Benjamin enfrenta em “O autor como produtor”.

Benjamin considera que, em geral, a questão relativa à função do poeta é analisada a partir “[...] do problema da autonomia do autor: sua liberdade de escrever o que quiser” (1996, p.120). Para o filósofo, uma dada situação social requer do artista que decida “[...] a favor de que causa colocará sua atividade” (*Idem*):

O escritor burguês, que produz obras destinadas à diversão, não reconhece essa alternativa [...] [pois] sem o admitir, ele trabalha a serviço de certos interesses de classe. O escritor progressista conhece essa alternativa. Sua decisão se dá no campo da luta de classes, na qual se coloca ao lado do proletariado. É o fim da sua autonomia. Sua atividade é orientada em função do que for útil ao proletariado, na luta de classes. Costuma-se dizer que ele obedece a uma *tendência*⁴⁵. (Benjamin, 1996, p. 120).

A “tendência”, no que concerne ao debate em torno da atividade do poeta, é, para Benjamin, a palavra de ordem. No entanto, ele argumenta que esse debate se torna estéril quando passa a envolver a discussão em torno do falso problema referente à oposição “tendência” *versus* “qualidade” —a “enfadonha dicotomia” que considera discutir sobre se “[...] por um lado devemos exigir que o autor siga a tendência correta, e por outro lado temos o direito de exigir que sua produção seja de boa qualidade” (1996, p. 121). A respeito dessa discussão, Benjamin pondera que

Essa fórmula é atualmente insuficiente, na medida em não conhecemos a verdadeira relação entre os dois fatores: tendência e qualidade. Obviamente, podemos postular, por decreto, a natureza dessa relação. Podemos dizer que uma obra caracterizada pela tendência justa não precisa ter qualquer outra qualidade. Podemos também decretar que a obra caracterizada pela tendência justa deve ter necessariamente todas as outras qualidades. // A segunda formulação não é desinteressante. Mais do que isso: ela é verdadeira. Não hesito em aderir a ela. Mas, ao fazê-lo, recuso-me a aceitá-la como decreto. A afirmação deve ser *provada*⁴⁶. É para essa prova que rogo vossa atenção. Objetareis talvez que se trata de um tema excessivamente especializado, e mesmo acadêmico. Como promover, com essa prova, o conhecimento do fascismo? E, no entanto, é

⁴⁵ Grifo do autor.

⁴⁶ Grifo do autor.

exatamente o que me proponho a fazer. Pois espero mostrar-vos que o conceito de tendência, na forma rudimentar em que ele aparece naquele debate, é um instrumento inteiramente inadequado para a crítica literária politicamente orientada. (Benjamin, 1996, p. 121)

É, então, a partir do estabelecimento da premissa de que o debate entre a “tendência” e a “qualidade” de uma obra é apenas estéril do ponto de vista materialista que Benjamin passa a apresentar as bases fundamentais para o estabelecimento de uma “crítica literária politicamente orientada”. Para o filósofo alemão, uma obra de arte —objeto estético— não deve ser percebida como “rígida e isolada: obra, romance, livro” (1996, p. 122), mas sim como objeto situado “nos contextos sociais vivos” (*Idem*). A análise da significação situada de um objeto estético, assim, é orientada por uma perspectiva materialista da crítica literária ou artística, a qual deve oferecer meios para que seja possível compreender [a] como o objeto estético se situa no tocante às relações sociais de produção de sua época e [b] se a sua situação —seu funcionamento na estrutura dessas relações— é compatível com as relações de exploração (sendo, assim, reacionária) ou se visa a transformação dessas relações (sendo, assim, revolucionária). Benjamin alerta, além disso, para a necessidade de se responder —antes dos problemas sobre a situação e a função de um objeto estético na estrutura das relações sociais de produção de uma época— ainda a outra questão, relativa a como um objeto estético se situa dentro dessas relações, ou seja, relativa à função exercida pela obra no interior das relações (literárias, artísticas etc.) de produção de uma época. Essa questão visa compreender o caráter técnico das obras.

Benjamin define a técnica literária (ou artística etc.) como o que torna acessíveis os produtos literários/artísticos a uma análise materialista. A técnica, segundo ele, orienta a organização da relação entre tendência e qualidade e entre forma e conteúdo. A tendência política correta de uma obra, nesse sentido, inclui sua qualidade literária na medida em que produza um progresso da técnica, em vez de um retrocesso. Para demonstrar seu argumento, Benjamin menciona o escritor russo Sergei Tretiakov, que, segundo o filósofo, define e personifica o tipo do escritor “operativo” (1996, p. 123), que distingue-se do escritor “informativo”: “[...] a missão do primeiro não

é relatar, mas combater, não ser espectador, mas ser participante ativo” (*Idem*). Benjamin menciona o envolvimento do escritor russo com o processo de coletivização da agricultura na Rússia e, no ano de 1928, sua atuação junto aos camponeses no sentido de provocar sua adesão ao movimento dos colcoses promovendo salas de leitura, a criação de jornais murais e assumindo a direção do jornal do colcós da comuna Farol Comunista. Benjamin alega que, do ponto de vista da crítica literária europeia, o trabalho de Tretiakov pode ser considerado equivalente ao de um jornalista ou propagandista, mas que as ações desse escritor, afirma Benjamin, devem ser evocadas no intuito de mostrar “[...] como é vasto o horizonte a partir do qual temos que repensar a ideia de formas ou gêneros literários em função dos fatos técnicos da nossa situação atual” (Benjamin, 1996, p. 123) na medida em que o interesse do artista seja de fato “[...] alcançar as formas de expressão adequadas às energias literárias do nosso tempo” (*Idem.*). Sobre a superação histórica dos gêneros (formas técnicas), Benjamin argumenta que “[...] nem sempre houve romances no passado, e eles não precisarão existir sempre, o mesmo ocorrendo com as tragédias e as grandes epopeias” (Benjamin, 1996, p. 123). Para Benjamin, a renovação das formas técnicas é decorrente do vínculo entre o projeto político do artista que se situa criticamente em relação aos meios sociais de produção e as opções técnicas disponíveis no tempo presente. Benjamin destaca o “[...] grande processo de fusão das formas literárias” (*Idem*) em curso à época, e que esse processo tende a enfraquecer as oposições habituais entre ciência e belas artes, crítica e produção, cultura e política. O cenário dessa confusão literária —escreve Tretiakov, em citação referida por Benjamin— é o jornal:

[...] seu conteúdo é a *matéria*⁴⁷, alheia a qualquer forma de organização que não seja a que lhe é imposta pela impaciência do leitor [...], a do político, que espera informação, a do especulador, que espera uma indicação, mas, atrás delas, a impaciência dos excluídos, que julgam ter direito a manifestar-se em defesa de seus interesses. (Tretiakov *apud* Benjamin, 1996, p. 124)

No entanto, Tretiakov compara o modelo de jornal europeu, informativo, ao modelo soviético, operativo: no modelo operativo,

⁴⁷ Grifo do autor.

[...] o leitor está pronto [...] a escrever, descrever e prescrever. Como especialista —se não numa área de saber, pelo menos no cargo em que exerce suas funções—, ele tem acesso à condição de autor. O próprio mundo do trabalho toma a palavra. A capacidade de descrever esse mundo passa a fazer parte das qualificações exigidas para a execução do trabalho. O direito de exercer a profissão literária não mais se funda numa formação especializada, e sim numa formação politécnica, e com isso transforma-se em direito de todos. Em suma, é a literalização das condições de vida que resolve as antinomias, de outra forma insuperáveis, e é no cenário em que se dá a humilhação mais extrema da palavra —o jornal— que se prepara a sua redenção. (Tretiakov *apud* Benjamin, 1996, p. 123)

A partir dessa referência, Benjamin comenta a diferença entre os procedimentos de uso do aparelho de produção “jornal” em dois contextos: a imprensa russa da época situa-se, na perspectiva do filósofo, em modo “operativo” na medida em que “[...] não somente ultrapassa as distinções convencionais entre os gêneros, entre ensaístas e ficcionistas, entre investigadores e vulgarizadores, mas questiona a própria distinção entre autor e leitor” (Benjamin, 1996, p. 125); a imprensa ocidental, por outro lado, “[...] não constitui um instrumento de produção válido nas mãos do escritor. Ela pertence ao Capital” (*Idem*). Assim, nas condições ocidentais de produção, acredita Benjamin, o escritor tem dificuldades para situar sua prática. Para o filósofo, esse problema reside no fato de que

[...] por um lado o jornal representa, do ponto de vista técnico, a posição mais importante a ser ocupada pelo escritor, e por outro lado ela é controlada pelo inimigo [e, por isso], não é de admirar que o escritor encontre as maiores dificuldades para compreender seu condicionamento social, seu arsenal técnico e suas tarefas políticas. (Benjamin, 1996, p. 125)

Disso decorre, na perspectiva de Benjamin, que a participação do escritor em uma estrutura “reacionária” —como um jornal obediente aos interesses do Capital— não pode oferecer um ponto de vista para o pensamento “revolucionário”. Mas, além disso, o filósofo argumenta que mesmo o trabalho de pensadores de “movimentos” da intelectualidade de esquerda da época⁴⁸ “[...] está condenado a funcionar de modo contra-

⁴⁸ Benjamin faz referência ao trabalho de autores que ele vincula a “movimentos” como “Ativismo” e a “Nova Objetividade”

revolucionário enquanto o escritor permanecer solidário com o proletariado somente ao nível de suas convicções, e não na qualidade de produtor” (Benjamin, p. 126). Benjamin critica a construção de uma noção de “intelectual” como alguém que “[...] deve encontrar seu lugar ao lado do proletariado. Que lugar é esse?”, pergunta-se o filósofo, e trata de responder: “o lugar de um protetor, de um mecenas ideológico. Um lugar impossível. E assim voltamos à tese inicial: o lugar do intelectual na luta de classes só pode ser determinado, ou escolhido, em função de sua posição no processo produtivo” (Benjamin, 1996, p. 127).

Benjamin passa, então, à apresentação do conceito de “refuncionalização” criado por Bertolt Brecht “[...] para caracterizar a transformação das formas e instrumentos de produção por uma inteligência progressista e, portanto, interessada na liberação dos meios de produção” (Benjamin, 1996, p. 127) de modo a “[...] confrontar o intelectual com uma exigência fundamental: não abastecer o aparelho de produção sem o modificar, na medida do possível, num sentido socialista” (*Idem*). Como veremos em detalhe nas próximas páginas, esse “sentido socialista” a que se refere Benjamin é relativo não a qualquer coisa própria e inerente a uma suposta doutrina do socialismo ou algo equivalente —se for possível pensar nesses termos—, mas a um processo por meio de que os meios de produção se tornem acessíveis e disponíveis à ampla sociedade. Em seu texto, Benjamin cita um trecho do prefácio do volume *Ensaio*, em que Brecht afirma que “[...] a publicação deste texto ocorre num momento em que certos trabalhos não devem mais corresponder a experiências individuais, com o caráter de obras, e sim visar a utilização (reestruturação) de certos institutos e instituições” (Brecht *apud* Benjamin, 1996, p. 127).

Benjamin, então, chama a atenção “[...] à diferença essencial que existe entre abastecer um aparelho produtivo e modificá-lo” (Brecht *apud* Benjamin, 1996, p. 127-128). Sobre essa diferença, o filósofo argumenta que “[...] abastecer um aparelho de produção sem ao mesmo tempo modificá-lo, na medida do possível, seria um procedimento altamente questionável mesmo que os materiais fornecidos tivessem uma aparência revolucionária” (Benjamin, 1996, p. 128), como no caso em que um

[...] aparelho burguês de produção e publicação pode assimilar uma surpreendente quantidade de temas revolucionários, e até mesmo propagá-los, sem colocar necessariamente em risco sua própria existência e a existência das classes que o controlam. (Benjamin, 1996, p. 128)

O autor afirma que o fato de um aparelho de produção conservador ou “reacionário” permanecer mantido enquanto tal e, além disso, imune a qualquer ameaça de destruição, mesmo que seja suporte a temas “revolucionários” e opere como instrumento de veiculação de tais temas, “[...] continuará sendo verdade enquanto esse aparelho for abastecido por escritores rotineiros, ainda que socialistas” (Benjamin, 1996, p. 128). A definição de Benjamin para um “escritor rotineiro” refere-se, nas palavras do próprio filósofo, ao “[...] homem que renuncia por princípio a modificar o aparelho produtivo a fim de romper sua⁴⁹ ligação com a classe dominante [...]” (*Idem*) não exercendo, assim, “[...] outra função social que a de extrair da situação política novos efeitos, para entreter o público” (*Ibidem*).

Além do problema relativo a artistas “rotineiros”, Benjamin refere-se também ao caso em que os usos de um aparelho de produção podem apresentar consequências contra-revolucionárias, mesmo de maneira inadvertida. De acordo com a observação do filósofo, é o caso da fotografia praticada por artistas de sua época. Mesmo o trabalho fotográfico produzido por artistas da intelectualidade de esquerda —como define o autor—, em virtude das evoluções de sua técnica, transfigura a potencial “denúncia social” das reportagens em beleza. Assim, tendo em vista que a fotografia, como afirma o filósofo, “[...] não pode dizer, de uma barragem ou uma fábrica de cabos, outra coisa senão o mundo é belo” (Benjamin, 1996, p. 129), as imagens ocasionam uma operação de neutralização do caráter político de uma denúncia jornalística em virtude dos atributos estéticos da imagem fotográfica, e essa operação, de acordo com Benjamin, tem efeitos contra-revolucionários. O autor menciona ainda que determinados usos dos aparelhos de produção disponíveis —como no caso da fotografia, a que se refere— podem, em consequência do caráter de seus atributos estéticos, até

⁴⁹ Nesse trecho, “[...] a fim de romper sua ligação com a classe dominante [...]”, o pronome possessivo “sua” refere-se à ligação do aparelho – e não do homem – com a classe dominante.

mesmo converter tanto a miséria quanto a luta contra a miséria em objetos de consumo. O filósofo sustenta que

[...] uma das funções econômicas da fotografia é alimentar as massas com certos conteúdos que antes ela estava proibida de consumir —a primavera, personalidades eminentes, países estrangeiros— através de uma elaboração baseada na moda. (Benjamin, 1996, p. 129)

Nesse caso, o filósofo chama atenção para o problema da contextualização das imagens fotográficas, as quais, por si mesmas —i.e., em virtude das especificidades técnicas do meio— tendem a intensificar a experiência estética em detrimento dos objetivos do discurso. Benjamin sugere que, nesses casos, o texto adicional é de suma importância no sentido de que seja possível superar a ambiguidade da estética fotográfica.

De acordo com o pensador alemão, “[...] para o autor como produtor o progresso técnico é um fundamento do seu progresso político” (Benjamin, 1996, p. 129), ou seja, a modificação de aparelhos de produção cujo *design* é orientado à manutenção das formas-de-vida que sustentam e promovem os mais variados modos de exploração é condição necessária à produção do artista “operativo”: “[...] somente a superação daquelas esferas compartimentadas de competência no processo de produção intelectual, que a concepção burguesa considera fundamentais, transforma essa produção em algo politicamente válido” (*Idem*). Nesse sentido, Benjamin afirma que o trabalho do autor consciente da própria situação no contexto das relações sociais de produção tem como finalidade nunca apenas a exclusiva fabricação de produtos. Ao contrário, tais produtos devem estar em consonância com o projeto político do autor e manifestarem, por meio da sua própria forma, a função organizadora das obras. O interesse do trabalho criativo, portanto, está em produzir os próprios meios de produção, organizados, por sua vez, pelo sentido do projeto político que ocasiona os produtos. A produção das obras, desse modo, deve ser consequente à sua vinculação com a tendência política que interessa ao autor manifestar.

Como exemplos de aparelhos de produção que tendem a operar contra o próprio produtor, Benjamin menciona as tragédias e as óperas. Ele afirma que o aparelho teatral que organiza tais gêneros parece oferecer

comprovada eficácia, quando, na realidade, esse tipo de obra não faz mais do que “[...] abastecer um aparelho de produção que se torna a cada dia mais vulnerável” (1996, p. 132). A esse respeito, Benjamin cita Brecht:

“Essa falta de clareza sobre sua situação, que hoje predomina entre músicos, escritores e críticos, acarreta consequências graves, que não são suficientemente consideradas. Acreditando possuir um aparelho que na realidade os possui, eles defendem esse aparelho, sobre o qual não dispõem de qualquer controle e que não é mais, como supõem, um instrumento a serviço do produtor, e sim um instrumento contra o produtor”. (Brecht *apud* Benjamin, 1996, p. 132)

Essa relação, a que se refere Brecht, entre produtores que são, na verdade, operados por seus próprios aparelhos de produção, permite compreender nitidamente a relação entre “tendência” e “qualidade” de uma obra —relação à que Benjamin se referia como ponto de partida de sua exposição. No caso de um produtor operar, por meio de seu trabalho, a veiculação de uma obra orientada por um tema “revolucionário” através de um aparelho conservador, a “qualidade” da obra, a despeito de quaisquer méritos estéticos ou outros, nem sequer mereceria ser avaliada, posto que — em virtude do caráter e do sentido do aparelho conservador que produz a obra— a “tendência” já seria, em função desse vínculo indissociável, contra-revolucionária.

Um aparelho de produção intelectual e/ou artístico (a literatura ou o teatro, por exemplo) raramente é criação de um determinado artista; ao contrário, costuma fazer-se presente como um meio de produção que, social, histórica e culturalmente instituído, antecede tanto a prática quanto o pensamento de quem, por meio dele, produz. Nesse sentido é que Benjamin afirma que os meios convencionais de produção podem sofrer alterações estruturais em virtude de determinados processos de “refuncionalização” de seus respectivos aparelhos produtivos, como no caso —indica o filósofo— do teatro épico de Bertolt Brecht, em que uma ênfase atribuída ao elemento narrativo na obra dramatúrgica reconfigura a poética dramática tanto em termos literários quanto no que diz respeito a processos de encenação, na medida em que, como decorrência dessa refuncionalização, o papel social do ator se desloca da posição de intérprete de personagens dramáticos —assim

ultrapassando a função de instrumento de representação— e assume um lugar de interlocução com o público, ocupando nova e ambígua posição na qual se situa entre as dimensões da ficção —no caso, do drama, da encenação— e a da realidade social em que o próprio evento teatral tem lugar. Esse fenômeno de apropriação e reconfiguração do aparelho de produção como ocasionado por meio da prática brechtiana é o que, por sua autenticidade, determina, conforme Benjamin, a disposição artística característica do trabalho de um “autor-produtor”.

A melhor tendência é falsa quando não prescreve a atitude que o escritor deve adotar para concretizar essa tendência. E o escritor só pode prescrever essa atitude em seu próprio trabalho: escrevendo. A tendência é uma condição necessária, mas não suficiente, para o desempenho da função organizatória da obra. Esta exige, além disso, um comportamento prescritivo, pedagógico, por parte do escritor. Essa exigência é hoje mais imperiosa que nunca. Um escritor que não ensina outros escritores não ensina ninguém. O caráter modelar da produção é, portanto, decisivo: em primeiro lugar, ela deve orientar outros produtores em sua produção e, em segundo lugar, precisa colocar a disposição deles um aparelho mais perfeito. Esse aparelho é tanto melhor quanto mais conduz consumidores à esfera da produção, ou seja, quanto maior for sua capacidade de transformar em colaboradores os leitores ou espectadores. Já possuímos um modelo desse gênero, do qual só posso falar aqui rapidamente. É o teatro épico de Brecht. (Benjamin, 1996, p. 131-132)

Na perspectiva de Benjamin, o teatro épico realiza-se como refuncionalização do aparelho de produção teatral em virtude de que confronta a estrutura do regime discursivo. O palco (mesmo que ainda elevado) é transformado em tribuna. O texto teatral passa a ter função apenas instrumental, uma vez que a ação dramática não mais refere-se ao desenvolvimento de ações, mas à representação das condições sociais; o drama, assim, torna-se —principalmente em virtude do recurso à interrupção— um meio para a discussão de questões sociais. Desse modo, os atores não mais funcionam como instrumentos de representação de personagens, mas como debatedores das questões políticas abordadas por meio da dramaturgia e da encenação. Para isso, o procedimento de “montagem” (desenvolvido prioritariamente no âmbito do cinema, do rádio, da imprensa e da fotografia) é apropriado pelo teatro épico. No contexto da sua

utilização nesse aparelho, a ação dramática é interrompida e sua composição é então revelada ao público como produto, ou seja, o caráter artificial da obra é enfatizado e, assim, por meio da comparação entre as condições sociais presentes no drama e as condições sociais presentes da realidade social efetiva, revela-se igualmente o caráter artificial inerente à produção da realidade social.

A interrupção da ação, que levou Brecht a caracterizar seu teatro como épico, combate sistematicamente qualquer ilusão por parte do público. Essa ilusão é inutilizável para um teatro que se propõe a tratar os elementos da realidade no sentido de um ordenamento experimental. Porém as condições surgem no fim dessa experiência, e não no começo. De uma ou de outra forma, tais condições são sempre as nossas. Elas não são trazidas para perto do espectador, mas afastadas dele. Ele as reconhece como condições reais, não com arrogância, como no teatro naturalista, mas com assombro. O teatro épico, portanto, não reproduz as condições, ele as descobre. A descoberta das condições se efetua por meio da interrupção das sequências. Mas a interrupção não se destina a provocar uma excitação, e sim a exercer uma função organizadora. Ela imobiliza os acontecimentos e com isso obriga o espectador a tomar uma posição quanto à ação, e o ator, a tomar uma posição quanto ao seu papel. (Benjamin, 1996, p. 133)

No teatro épico, a “ação cênica” não está na representação de acontecimentos de um drama, mas nas conexões que o aparelho de produção estabelece entre o espetáculo e a realidade que o cerca —a realidade técnica da sua atualização, a realidade do espectador convocado à crítica da sua própria situação no contexto das relações sociais de produção etc. Assim, o processo produtivo do teatro épico visa despertar no espectador o distanciamento do dramaturgo na medida em que faz da cena um laboratório dramático que assume a função de um observatório da realidade. O projeto político que orienta a função organizatória das obras produzidas por meio do aparelho de produção do teatro épico é, portanto, promover a reflexão sobre a posição que os elementos de uma estrutura —pessoas, objetos, etc.— ocupam no processo produtivo de tal estrutura. Desse modo é que tal análise revela a possibilidade de se identificar como o *design* de qualquer estrutura pretende determinar, entre os sujeitos que delas participem, o sentido de suas ações.

Assim, para Benjamin, quanto mais o uso criativo de um modelo operativo puder promover uma crise de sentidos e significados dentro do próprio regime discursivo em que se articula, mais “perfeito” ele será, na medida em que revele novas possibilidades criativas, como a possibilidade de incluir como criadores-parceiros —como fez Brecht— os fruidores de uma obra, os quais Benjamin inicialmente define como “consumidores”. Walter Benjamin defende ainda que a regular utilização de aparelhos de produção previamente instituídos pode muitas vezes estar a serviço de uma tendência política meramente conservadora —ou “reacionária”, como definiu— em que o artista apenas atua como um usuário de modelos discursivos, de maneira “informativa”. Para o pensador alemão, o artista somente assume uma função operativa criadora —“revolucionária”, na sua terminologia— na medida em que atue por intermédio de procedimentos de criação de modelos de produção ou de refuncionalização dos aparelhos de produção disponíveis, pois, ao contrário de “abastecer um aparelho produtivo”, cria um que lhe seja próprio ou modifica e transforma algum já existente, convertendo-o, desse modo, em outro, recriado por usos que redimensionem sua potência, não em consequência de uma ou de outra “tendência”, mas do próprio impulso criador e de necessidades artísticas próprias a um projeto em curso —como Benjamin pôde observar na obra de Brecht.

Com tais proposições, Benjamin pretende convocar ao escritor ou artista a refletir sobre sua posição no processo produtivo. Tendo esse objetivo em vista, o autor menciona uma iniciativa do jornal francês *Comune*, em que se organizou uma série de reportagens sob o título “Para quem você escreve?”. Benjamin refere-se, então, à resposta oferecida pelo escritor René Maublanc, em que este último afirmara “sem dúvida” escrever “quase exclusivamente para o público burguês” (Maublanc *apud* Benjamin, 1996, p. 135).

Em primeiro lugar, porque tenho que fazê-lo (aqui Maublanc se refere a suas obrigações como professor de ginásio) e, em segundo lugar, porque sou de origem burguesa, de educação burguesa e venho de um meio burguês, e, por isso, tenho uma tendência natural a dirigir-me à classe a que pertença, que conheço melhor e que posso entender melhor. Mas isso não significa que escrevo para agradar a essa classe, ou para apoiá-la. Estou convencido, por um lado, de que a revolução proletária é necessária e desejável, e por

outro lado de que ela será tanto mais fácil, bem sucedida e incruenta quanto mais fraca for a resistência da burguesia... O proletariado precisa hoje de aliados no campo da burguesia do mesmo modo que no século XVIII a burguesia precisava de aliados no campo feudal. Gostaria de estar entre esses aliados. (Maublanc *apud* Benjamin, 1996, p. 135)

Depois de referir ao depoimento de Maublanc, Benjamin evoca o comentário de Aragon⁵⁰, em que este afirma que, apesar da clareza sobre a própria situação que têm escritores como Maublanc, não basta ser aliado de uma causa política como a da emancipação do proletariado, é preciso integrar-se a ela como fizeram os escritores russos que, apesar da origem burguesa, se tornaram pioneiros da construção socialista. Sobre esse procedimento de “conversão” de escritores provenientes da burguesia russa, o filósofo se pergunta: “Mas como esses escritores se tornaram pioneiros?”. E, a seguir, responde: “Não sem lutas amargas, não sem conflitos extremamente difíceis” (Benjamin, 1996, p. 135).

Benjamin afirma, por fim, que sua reflexão em torno do caráter do trabalho desenvolvido à época por escritores e artistas russos e europeus e dos modos como era possível orientar o processo produtivo a partir do princípio da refuncionalização produzido em cada contexto e em virtude de das motivações próprias em cada caso é dedicada ao “conceito do especialista” (1996, p. 135). Segundo Benjamin, o intelectual especialista é aquele a quem a classe burguesa pôs à disposição “[...] sob forma da educação, um meio de produção solidário com essa classe e, mais ainda, que torna essa classe solidária com ele devido ao privilégio educacional”. O intelectual especialista, assim, conforme Benjamin, é justamente o que participa de uma tradição —no caso, a tradição cultural da classe burguesa— que oferece aparelhos de produção cujo *design* é orientado a proteger a si mesma, e a manutenção desse aparelho de produção tem como instrumento o procedimento da especialização intelectual. Por isso, diz Benjamin, citando novamente Aragon, “[...] o intelectual revolucionário aparece antes de mais nada como um traidor à sua classe de origem” (Benjamin, 1996, p. 136). “No escritor”, afirma Benjamin, “[...] essa traição consiste num comportamento que o transforma de fornecedor do aparelho de produção intelectual em

⁵⁰ Esse autoré referido por Benjamin apenas como “Aragon”; não há menção a seu nome completo Trata-se, possivelmente, do escritor surrealista francês Louis Aragon (1897-1982).

engenheiro que vê sua tarefa na adaptação desse aparelho aos fins da revolução proletária” (1996, p. 136). Essa engenharia, de acordo com Benjamin, deve ser capaz de promover “[...] a socialização dos meios de produção intelectual” (*Idem*), de vislumbrar “[...] caminhos para organizar os trabalhadores no próprio processo produtivo”, de formular “[...] propostas para a refuncionalização do romance, do drama, da poesia” (*Ibidem*).

Quanto mais completamente o intelectual orientar sua atividade em função dessas tarefas, mais correta será a tendência, e mais elevada, necessariamente, será a qualidade técnica de seu trabalho. Por outro lado, quanto mais exatamente conhecer sua posição no processo produtivo, menos se sentirá tentado a apresentar-se como intelectual puro (Geistiger). (Benjamin, 1996, p. 136)

Nesse sentido, diz Benjamin, a inteligência que enfrenta o fascismo— cujas formas de poder incluem a exploração capitalista— não pode ser a do “intelectual puro”, do “especialista”, mas sim a inteligência que “[...] confiante nas suas forças miraculosas, há de desaparecer” na medida em que se produzam adequadamente as refuncionalizações dos meios de produção necessárias à revolução.

É preciso considerar, evidentemente, que o texto da conferência de Walter Benjamin, datado de 1934, está claramente situado em relação ao contexto histórico da revolução russa e, como é nítido perceber, tem como motivação o engajamento nessa causa. Atualmente, como sabemos, as configurações geopolíticas estão acentuadamente modificadas em relação àquele contexto. No entanto, como é notório, nos nossos dias, permanecem —assim como em todas as fases conhecidas da história das sociedades humanas— as relações de dominação exploratória de uma pequena elite sobre a grande maioria do contingente populacional. Mesmo com todo o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico e com as modificações nos hábitos e nos padrões de comportamento que esse desenvolvimento ocasiona, a ordem social permanece orientada pelo estabelecimento de exploração do trabalho, subjugo e submissão. Em virtude disso, o interesse de Walter Benjamin sobre os processos de refuncionalização de aparelhos de produção permanece atual.

Se a ação humana, no decurso da história, pôde promover tão ampla gama de modificações na produção das formas materiais do mundo e nas formas comportamentais, mesmo assim, ainda há algo referente à constituição dos nossos aparelhos de produção de mundo que tem escapado às “forças miraculosas” da refuncionalização a que alude Benjamin. Como já foi dito, essa é a questão de interesse que move o desenvolvimento do presente estudo. Assim, a partir das noções referentes a “mundo”, “infância”, “imaginação”, “poética” e “refuncionalização”, pretendemos contribuir no sentido de responder à pergunta sobre como a educação pode contribuir para a renovação, e não tanto para a conservação das formas-de-vida e dos modelos operativos de produção que as fabricam. As formas-de-vida que temos produzido até os dias atuais, aliás, têm perseverado e mantido entre nós a crença nessa espécie de “naturalidade” referente ao paradigma da dominação de uns sobre outros.

Em seu texto, Benjamin menciona que o “especialista” —ou “intelectual puro”— é aquele que recebe da classe de elite a que pertence o conhecimento necessário à operação de aparelhos de produção projetados com o objetivo último de proteger os estamentos dessa mesma classe. A especialização —principal arma do “intelectual puro”— é, portanto, uma pista importante indicada por Benjamin como alicerce dos aparelhos de produção de desigualdade. O que se defende neste estudo, portanto, é que alguns casos de produção artística —em virtude das especificidades de seus processos produtivos— podem demonstrar como a fusão ou hibridação das formas expressivas é capaz de abrir novos possíveis e novos pensáveis.

Antes desse momento, no entanto, ainda é preciso examinar algo a respeito do problema assinalado por Benjamin com relação ao modo como a educação pode produzir e propalar a ética que orienta a manutenção dos interesses das classes dominantes. Assim, se, de acordo com a perspectiva de Benjamin, é possível conceber a posição do “poeta operativo” como relativa a uma agência situada no interior das relações sociais de produção de mundo e de formas-de-vida capaz de operar as “forças miraculosas” da “engenharia” da “refuncionalização” —posição esta que poderemos definir como a “forma-poeta”—, nosso objetivo, no capítulo subsequente, será

compreender um pouco mais sobre a “forma-escola”, sua origem, seu caráter e sua posição no contexto das relações sociais de produção.

Capítulo 4

Escola, *Skholè* e refuncionalização

No capítulo anterior, acompanhando algumas considerações de Walter Benjamin sobre as relações entre os processos produtivos em arte e as condições sociais de produção de mundo, observamos que, de acordo com a avaliação do filósofo alemão, a educação tem função determinante naquilo que se refere aos processos de manutenção e/ou de renovação do mundo e das formas-de-vida que o produzem no sentido em que, de acordo com suas referências conceituais, éticas e políticas orientadoras dos processos educacionais, organizará as “tendências” dos processos produtivos de modo a aderir aos interesses políticos que promovem as ações no âmbito da educação.

Assim, fim de prosseguir o desenvolvimento deste estudo, cuja questão de interesse diz respeito à pergunta sobre se e como a educação pode contribuir mais para a promoção da renovação do mundo e não tanto para sua conservação, apresentamos algumas considerações em torno das noções de “escola”, bem como da ideia antiga que origina: o conceito de *skholé*, cujo contexto de aparecimento remonta à Grécia Clássica.

4.1. Concepções de Escola

Uma maneira de compreender a escola como hoje a conhecemos está ligada a uma função análoga à de um acervo. Nesse sentido, a escola é o lugar em que ficam guardadas e são disponibilizadas às novas gerações as obras produzidas no mundo humano para a composição desse mesmo mundo no decurso da história. As obras (ou seus registros), por um lado, são acessíveis em função da sua durabilidade, e, por outro, as práticas de trabalho —na medida em que sejam consideradas de alguma maneira um tipo de obra— são acessíveis em função da sua atualização, e as ações —na medida em que, igualmente, sejam consideradas de alguma maneira um tipo de obra— são acessíveis não em função da sua durabilidade, mas de sua memorabilidade, por assim dizer.

A fim de compreender como a escola pode oferecer às novas gerações esse legado —os produtos, as práticas laborais e as agências que configuram o mundo— observaremos a seguir algumas elaborações em torno

dessa ideia —a ideia de escola—, pois as concepções que orientam a ideia de escola, por consequência, orientam também boa parte das referências —modos de pensar e viver— que produzem as nossas formas-de-vida.

Assim sendo, é inevitável examinar ainda neste capítulo também a noção de Estudo, em virtude de que, em tese, o Estudo é o que constitui —ou deveria constituir— o modo próprio de habitar a escola.

A composição entre os objetos e os produtos, os saberes e as práticas e as agências humanas —os atos e dos discursos— constituem um todo integrado cujas partes, indissociáveis, constituem mundos particulares, embora mais ou menos interligados, conforme suas relações intrínsecas. Temos, então, simultâneo ao conceito de mundo apresentado anteriormente, também um novo. Assim sendo, se o mundo, por um lado, de acordo com a primeira concepção, é constituído tanto pelo artifício humano —como diz Hannah Arendt— quanto pelas formas-de-vida que produzem esse artifício (suas agências), então, por outro, o que a segunda concepção revela não é apenas um mundo, mas a pluralidade do mundo, ou seja, o fato de que, dentro do primeiro, existe uma diversidade de mundos.

Para distinguir da natureza a criação humana na Terra, referimos essa palavra —mundo— em diferentes sentidos. Como conceito filosófico, entende-se por “mundo”, repetimos, tudo que o ser humano constituiu por meio da cultura no decorrer da história —tanto os objetos e produtos quanto as formas-de-vida que os determinam. Dentro desse mundo amplo, constituem-se também mundos particulares, os quais se estabelecem em decorrência de determinados interesses e determinadas práticas, e que são reconhecidos em virtude de critérios estabelecidos. Com relação ao tempo, por exemplo, temos o mundo antigo, o mundo medieval, o mundo moderno, o mundo contemporâneo. Com relação ao espaço, temos, também por exemplo, os mundos oriental e ocidental, os hemisférios, os oceanos, mares e continentes etc. Com referência à influência das religiões na vida humana, podemos definir, embora com menor precisão ainda histórica ou geográfica, o mundo judaico-cristão, o mundo islâmico, o mundo hinduísta, o taoísta, xintoísta, entre outros. Da mesma forma, também usamos definir os domínios de determinadas elaborações culturais dos seres humanos fazendo referência a esses domínios como “mundos”; assim nos referimos, por

exemplo, ao mundo da ciência, ao mundo da arte ou ao mundo dos negócios. A possibilidade de acesso a determinados mundos, por sua vez, também é determinada pela existência de outros mundos, como o mundo dos ricos e o mundo dos pobres, o mundo dos privilegiados e dos excluídos, o mundo dos letrados e dos sem escrita⁵¹. Costumamos dizer também que se diferencia o mundo das crianças e o mundo adulto. Por critérios semelhantes, definimos diferentes mundos conforme as atividades que nele se praticam predominantemente: o mundo da agricultura, o mundo da tecnologia espacial, o mundo do comércio, o mundo da construção civil, o mundo da navegação marítima, o mundo das corridas de automóvel, o mundo da jardinagem e, entre tantos outros, o mundo da educação.

Vale recordar que, no contexto amplo do “mundo ocidental civilizado” —digamos assim—, o mundo em que vivemos hoje fundamenta-se em grande medida, como já dissemos, sobre as bases que nos oferece a influência herdada da cultura do mundo greco-latino: a experiência e o conhecimento produzidos na Grécia e na Roma Antigas determinam, em grande medida, a configuração social do nosso mundo atual e conseqüentemente, o modo como pensamos e articulamos os mundos particulares que habitamos na pluralidade mundana existente entre nós, como acabamos de descrever. Esses mundos, sem dúvida, são, de alguma maneira, interligados. Em última instância, todos se constituem como consequência das relações estabelecidas entre pessoas e/ou grupos de pessoas a partir das experiências que comungam no mundo mais amplo em que habitam: o mundo artificial da(s) cultura(s) e, antes dele, o da natureza. O “mundo da natureza” como tal, porém —que não necessita de gente (nem, portanto, de nenhum dos mundos humanos) para existir— deve sua “existência” à presença dos seres humanos, pois, na falta dessa presença, não haveria, ante a natureza, nenhuma consciência a encontrar —confrontar, diriam outros— esse mundo e, então, dizer dele: “natureza”. Desse modo, é

⁵¹ A distinção entre o mundo letrado e o mundo sem escrita é radicalmente diferente daquela entre o mundo dos letrados e dos analfabetos. No primeiro caso, a diferença consiste na diversidade de configurações do caráter das sociedades letradas (também chamadas de “sociedades complexas”) e das sociedades cuja cultura é constituída por meio da oralidade; no segundo, o analfabetismo constitui um subproduto do mundo letrado — é uma espécie de “deficiência programada”, assim como os desempregados (ou “exército de reserva”) constituem um “falha programada” inerente às relações de desigualdade social necessárias à existência do capitalismo, por exemplo.

importante lembrar também que, no mundo antigo —no mundo grego, mais especificamente—, um lugar em que fosse possível que pessoas e/ou grupos se organizassem e vivessem juntas, criando condições e formas de vida em comum, era chamado de *pólis*, sendo assim, portanto, todo e qualquer aspecto da realidade humana referente a grupos de convivência entre pessoas reunidas numa comunidade de sentido era conseqüentemente chamada de *politikoi* —o que, em grego antigo, queria dizer “que tem relação com a *pólis*”. Por nós traduzida, posteriormente, por “política”, essa palavra —*politikoi*— em seu contexto originário, designa, como é simples perceber, toda atividade que envolva a participação de pessoas e/ou grupos de pessoas reunidos em uma coletividade organizada em que se compartilhe a vida em comum.

Esse mundo primevo, então —o mundo de um grupo de pessoas vivendo juntas e organizadas para a manutenção dessa vida—, e que é até mesmo anterior —vale lembrar— ao mundo grego e à ideia de *pólis*, é o mundo que dá origem a todos os demais. E a partir desse mundo primeiro —que é, portanto, o mundo político— originou-se, podemos pensar, um tipo de relações humanas que se destinava e ainda se destina a receber as novas gerações e a integrá-las ao mundo político já existente. Destarte, esse processo —receber e integrar as novas gerações na cultura do mundo que já existe antes delas— é uma das faces ou uma das dimensões daquilo a que damos o nome de Educação.

Embora saibamos da importância da cultura desenvolvida na antiguidade entre os sumérios, os egípcios e os babilônicos⁵², por exemplo, seguiremos tomando como exemplo o caso da Antiga Grécia em função de que, como já foi dito, a cultura grega antiga constitui herança basilar no que concerne à formação de todo o mundo ocidental. O período clássico é sempre lembrado em virtude das narrativas épicas —a *Iliada* e a *Odisseia* são seus maiores “clássicos”—, do teatro —de que tanto as edificações quanto as obras de poetas dramáticos como Ésquilo, Sófocles, Eurípedes e Aristófanes são documento— quanto da filosofia. Do período helenístico, a filosofia de Platão e Aristóteles —em que se encontram referências tanto no

⁵² A cultura do Egito e da Babilônia, inclusive, determinaram também, por sua vez – e em grande medida – a civilização grega antiga.

que diz respeito a questões éticas e políticas quanto a questões de linguagem e lógica científica— constitui, ainda nos nossos dias, referência fundamental para a formação da cultura e da sociedade ocidental. Também a matemática e a física mantêm bases cujas origens remete à cultura grega: as elaborações de Pitágoras, Euclides e Arquimedes estão entre as mais relevantes. A Grécia, portanto, como é evidente perceber, “fez escola” —por assim dizer.

Entre nós, ocidentais, essa expressão —“fazer escola”— tem o sentido de indicar processos (técnicos, científicos, artísticos) os quais definem princípios ou diretrizes que posteriormente orientam a outros —continuadores, discípulos, imitadores etc. Mas para que a cultura da antiga civilização grega “fizesse escola” de maneira tão determinante no que diz respeito à continuidade de seus principais *constructos* (técnicos, científicos, artísticos) no contexto do desenvolvimento das sociedades ocidentais vindouras, foi preciso que, entre os gregos que erigiram aquele legado, houvesse *skholé* (σχολή): palavra grega cujo significado corresponde a “tempo livre”, também referido como “ócio”. Toda a cultura e todo o conhecimento desenvolvidos na Antiga Grécia —bem como, posteriormente, a partir dessa herança, no contexto da civilização romana antiga— é consequência da *skholé* como condição de existência entre os cidadãos gregos —i.e., entre os “homens-livres”. Posteriormente, no mundo romano, a palavra grega deu origem ao vocábulo latino *schola*, de onde deriva a nossa palavra portuguesa “escola”. Para o momento, no entanto, ainda que interesse-nos observar a significação da palavra grega em seu contexto originário, será preciso dedicar alguma atenção não ainda ao significado da palavra *skholé*, mas às suas condições de existência.

Em virtude tanto das possibilidades de tradução quanto do percurso histórico que a assimilação das palavras em outras línguas (após o processo de tradução) percorreram em diferentes contextos, o termo grego *skholé*, quando traduzido para a língua portuguesa, dirigiu-se simultaneamente a sentidos distintos. Isso pode parecer muito estranho —e, por um lado, de fato é—, mas não é incomum. É conhecido o aforismo italiano “traduttore-tradittore”, segundo o qual toda tradução é necessariamente uma traição da elaboração original. Como indica o achado poético, nenhuma tradução é

efetiva, pois qualquer tentativa de transposição de uma ideia originalmente concebida no mundo de um idioma para outro contexto linguístico envolve necessariamente distorções, ruídos, marcas e metamorfoses. É possível supor ainda que semelhante processo se intensifica à medida em que as estruturas linguísticas e outras características —como a diferença entre o momento histórico da produção e o momento histórico de recepção que origina a tradução— sejam diversas. Esse é, ao que parece, o caso da palavra grega *skholé*, pois, mesmo que em relativamente pouco tempo a ideia grega tenha sido traduzido para o idioma latino como *otium* (“ócio”), não é tão simples assim simplesmente substituir um termo pelo outro. Esse tipo de dificuldade deriva-se do fato de que os estudiosos —linguistas, filólogos *et cetera*—, em suas longas jornadas de dedicação, encontram, muitas vezes, a mesma palavra em contextos textuais diversos, de modo que, de acordo com essa diversidade, cada termo pode assumir diferentes significados e até mesmo indicar sentidos eventualmente distintos. E esse processo de, digamos, multi-significação —não tanto de uma única palavra, mas do sentido originário de uma ideia— como é o caso de *skholé*, tende a desdobramentos tais que palavras de mesma origem (numa tradução já longínqua) podem ocasionar, no decurso histórico da sua composição e de acordo com as relações que desenvolve com outras palavras ou ideias, até mesmo divergências conceituais, quiçá contradições.

Por um lado, em seu contexto original —a *polis*, referente à vida “social”⁵³ nas cidades-Estado na antiguidade Grega—, a palavra *skholé* dava significado à ideia de “tempo livre” e, por outro, em contextos mais modernos, deu origem à palavra “escola”. No entanto, tendo em vista os dois sentidos, eles se referem a ideias que, à primeira vista, parecem incompatíveis, já que a escola como a compreendemos moderna e contemporaneamente não é lugar de “tempo livre”, mas de “trabalho” ou de “ação produtiva” ou, para dizer o mínimo, de atividade “útil”. Não é raro associar a ideia de escola à imagem de algum local de preparação para o trabalho, de formação de aprendizes

⁵³ Sabemos que a ideia de “sociedade” é anacrônica em relação à antiguidade grega, já que não existia essa palavra (ou outra de valor semelhante) entre os gregos. Mesmo assim, os estudos históricos identificam, a partir de uma perspectiva retroativa, uma diversidade de elementos relativos às relações humanas que configuram o que posteriormente foi concebido como “estrutura social”.

para o mundo que encontrarão (ou confrontarão, dirão outros) além do período escolar, fora da escola —ou, como se diz frequentemente, no futuro.

Assim, o propósito da presente seção é, tanto quanto seja possível, reduzir as interferências, as distorções e as marcas inerentes aos processos de tradução e, digamos, autonomização das palavras derivadas (traduzidas) dos sentidos de um termo em seu contexto sociolinguístico original. Esse propósito, no entanto, é uma tentativa consciente de aproximação ao que podemos pensar que seja o sentido originário, pois sabemos já, desde o início, que somente a impossibilidade de alcançar efetivamente tal objetivo é o que nos espera. Mesmo assim —é o que cremos— podemos, com isso, ampliar as nossas possibilidades de compreensão e, portanto, de conversa sobre o tema.

A aparente contradição entre “tempo livre” e “escola” é um dos motes da reflexão desenvolvida em *Em defesa da escola – uma questão pública*. Nessa obra, Jan Masschelain e Maarten Simons mencionam a significação original —a partir de traduções do grego— da palavra *skholé*; os autores destacam o fato de que o significado traduzido para “tempo livre” remete, no nosso contexto cultural —ou seja, depois de filtrado por diversas interpretações ao longo de vários séculos—, a ideias derivadas como “descanso”, “adiamento”, “discussão”, “estudo”, “lugar de ensino”, “classe” e “escola”. Os sentidos referentes a essas diferentes palavras, no entanto, mantêm relações ora mais próximas, ora mais distantes. Podemos identificar, entre elas, pelo menos três campos semânticos diferentes. Sob o primeiro, abrigam-se as ideias de “tempo livre” e “descanso”, por exemplo, as quais são tidas como termos de sentidos afins e constituem um par significativo que remete também a outras ideias aparentemente análogas como “ócio” e “folga”, cuja vinculação, no uso cotidiano, se dá em relação a uma experiência tal como a de uma espécie de “vazio”, de algo como “não ter o que fazer” ou mesmo “estar à toa”. Por outro lado, “tempo livre” e “descanso” distanciam-se das ideias despertadas por palavras ou locuções como “lugar de ensino”, “classe” e “escola”, que, num segundo campo semântico, não constituem vínculo algum —como as compreendemos atualmente— com uma experiência como a de vacuidade, mas, pelo contrário, remetem a um imperativo do nosso tempo: a “educação” na acepção da palavra que se

conecta com “preparação para”, “formação para”, etc. Ainda um terceiro campo semântico pode ser identificado pela inclusão, pelos autores, da palavra “discussão” entre as demais. Essa última talvez seja, entre todas as destacadas por eles, a única que remeta à dimensão mais estritamente “política” do significado original, pois as arenas de debates em torno ou a partir dos interesses públicos são —como as compreendemos atualmente— lugar privilegiado de “discussão”. Há ainda, naquele conjunto, a presença da palavra “estudo” —à qual, a partir de determinados critérios, associa-se também “adiamento”⁵⁴. Curiosamente, o significado atualmente atribuído à tradução latina (“*schōla*”) da palavra grega *skholé*, de que derivou, na língua portuguesa, a palavra “escola”, parece ser o que mais se distancia do conceito originário de “tempo livre”. A partir dos argumentos de Masschelein e Simons, isso —a distância semântica entre o signo-fonte “*skholé*” e o signo-alvo “escola”— se dá em virtude da identificação entre “escola” e “aprendizagem” em detrimento da identificação entre “escola” e “estudo”. Essa palavra, “estudo”, como aqui se compreende, pode participar, de um modo ou de outro, dos três campos semânticos identificados a partir de *skholé*⁵⁵, e tal é a razão pela qual, nesse nosso passeio teórico, a observação dessa ideia —“estudo”— necessite desenvolver-se de maneira mais demorada⁵⁶, em momento ainda posterior.

Em sua obra, Masschelein e Simons mencionam algumas percepções comuns e generalizadas sobre o que se entende atualmente ser o que a escola faz: eles lembram que é tido por óbvio que [a] a escola é a instituição de ensino inventada pela sociedade para introduzir às crianças o mundo e para introduzir as crianças no mundo, e que [b] “[...] a escola tenta equiparar as crianças com o conhecimento e a habilidade peculiar a uma ocupação, cultura ou sociedade” (Masschelain; Simons, 2019, p. 25). Além disso, os professores belgas observam que —ainda de acordo com aquela perspectiva comum e generalizada— o que se pensa sobre a escola tem a ver com que seja óbvio que o que acontece na escola é “aprendizagem”, e que a ideia de

⁵⁴ Além de significar “transferência de algo para outra ocasião ou para outro dia”, adiamento designa também “delonga” – ou “o ato ou efeito de retardar”.

⁵⁵ Assim como participa também de alguns outros, além dos já mencionados.

⁵⁶ Além disso, a especificidade do significado que assume como decorrência do contraste como a noção de “aprendizagem”, como indicam Masschelein e Simons, também será motivo de maior delonga.

aprendizagem designa “[...] uma *iniciação* ao conhecimento e às habilidades e uma *socialização* dos jovens na cultura de uma sociedade [...]” (Masschelain; Simons, 2019, p. 25). Identificando tanto os processos de “iniciação” quanto os de “socialização” como fenômenos que “[...] estão, de uma forma ou de outra, presentes em todos os povos e em todas as culturas [...]”, os autores lembram ainda que, a partir dessa constatação, o que se costuma compreender de maneira generalizada é que “[...] é a escola, simplesmente, a forma coletiva mais econômica [...]” (Masschelain; Simons, 2019, p. 25) para promover de maneira sempre a mais efetiva e eficaz quanto seja possível aqueles processos de “iniciação” e a “socialização”, “[...] coisa que se torna necessária quando a sociedade atinge certo nível de complexidade” (*Idem*). Assim, expondo a significação que tem a palavra “escola” de acordo com as percepções atualmente mais comuns e generalizadas, o que os autores pretendem é justamente refutar essas percepções afirmando que a necessária condição de existência da *skholé*, a característica sem a qual não pode existir como tal, é o “tempo livre”, e que essa característica essencial é, da mesma maneira e pelos mesmos motivos, a condição de existência também da “escola” como tal. A questão de interesse aqui, no entanto, diz respeito ao fato de que, para eles, como veremos, sem essa ligação inescapável com a dimensão de “tempo livre”, essa “existência da escola como tal” se extingue. O “tempo livre” (de eventuais exigências de demandas externas) não é uma característica da *skholé* —ou escola— é o seu sentido (nas duas acepções: é significado e direção). Desse modo, se o vínculo entre “escola” e “tempo livre” for desfeito (mas, já vimos, não se trata de “vínculo”, pois ambos devem ser uma só e mesma coisa), a escola passa a ser algo diferente, passa a ser outra coisa: necessariamente algo como *a-skholia*: uma “não-escola”.

Antes de observar os critérios que sustentam esse argumento de Masschelain e Simons —o de que não pode haver distinção entre “escola” e “tempo livre”— é preciso guardar ainda mais algumas características que, como instituição, a escola assumiu em seu percurso no tempo; tanto os relativos à sua emergência no contexto da vida política na Grécia Antiga — em que apareceu como “invenção política” sob a definição de *skholé*—

quanto os referentes às suas transformações posteriores, seja na modernidade, seja na contemporaneidade.

Na já mencionada obra de referência consagrada sobre a história e a cultura da Grécia na antiguidade —*A condição humana*— e o modo como essa tradição fundamenta o mundo ocidental na atualidade, Hannah Arendt, ao desenvolver considerações sobre o conceito de *vida activa*, menciona em nota ao texto principal um comentário sobre o significado da palavra *skholé*:

A palavra grega *skholé*, como a latina *otium* [em português, ócio], significa basicamente isenção de atividade política e não simplesmente lazer, embora ambas sejam também usadas para indicar isenção do trabalho e das necessidades da vida. De qualquer modo, indicam sempre uma condição de liberação de preocupações e cuidados. (Arendt, 2020, p. 18)

No mesmo trecho, fazendo referência a *A cidade antiga*, do historiador francês Fustel de Coulanges (1830-1889), Arendt lembra uma passagem que é, para ela, exemplo significativo acerca do sentido daquela noção —*skholé*— capaz de promover o tipo de condição que ela referiu como “isenção de atividade política”:

[...] qualquer um se convencerá de como a atividade política era absorvente nas condições da cidade-Estado. Pode-se facilmente imaginar como essa vida política comum era cheia de preocupações quando se recorda que a lei ateniense não permitia que se permanecesse neutro, e punia com a perda de cidadania aqueles que não quisessem tomar partido em disputas faccionárias. (Arendt, 2020, p. 18)

Esse comentário de Hannah Arendt contribui no sentido de que se amplie um pouco mais a compreensão do sentido de “discussão”, elencada por Masschelein e Simons como um dos significados de *skholé*. No contexto que deu origem à palavra grega, a vida na *polis* antiga exigia a participação efetiva dos cidadãos em todos os assuntos de interesse comum, público. Assim, como indica Arendt, o significado efetivo de “tempo livre” ia muito além do sentido de “lazer” ou, digamos, de “tempo desocupado”. Com base em semelhante compreensão é que Masschelein e Simons sustentam o argumento de “[...] que a escola é uma invenção (política) específica da *polis* grega” (Masschelain; Simons, 2019, p. 26). No entanto, os autores afirmam ainda que “[...] a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das

elites aristocráticas e militares na Grécia antiga” (*Idem*). De acordo com as referências examinadas no escopo do presente trabalho, essa última afirmação é polêmica, na medida em que, conforme outras fontes, a “invenção política” da escola grega —a *skholé*— seria, ao contrário, uma dinâmica que intensificaria ainda mais os privilégios das elites aristocráticas e militares na Grécia Antiga.

O caráter definidor da escola antiga —isto é, a maneira como identificamos no contexto cultural da Antiga Grécia algo semelhante à noção de escola que temos hoje— concerne à ideia de tempo livre. Definida como tal, essa ideia não se refere, entretanto, a um uso ocioso do tempo como se compreende, em geral, no senso comum; nada tem a ver com as práticas de lazer ou, como se diz popularmente, com “ficar à toa”. Refere-se, naquele contexto, à dispensa das obrigações de produção ou trabalho. Na Grécia da antiguidade, a *skholé* é um direito ao uso do tempo em circunstâncias livres de quaisquer exigências produtivas, e esse direito é o que iguala, na condição de homens-livre, os cidadãos⁵⁷. Porém, se entre os cidadãos —que distinguiam-se de artesãos e comerciantes, das mulheres, dos bárbaros e dos escravizados por seu direito a voz nas discussões da ágora da *pólis*— era percebido esse modo de relação entre iguais, ainda entre eles se distinguiam, por assim dizer, alguns “mais iguais” —aqueles que detinham, como privilégio adicional, a liberação quanto às obrigações relativas à discussão aristocrática, na esfera política, em atenção aos interesses da *polis* em prol da experiência de uma vida contemplativa. Esses últimos, portanto, optavam, assim, pela permanência cotidiana no ambiente das “escolas”, como a Academia, o Liceu, o Pórtico ou o Jardim.

A condição de igualdade na antiguidade grega, portanto, era somente possível entre os membros de uma elite restrita, e essa era, naquele contexto, a condição dessa prerrogativa: a exclusividade dos bem-nascidos. Nesse sentido, seria então inconcebível a existência mesma de tal forma de liberdade sem que houvesse, de maneira absolutamente necessária, sua

⁵⁷ O conceito de “cidadão” refere-se, na antiguidade grega, aos patriarcas dos clãs que compunham a comunidade de uma cidade-Estado e que tinham participação na ágora da *polis*. Só esses homens de posses, proprietários de terras, de meios de produção e de escravizados é que, como cidadãos nesse sentido, tinham direito a voz e eram, portanto, responsáveis pelas decisões políticas que organizavam as formas de vida de uma comunidade.

parte complementar. Assim, sem a obrigatoriedade de uso do tempo destinado a práticas produtivas realizadas por artesãos e comerciantes, mulheres, e escravizados, a igualdade entre os homens-livres seria impossível. Por isso mesmo uma possibilidade de indistinção entre as categorias de livre e não-livres —ou seja, de igualdade universal— era, em si mesma, impensável. Além disso, o direito à igualdade no sentido antigo não era passível de conquista, pois tratava-se de uma condição de herança que, por isso, permanecia entre os chamados bem-nascidos. Era impossível, no mundo grego antigo, a mobilidade entre classes. O estudo, portanto —a prática da experiência contemplativa em *shkolé*—, era necessariamente interdita a artesãos, comerciantes, mulheres. E, da mesma forma, seria impossível que, por escolarização ou qualquer outro critério, um bárbaro escravizado viesse a tornar-se um cidadão grego. Por tudo isso, a diferença entre os livres e os escravos, como afirma Maximiliano López em “*Skholé e igualdade*” (López, 2006), não era de grau “[...], mas de natureza e, portanto, constituía uma fronteira infranqueável” (López, 2006, p. 179).

As democracias modernas e a escola pública contemporânea foram influenciadas pela cultura grega, que deixou, como duas marcas distintas, a *skholé*, por um lado, como condição de experiência de um tempo-espço liberado de obrigações produtivas de qualquer espécie e a possibilidade de um governo de iguais, atribuída aos homens-livres, e a *a-shkolia*, por outro, como condição inevitável de submissão da vida às necessidades produtivas do trabalho, atribuída a bárbaros e escravizados.

Conforme as configurações das relações políticas no interior de diferentes comunidades se alterassem no decorrer do processo histórico de transição do mundo clássico ao helenismo, percebe-se uma gradual substituição da *polis* grega pela metrópole imperial. Assim, mesmo que, nesse sentido, passando pelo estabelecimento da cidade de Alexandria até o Império Romano conviessem de modo tolerante grupos provenientes de diferentes culturas e tradições, somente no final do século IV se faz possível o aparecimento da ideia de uma igualdade universal, em virtude da emergência do cristianismo como religião oficial. A democracia grega e a ideia de igualdade universal, como sustenta López, nunca foram coexistentes. Assim, o acolhimento ou assimilação do estrangeiro —do bárbaro, no sentido

grego— no interior da comunidade cultural dominante, especialmente por intermédio do mecanismo do batismo —o que constitui a condição de possibilidade não apenas do que conhecemos hoje como escola pública, mas também do próprio Ocidente enquanto ambiente de pluralidade cultural— somente passou a ocorrer durante a Antiguidade Tardia.

No início da Modernidade, com o desenvolvimento das grandes navegações, que ocasionou a expansão colonial por parte das potências da época, desenrolou-se na Espanha uma discussão política —posteriormente tornada célebre no âmbito da história— acerca da validade do projeto colonial. Essa discussão foi também um marco no que se refere à noção de igualdade e de direitos humanos. Entre as duas correntes doutrinárias que se confrontavam no debate, uma, representada no debate por Ginés de Sepúlveda, defendia a desigualdade natural da sociedade humana, com fundamento aristotélico, e afirmava a inferioridade dos indígenas, e outra, representada por Bartolomeu de Las Casas, afirmava, em oposição, apoiando-se na ideia do universalismo cristão, que a igualdade era o estado natural. Embora nenhum veredicto conclusivo fosse alcançado, ambos foram declarados vencedores. No entanto, nos argumentos apresentados, pode-se vislumbrar a elaboração de um constructo conceitual que legitima a ideia de igualdade universal mesmo situada num mundo marcado, contraditoriamente, por condições inextirpáveis de desigualdade.

As duas correntes se reconciliam em sua concepção do Outro como um ser necessitado: na primeira, de doutrina, de cultura, e na segunda, de malícia. Contudo, ambas definiram o indígena por seu caráter imaturo, necessitado de tutela. A igualdade, portanto, não é negada, mas declarada "suspensa" até a efetivação de um desenvolvimento cultural a ser recompensado no futuro, quando deixará de ser exclusiva dos bem-nascidos e passará a ser oferecida indistintamente a todos. Essa promessa, no entanto, jamais se cumpre, pois o pretendido aperfeiçoamento é sempre e a cada vez relegado para mais além. É dessa maneira que a concepção da conquista do Novo Mundo como um projeto pedagógico realizado por meio de um processo inicial de evangelização e, a seguir, de um processo civilizatório, organiza, conseqüentemente, as bases da escola moderna. Assim, o propósito declarado da superação das desigualdades prometida a um futuro

que nunca chega não somente demanda dos povos colonizados —então considerados “em desenvolvimento”— a tolerância necessária ao processo civilizatório como também se constitui como sua própria razão de ser.

Na escola antiga, por um lado, a separação entre gregos e bárbaros assim como, entre os gregos, também a separação entre os homens-livres e artesãos, comerciantes, mulheres, e escravos, organizava-se de acordo com o direito a diferentes usos do tempo. Assim, o uso livre do tempo —a *skholé*— era possível unicamente à elite dos bem-nascidos, e o uso do tempo submetido pelos imperativos da produtividade, era inevitável a todos os demais. Na escola moderna, por outro lado, o fim dessa separação era tido como desejável em virtude da ideia cristã de igualdade universal. A passagem, porém, da condição de desigualdade à de igualdade, é, na escola moderna, uma impossibilidade em si mesma, pois fundamenta-se numa promessa irrealizável, já que o pretendido processo civilizatório jamais se cumpre, pois a diferença a ser vencida no decorrer do processo de passagem da condição de desigualdade —natural da sociedade, de acordo com o fundamento aristotélico— à condição de igualdade —natural dos seres humanos, de acordo com o fundamento cristão— se mantém inalcançável.

A partir século XX, no entanto, o processo civilizatório não apenas se revela uma impossibilidade como também já não se justifica, na medida em que a destruição tanto material quanto moral ocasionada na Europa com o advento das duas grandes guerras dá a ver que a tradição e a cultura tida como modelo de civilização a ser alcançado não vinha sendo mais do que um grande e, naquele contexto, pavoroso engano. Desse modo, mudanças de paradigmas ocorrem no âmbito da política, da economia, das ciências e das artes. Em todos os casos, a tendência leva a questionamentos acerca dos rumos das ações nos mais variados campos da experiência humana, pois, diante dos horrores ocasionados pelas guerras, a necessidade da instituição de novos valores impõe-se de modo imperativo. Como consequência, a concepção da escola como um lugar de passagem rumo à prometida superação das desigualdades a ser alcançada no fim do percurso civilizatório perde sentido, pois o destino esperado se desvaneceu.

Assim, na medida em que, tanto por um lado, em que o modelo de escola desenvolvido no contexto da antiga Grécia, constituído a partir de uma

ideia de igualdade restrita ao âmbito da casta dos homens-livres e coerente com o caráter daquela forma de sociedade desigual, quanto por outro, em a noção de escola que, com a modernidade, se articula a partir de um projeto orientado ao estabelecimento futuro de uma igualdade universal cuja promessa tem como base a ideia de um processo civilizatório que, no entanto, jamais se conclui, o que se produz, ante à perda de sentido que a falência da noção de processo civilizatório motivou, é uma espécie de vazio. Assim, nesse vazio, a escola contemporânea, para existir, demanda a criação de um sentido novo, e a definição desse sentido se institui na arena de debate político.

De acordo com Maximiliano López (2006), é possível identificar, nesse debate, três concepções, as quais orientam diferentes modos de produção de sentido, e todos eles têm a ver com a disposição da escola em face à ideia de igualdade. A partir dos argumentos de López, é possível perceber que [1] duas dessas concepções pretendem atualizar os argumentos de Sepúlveda e Las Casas a partir de parâmetros não mais vinculados à associação das ideias de igualdade e desigualdade originárias à critérios de natureza, mas a critérios sociais e econômicos e que [2] a terceira dessas concepções pretende atualizar a ideia de igualdade referente ao modelo grego antigo de escola neutralizando, no entanto, seu caráter de condição restritiva e convertendo-a em um bem comum.

Assim, entre as duas concepções derivadas da noção de escola moderna, a primeira, que pretende atualizar a ideia de igualdade como condição natural do ser humano, defendida por Bartolomeu de Las Casas, consiste, de acordo com o professor, “[...] na tentativa de substituir a antiga ideia de “processo civilizatório” pela de “desenvolvimento” e, assim, salvar o sentido prospectivo da escola” (2006). Ou seja, trata-se, nesse caso, da promoção da manutenção do argumento que, por um lado, defende a necessidade de que a escola seja um lugar de tutela por meio de um processo cuja finalidade é suprir uma carência, atualizando a ideia de evolução do estágio de subdesenvolvimento ao de desenvolvimento. Mas, nessa concepção, os critérios correspondem a uma visão social e econômica desse esperado movimento de evolução cujo sentido, supostamente, cabe ao processo de escolarização produzir. Nessa perspectiva, escreve López,

[...] a educação deixa de ser uma questão política e se transforma numa questão social. Isso quer dizer que a escola pública não é concebida como o lugar de todos (o lugar da *res publica*), mas como um lugar onde os desiguais, aqueles que estão excluídos do mundo do bem-estar e do consumo, poderão encontrar as ferramentas para, um dia, conquistar um lugar entre os iguais. A escola se torna assim um mecanismo de ascensão social, numa sociedade economicamente hierarquizada. (López, 2006, p. 185)

Uma tal concepção de escola se estabelece, portanto, a partir de uma promessa de igualdade futura orientada por critérios fundamentados na ideia de consumo. O que se promete, nesse caso, é que o percurso de escolarização deverá formar cidadãos aptos a construir uma sociedade futura em que se produza finalmente uma equanimidade relativa à distribuição da riqueza, de modo que todos possam obter, para si e para os seus, os bens de consumo valorizados em seu ambiente cultural. Esse projeto, porém, é sustentado por uma contradição, pois os mecanismos de mercado sustentam o consumo a partir da diferença entre os que podem e os que não podem consumir. Justamente essa diferença, explica López, é necessária à continuidade da sociedade de mercado, uma vez que, “[...] o acesso massivo a qualquer bem de consumo, incluída a educação, faz diminuir, automaticamente, o valor e procura daquele bem” (López, 2006, p. 185). Desse modo, conclui o professor, “[...] a igualdade fica mais uma vez suspensa numa promessa infinita, a promessa de um contínuo progresso pessoal numa ordem social desigual” (*Idem*).

A segunda concepção, baseada, então, no argumento de Ginés de Sepúlveda, relaciona-se a uma ideia de desigualdade compreendida como estado natural dos seres humanos. Essa concepção se fundamenta, como compreende López, “[...] na ideologia meritocrática, tão difundida em nossas sociedades contemporâneas” (López, 2006, p. 185). Nesse caso, deve caber à escola proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências que instrumentalizem a competir na sociedade de mercado de maneira que se produza não a igualdade, mas uma desigualdade justa em que o critério de justiça, nesse caso, é o mérito. De acordo com essa concepção, portanto, a função da escola se justifica como instrumento de

classificação cujos resultados deverá organizar com suposta justiça a ocupação dos lugares sociais a partir de critérios meritocráticos.

A terceira concepção, ao contrário das duas primeiras, no entanto, pretende produzir como condição de existência da escola contemporânea um sentido que atualiza a ideia de igualdade imediata, dada já no próprio presente das relações, mas que não seja, como no modelo antigo, restrita a uma elite dominante. Nesse sentido, a escola atual não mais deve ser “[...] um caminho para atingir uma igualdade futura, mas um lugar onde estar. É precisamente esse modo de estar na escola o que possui hoje um valor político” (López, 2006, p. 184). De acordo com López, a ideia de escola como um lugar de passagem se revela atualmente “um meio sem finalidade”, já que, como escreve o professor, “[...] essa passagem leva agora para lugar nenhum” (*Idem*). Essa ideia de escola como um meio sem finalidade aparece como uma atualização da noção grega de *skholé*, modificada, no entanto, por uma alteração radical de seu sentido na medida em que possibilita, desta vez, que seja pensada como lugar de “[...] uma igualdade universal, sem promessas dilatórias [...] como uma condição e não como uma meta” (*Ibidem*).

Em defesa dessa concepção de escola como aparato de produção de igualdade desvinculado de qualquer ideia de progressão civilizatória, López argumenta que os dois primeiros projetos de produção de sentido dedicados a caracterizar um modelo de escola contemporânea fundamentam-se na premissa de que a igualdade seja um problema de desenvolvimento ou de amadurecimento. Essa premissa é baseada numa interpretação moderna que compreende as noções de inferioridade e de superioridade como imaturidade e maturidade, respectivamente. Contrariamente a tal interpretação, López afirma que “[...] os indígenas americanos não eram crianças a serem educadas, eram um povo submetido por outro” (2006, p. 186) e, do mesmo modo, que “[...] pobres não são imaturos, simplesmente fazem parte de uma sociedade injusta” (*Idem*). Ambas as constatações revelam que o problema da desigualdade sempre foi uma questão política, e não educativa. Desse modo é que, ainda como afirma o professor, “[...] para pensar o sentido político da escola atual é necessário desatrelar a ideia de igualdade da ideia de desenvolvimento” (2006, p. 186), pois compreender a injustiça como um problema a ser superado como consequência de um processo de

desenvolvimento ou de maturação implica conceber como naturais as suas causas, o que equivale a alijar do problema a sua dimensão política.

Se a Educação, então, apesar da diversidade de circunstâncias, corresponde ao processo por meio de que as novas gerações são recebidas no mundo e integradas às suas dinâmicas, a regência das operações que conservam ou modificam as regras que organizam o mundo é o que chamamos Política. Assim, a educação é o processo em que às novas gerações, por um lado, é dado conhecer o mundo como organizado antes delas e, ao mesmo tempo, por outro lado, em que é feito o convite para que participem desse mundo tomando parte, por sua vez, nas práticas políticas que a esse mesmo mundo organizam.

Esse processo ocorre em todos os casos, apesar da pluralidade de contextos possíveis: numa grande ou pequena cidade do mundo ocidental contemporâneo, numa cidade-Estado na Antiga Grécia, numa tribo ainda isolada em algum local de difícil acesso, numa floresta latino-americana ou em geleiras nas cercanias do Polo Norte, encontraremos pessoas reunidas em grupo, vivendo juntas, organizadas de alguma maneira com o intuito de preservar a vida em comum, e a essa situação —em virtude da nossa tradição cultural e do nosso idioma— podemos dar o nome de *polis*, em largo senso. Em cada diferente contexto, será possível encontrar formas diversas de organização política, e mesmo que as articulações dessa organização sejam diversificadas, as novas gerações continuam a ser recebidas e integradas à política —ou seja, há sempre, por diversificadas que sejam suas formas, processos de educação.

Desde a mais remota antiguidade se conhece a situação de reunir pessoas em condições de suspensão das atividades da vida cotidiana, de modo que, estando liberados das obrigações relativas à manutenção da vida, possam dedicar-se a conversações, à observação dos fenômenos naturais e outras práticas consideradas culturais ou educativas. Somente na Idade Média, entre os séculos XII e XIV, práticas sistematizadas de educação deixam de ser oferecidas exclusivamente no âmbito da vida religiosa e da nobreza, em virtude das necessidades derivadas da intensificação das atividades comerciais naquele período, como é o caso no que se refere ao desenvolvimento das corporações de ofício. A escola moderna, no entanto,

não se estabelece como continuidade desse processo histórico. Entre os séculos XV e XIX, diferentes processos sócio-históricos ocasionaram, de maneira mais ou menos associada, uma intensa reconfiguração dos aspectos políticos e econômicos nas sociedades ocidentais, de modo que o período, atravessado por eventos como a invenção e o aperfeiçoamento das técnicas de imprensa, a reforma protestante, o desenvolvimento mercantilista e, posteriormente, industrial, as renovações ideológicas ocasionadas primeiro com o Renascimento e a formação dos Estados Nacionais e, mais tarde com o Iluminismo e a Revolução Francesa, originou transformações fundamentais nas relações e nas estruturas sociais. Nesse sentido, o então posterior processo de universalização do ensino moderno se inicia em decorrência de demandas econômicas e políticas da burguesia como classe social cuja emergência ocasionou a exclusão da nobreza das posições de poder. Se até então as estruturas sociais se fundamentavam com base em relações de linhagem, as configurações que estabeleceram o mundo moderno passaram a articular novas formas de relações econômicas. Em tese, a nova ordem social possibilitaria —em decorrência do surgimento da nova ética civilizatória— maior mobilidade entre seus setores de acordo com as competências e capacidades, com o talento e o potencial de cada indivíduo, independentemente de sua origem e classe. No entanto, enriquecia quem detinha os meios de produção; quem não possuía nada além de sua força de trabalho, vendia o tempo da própria vida em troca do sustento. Essa, em última instância, é a base das relações que sustentam o regime capitalista, no qual ainda vivemos.

Esse processo histórico demonstra, assim, que tanto a estrutura da *polis*, na antiga Grécia, como as organizações sociais e políticas da contemporaneidade preservam, como ponto central, uma relação comum: tanto na antiguidade quanto hoje em dia, as posições de poder são ocupadas por muito poucos —na antiguidade, por condição de nascimento; na modernidade, por outros critérios de transmissão de riqueza. Num contexto como em outro, identifica-se, conseqüentemente, uma maioria —laboriosa ou produtiva— que sustenta as condições de vida das elites diminutas, pois as riquezas produzidas continuam governadas por aqueles poucos e, em virtude

disso, a distribuição do acesso aos bens materiais ou culturais permanece desigual.

4.2. As relações de igualdade e de desigualdade como fundamento da ideia de *skholè*

A filosofia e a cultura clássicas constituem-se como herança que dá suporte ao desenvolvimento sociocultural da civilização ocidental desde a antiguidade greco-romana até o mundo de hoje como o conhecemos. Essa matriz de pensamento, herdada do mundo antigo, orienta-se a partir de uma premissa fundamental: a de que existe uma relação de superioridade e de servidão entre a alma e corpo, em que o corpo é matéria finita, limitada no espaço e no tempo, e a alma é eterna. Essa noção basilar legitima a ideia de que, se o corpo é inferior e, conseqüentemente, subserviente à alma (ou mente, ou espírito) —sendo, portanto, seu escravo—, então a existência de gêneros de relação tais como os de superioridade ou servidão faz sentido por si mesma. A “verdade” da existência de relações de tal natureza é perceptível quando se observa, ainda no caso das civilizações gregas, processos de escravização: se, num conflito, um homem-livre pretende impor pela força a escravização de outro, ambos têm o direito de lutar até a morte —o primeiro, pela supremacia; o segundo, pela própria liberdade—, mas no instante em que o mais fraco, diante da possibilidade iminente da perda da própria vida, prefere declarar-se vencido no intuito de conservar a si mesmo, entregando, portanto, essa vida preservada às ordens do vencedor, submetendo-se a sua autoridade, então, nesses termos, isso significa que ao vencedor é legítimo o governo do vencido, o qual —este último— admite a si mesmo como inferior e, por essa razão, passa a dispor da própria vida apenas condicionalmente, enquanto mantiver a si mesmo como um instrumento da vontade de seu senhor.

Com base nessa premissa, no mundo grego, a vida cotidiana organizava-se estruturalmente em duas dimensões separadas, porém interdependentes: o *òikos* e a *polis*. *Òikos* designa o âmbito da manutenção da vida material —da casa, da alimentação, da administração da família e da produção e de toda a sorte de tarefas destinadas às necessidades relativas

ao sustento do corpo; constitui, assim, a dimensão do trabalho laboral. A vida na *pólis*, por sua vez, caracteriza-se em dois âmbitos: o da obra e o da ação. O âmbito da obra —aquele em que as realizações de artesãos e comerciantes provêm toda a sorte de objetos necessários às práticas cotidianas (utensílios, roupas, ferramentas, móveis, casas, barcos etc.)— é ligado, portanto, à dimensão do trabalho produtivo, enquanto o âmbito da ação, aquele em que os homens-livres (os chefes dos clãs, grandes proprietários e senhores de escravos), uma vez liberados por condição de nascimento das obrigações do trabalho ou da produtividade, concerne às atividades exclusivas de deliberação acerca dos assuntos que determinam as formas-de-vida da comunidade em que se inserem os bens-nascidos e os seus respectivos clãs. No entanto, mesmo no âmbito dos homens-livres, cria-se ainda outra condição de separação dentro da dimensão já separada desses homens superiores: se os cidadãos em geral, embora livres do trabalho laboral ou produtivo não são, por outro lado, livres da participação na vida política, alguns entre eles, por outro, são, digamos assim, ainda mais livres que os primeiros. Esses últimos incluem-se na categoria ainda mais seleta daqueles que são dispensados até mesmo da participação deliberativa relativa aos assuntos políticos. Somente essas pessoas, portanto, são livres de todas as dimensões da *vita activa* (trabalho, obra e ação) e têm, então, tempo livre para a experiência da pura *vita contemplativa* —participam da dimensão da *skholé*— e podem, por isso, se dedicar exclusivamente à alma, por assim dizer, das coisas: podem dedicar-se à contemplação da arte e da poesia —mas não têm obrigação de participar na esfera da sua produção—, da matemática e da física —mas não precisam tomar parte nos processos de engenharia dos objetos do mundo—, podem dedicar-se à filosofia e à retórica —mas não são obrigados à participação política.

A norma —a relação complementar entre liberdade e servilidade— que regula as formas-de-vida do mundo antigo é sempre imposta pela força, ainda que essa força se pudesse exercer de maneira amorosa sempre que, por exemplo, os senhores (*despotàs*⁵⁸) fossem carinhosamente dedicados aos seus familiares e cuidadosos em relação a seus servidores escravizados.

⁵⁸ Vocábulo de onde se origina do termo *déspota*.

Essa força, portanto, sempre exercida com o rigor de conduta necessário à manutenção da ordem, tanto submetia à subserviência o âmbito laboral e produtivo do *òikos* como mantinha afastado da relação *òikos/polis* tudo que a ela não pertencesse por afinidade; ou seja: toda e qualquer prática que não fosse adequada a essa forma-de-vida era considerada “bárbara”⁵⁹. O(s) mundo(s) bárbaro(s) situa(m)-se na relação entre *òikos* e *polis* não como uma terceira dimensão, mas como uma dimensão periférica, alienada, no contexto daquela ordem social.

As *polis* gregas constituíam ainda universos geograficamente reduzidos em que o controle da ordem por meio da força era viável. No decurso da história, no entanto, mesmo em novos cenários em que ainda o trabalho escravo sustentava uma pequena elite ociosa —ou seja, livre, descomprometida com a obrigatoriedade do trabalho e da produtividade—, como no Império Romano e, posteriormente, na Idade Média, com o sistema feudal, o controle pela força ainda foi viável. Ainda mais tarde, porém, por ocasião dos processos de emergência das sociedades organizadas na forma moderna dos Estados-Nação, esse controle pela força tornou-se cada vez menos funcional, seja por exigir cada vez maior controle operativo, seja por se tornar cada vez mais dispendioso. Assim, as elites passaram gradativamente ao projeto de implementação de um processo civilizador, visando, em cada caso, tanto a unificação das línguas nacionais quanto a uniformização de hábitos culturais e parâmetros comportamentais, a fim de orientar, sob aparelhos de instrução mais ou menos formal, a conversão da plebe —camponeses ou operários— ao corpo de trabalho e produtividade de cada nação, organizado sob a égide de cada Estado.

Assim, de acordo com Michel Foucault (1978, 1998, 1999) e Norbert Elias (1994), na conformação moderna do processo de institucionalização dos Estados nacionais, as elites emergentes implementam programas⁶⁰ de normalização de corpos e condutas por intermédio de dispositivos de controle por exclusão, como a loucura, o adoecimento e o aprisionamento, e de

⁵⁹ Na antiguidade greco-romana, eram considerados bárbaros todos aqueles cujos parâmetros culturais não fossem condizentes com padrões dominantes: os estrangeiros, os escaizados etc.

⁶⁰ Michel Foucault analisa esses processos em obras diversas, como *História da loucura*, *Vigiar e punir*, *Microfísica do poder*, entre outras.

dispositivos de controle por inclusão, como a escolarização. Os dispositivos de controle por exclusão, portanto, produzem o *design* de operações políticas de que decorrem o aparecimento de figuras sociais como o “louco”, o “doente” e o “criminoso”. Nesses casos, essas figuras surgem da relação que estabelecem com os próprios dispositivos que as produzem: respectivamente a loucura, o adoecimento e o aprisionamento. A emergência de tais relações demonstra que as inaptações do sujeito àquilo que se entendia como a normalidade no funcionamento da sociedade devem ser controladas por intermédio de relações de poder; em outras palavras, aqueles cujo comportamento mental —ou seja, seu pensamento e sua expressão— venha a se distinguir de maneira ingovernável, devem ser separados do convívio social e internados em casas de tratamento de saúde mental, assim como aqueles cujas condições físicas exijam tratamento e atenção diferenciados devem ser tratados como adoecidos e/ou incapazes e, da mesma maneira, aqueles cujo comportamento deixe de respeitar estatutos sociais como, por exemplo, a propriedade privada, devem ser também separados do convívio social e passar a viver em situação de encarceramento. Nesse sentido, a loucura, a doença e o aprisionamento são dispositivos que permitem ao exercício do poder a governabilidade das forças marginais em relação ao projeto social em vigor numa determinada época e sociedade. Os processos de escolarização moderna surgem⁶¹, nessa perspectiva, como um dispositivo organizador de controle não por exclusão, mas por inclusão social. Desse modo, a escolarização seria, então, o processo em que a maior parte de uma população —os trabalhadores pobres e suas proles— receberia um treinamento de adaptação a determinados valores morais e a determinados procedimentos, ambos —valores e práticas – orientados para a preservação do poder das elites, sendo esse mesmo poder o sujeito constituinte desse aparelho de produção de subjetividades —de moralidade e de comportamento— das classes subalternas adaptadas às suas próprias necessidades (ou seja, às necessidades do poder exercido pelas elites). Assim, com Michel Foucault e Norbert Elias, percebemos que a escolarização

⁶¹ De acordo com as bases que observamos na seção anterior, cujos fundamentos filosóficos aparecem a partir do debate entre Sepúlveda e Las Casas, na célebre *Polêmica dos Naturais*, em Valladolid.

moderna é parte de um programa de regência da sociedade por meio de que, de maneira gradual, as elites promoveram ações no sentido de estabelecer, entre os grupos socialmente desfavorecidos, um instrumento “cultural” que possibilitasse o desenvolvimento de relações mínimas de civilidade entre a elite e o populacho —relações essas mediadas, conseqüentemente, por uma diversidade de aparelhos de controle. É possível, portanto, compreender o dispositivo da escolarização tal qual desenvolvido no período da modernidade como instrumento adequado a procedimentos que proporcionam a grandes contingentes populacionais o recebimento, por meio da iniciativa do Estado, de instrução para sua integração às normas sociais e aos mecanismos da sua manutenção, de modo que, na medida da ineficiência da escola, outros dispositivos —como a loucura e o aprisionamento— são também operados. Ou, de maneira inversa, na medida da ineficiência de dispositivos como a loucura e o aprisionamento, se faz também necessária a operação da escolarização moderna como mais um dispositivo de controle.

4.3. O paradoxo de uma concepção de escola sem *skholè*

É importante perceber, porém, que, com o objetivo de normalizar os padrões comportamentais e formar a plebe para o trabalho e para a produtividade necessários à manutenção da vida material, o que fizeram as elites enquanto deram início aos processos de universalização do ensino instituindo as primeiras escolas —se consideramos a matriz de pensamento que se fundamenta na oposição complementar entre liberdade e servilidade— foi operar o deslocamento do uso de um aparelho de produção —a *skholé*— que pertence, em sua origem, à elite dos cidadãos da Antiga Grécia, ou seja, que pertence originalmente ao âmbito da liberdade, para um uso aplicado às classes subalternas, aplicando-o, portanto, ao âmbito da servilidade. Com o estabelecimento das primeiras instituições escolares para o povo, foi concedida à gente rude, meramente laborante e produtiva, uma situação análoga à daqueles que, na Grécia Antiga, não somente tinham o direito de participar da vida política da *polis* como eventualmente eram liberados até mesmo desse direito com vistas ao puro usufruto da *vita*

contemplativa. Nesse sentido, foi então concedida à plebe a condição *skholé*. Eis o paradoxo —ou a armadilha— do advento da escolarização moderna: enquanto pretendia administrar de modo mais eficiente as relações de subserviência —formando para o labor e para a produção, adequando os contingentes de operários às novas necessidades econômicas, relativas às dimensões do trabalho e produtividade— a escola “para o povo” foi capaz, mesmo que em condições muito mais precárias em relação à experiência dos homens-livres das *polis* gregas, de oferecer às classes subalternas uma experiência de suspensão em relação ao mundo do laboral e produtivo, ou seja, de oferecer às classes subalternas uma experiência análoga à do ócio contemplativo antes exclusivo às elites.

É assim que passam a entrar em conflito, a estabelecer relação de tensão, os dois impulsos de caráter diverso que orientam diferentes tendências no âmbito da educação contemporânea: o Estudo e Aprendizagem. O propósito de organização da escola a partir da noção de Aprendizagem é orientado pelo projeto elitista de formação de população operária servil, enquanto o propósito de organização da escola a partir da noção de Estudo é fruto da ideia de que, para o desenvolvimento de uma formação humana saudável, tanto apta à criação —i.e., para criar a renovação do mundo mais do que sua mera manutenção— quanto apta ao exercício da participação na esfera da ação política, é preciso que haja tempo livre e lugar disponível para a contemplação do mundo —de suas formas materiais e de suas formas-de-vida.

O aparelho “escola” é claramente inspirado no modelo da *scholè* grega. Por causa dessa inspiração (ou dessa descendência), mesmo que não se pretenda desenvolvê-lo como uma tradução fiel do conceito original —lugar de exercício da liberdade por excelência na relação entre iguais com as ciências, a poesia, a filosofia, entre outras artes; lugar de Estudo, em última instância— esse aparelho, em virtude mesmo da organização formal que lhe é própria, é incompatível com dinâmicas de normalização, de uniformização de comportamentos, assim como de padronizações de qualquer ordem, como as que se pretendem por meio de práticas de ensino orientadas pela noção de Aprendizagem, predominantemente planejadas com o intuito de atender a necessidades industriais e empresariais e à ordem das ideias políticas que

defendem a continuidade desse sistema produtivo. Nesse sentido, evidencia-se que a forma-escola⁶² (Quintiliano, 2018), como define Jacques Rancière —na sua condição de herdeira do modelo grego da *skholé*—, é incompatível com as concepções desenvolvimentista e meritocrática em virtude de que ambas projetam a igualdade como algo a ser alcançado. Por outro lado, a concepção de uma escola contemporânea que assuma a igualdade como ponto de partida, e não de chegada, vincula-se imediatamente ao *design* da forma operacional da *skholé* grega, com a diferença radical de universalização do direito ao tempo livre do trabalho e livre das obrigações de produtividade.

Desse modo, se estabelece uma relação de repetição e diferença. A concepção de uma escola contemporânea fundamentada pela ideia de igualdade na fonte —e não no alvo, como as concepções desenvolvimentista e meritocrática— repete a forma-escola grega quanto ao sentido do tipo de experiência que ela pode abrigar, e difere do modelo quanto a quem tem direito a esse tipo de experiência.

As concepções desenvolvimentista e meritocrática orientam-se pela noção de Aprendizagem, enquanto a concepção de uma *skholé* contemporânea orienta-se pela ideia de Estudo. As duas primeiras concepções, cuja base é o paradigma moderno da promessa por uma igualdade futura, caracterizam-se por uma positividade em relação às demandas da sociedade de mercado, dos valores de consumo e da lógica da escassez. Ou seja, elas afirmam, i.e., dizem “sim” à exigência da adequação dos sujeitos à ética mercadológica das nossas formas-de-vida, enquanto a terceira concepção caracteriza-se por uma negatividade em relação a essas demandas, ou seja, por dizer “não” aos imperativos da sociedade de mercado e de consumo. Por isso é que a terceira concepção tende a se estabelecer como um lugar de ruptura com a promessa de igualdade futura. As duas primeiras se desenvolvem a partir da ideia de Aprendizagem, de instrumentalização de futuros cidadãos para a conquista da condição de igualdade, também prometida para um futuro que não chega. A terceira se

⁶² Conceito apresentado por Jacques Rancière em “Escola, produção e igualdade”, com tradução de Almerê Quintiliano do Amaral.

desenvolve a partir da ideia de Estudo, da proposição de realização da experiência imediata da condição de igualdade.

As duas concepções de escola sustentadas pela noção de Aprendizagem —a desenvolvimentista e a meritocrática— visam civilizar (a primeira) e produzir distinção (a segunda); ou seja, visam a manutenção do mundo já dado. Por outro lado, a concepção de escola sustentada pela noção de Estudo visa possibilitar a criação de um mundo a partir da indeterminação, sem que se parta do pressuposto de que o destino humano é já conhecido. Se a igualdade, assim, não é ponto de chegada, mas de partida, então o ponto de chegada, se existir, continua um mistério a ser decifrado.

A essência da escola enquanto *shkolè* —i.e., aquilo que caracteriza a escola antes de mais nada e cuja ausência ocasiona o seu desaparecimento enquanto tal— está na separação de um tempo e de um lugar reservados em relação a quaisquer obrigações relativas ao sustento da vida ou a qualquer espécie de exigência de produtividade. Tal separação pressupõe um limite: trata-se da criação de um espaço-tempo em que ficam suspensas todas as influências e demandas relacionadas a necessidades ou exigências exteriores; ou seja, ficam suspensas todas as convocações para as relações de utilidade. Tudo isso configura, então, a invenção política de uma espécie de mundo em que se está livre de tudo o mais e em que é não somente possível como também recomendado dedicar atenção a temas (matérias, práticas, etc.) dos quais não se espera qualquer tipo de retorno —não se espera resultados, recompensas, benefícios, lucratividade... A atenção que se dedica para o que quer que seja dentro dos limites da *skholé* —da “escola”, nesse sentido antigo— é gratuita e, portanto, sem finalidade. Isso —repetimos— é o que caracteriza a escola na sua forma originária.

Por diferentes motivos, desenvolveram-se ações no sentido de alterar esse sentido da escola —sentido dado ao tipo de atividade à qual a *skholé* foi projetada para abrigar, protegendo o exercício do Estudo de exigências externas— e, assim, uma vez alterado esse sentido/orientação, altera-se também o sentido/significado da ideia de escola. Em outras palavras, uma vez que a escola deixe de existir como uma forma material que abriga e protege atividades “livres” —ou seja, desobrigadas de qualquer necessidade de “comércio” (de oferecer devoluções, resultados, recompensas, benefícios,

lucros, etc)—, ela perde seu sentido enquanto projeto (orientação, rumo, direção) e, com isso, tem alterado o seu sentido enquanto razão de ser (significado, acepção). Dessa maneira, uma concepção de escola em que se espere dela que seja uma fábrica desenvolvedora de trabalhadores capacitados para o mundo produtivo do mercado e do consumo destrói a escola enquanto tal, convertendo-a precisamente nisso: numa fábrica de trabalhadores. E trabalhadores e operários, —por óbvio que seja dizer desse modo— nada mais são, por definição, do que são seres obrigados às exigências do trabalho e da produtividade. Assim sendo, a escola passa a não ter mais nada de *skholé*, já que *skholé* se constitui precisamente pela falta de obrigação, ou seja, pelo exercício da liberdade entre iguais.

4.4. *Skholè* e Estudo

Nas condições originais, portanto, a *skholé* —e assim poderia ser também a escola—, tem a liberdade, e não a obrigação, como fundamento da sua existência: ela é um lugar de “estudo”. A palavra “estudo”, conta o professor Maximiliano López, “[...] provém do latim *studium* e tem [...] o significado de cuidado, atenção, zelo, dedicação ou empenho, possuindo ainda o sentido de afeto (*‘studia habere alicuicus’* queria dizer ‘gozar do afeto de alguém’)” (López, 2023, p. 144).

Além desse sentido primeiro —a ação de estudar—, a palavra “estudo” pode significar também um tipo particular de obra que seja resultado de exercícios de atenção cuidadosa, dedicada e demorada, mas que não tenham —esses exercícios— recebido algum tratamento padrão de finalização: nesse caso, são esboços de desenhos ou pinturas como os “estudos de mãos”, “estudos de cavalos”, “estudos de figura humana” ou “estudos de natureza-morta”. Ainda no campo da arte, “estudo” pode significar, no âmbito da música, também um tipo de composição elaborada em geral em função de características bastante específicas em que as estruturas rítmicas, melódicas e harmônicas são organizadas em virtude dos movimentos que o músico precisará desempenhar de acordo com a particularidade não somente do instrumento por meio de que a música foi

concebida para ser tocada, mas também da tonalidade musical. Como um exemplo entre outros, o Estudo Op. 10, No. 5 em Sol \flat maior, de Frédéric Chopin (1810-1849), publicado em 1830, foi composto para ser realizado especificamente ao piano e também no tom de sol bemol maior, pois o caminho das mãos e dos dedos —o percurso motor dos movimentos— foi estabelecido em virtude da singularidade em que se realiza especificamente naquelas condições (forma do instrumento e *design* do percurso de movimento das mãos específico à tonalidade em questão).

Em língua portuguesa, deriva do termo “estudo” também a palavra “estúdio”, de grafia e pronúncia bastante similares⁶³, a qual guarda o significado de um lugar reservado a práticas específicas e que demandam a suspensão de interferências externas, como o estúdio de um pintor, de um escritor etc., ou como um local reservado somente à atividade para a qual foi concebido, como um estúdio de gravação musical ou um estúdio cinematográfico.

Além de todos esses sentidos, o termo “estudo” também indica uma particular disposição —ou um estado de ânimo— ao qual se vincula alguém que está muito concentrado em alguma atividade, e é por isso que se diz, por exemplo, que alguém não deve ser perturbado porque está estudando.

É em função dessas características da noção que, na educação contemporânea, se entende as ideias de “estudo” e de “aprendizagem” como representantes de tendências divergentes. Enquanto a ideia de aprendizagem está vinculada à constituição de um caráter que valoriza a produtividade, o empreendedorismo, o aprimoramento da técnica, o desenvolvimento econômico e o assim chamado “progresso”, a ideia de estudo costuma estar associada a um certo desprendimento em relação a esses valores. Quem visa a aprendizagem —no sentido em que aqui se compreende essa noção— pretende usar o que aprende para fins pré-determinados, enquanto quem estuda o faz por amor ao estudo, e não são raros os casos em que, para o estudioso, não faz nenhuma falta saber quando concluirá seu estudo – ou mesmo não importa se o estudo haverá de chegar a termo final.

⁶³ Em espanhol, a variação é inexistente; a palavra usada é “estudio” em todos os casos.

Numa entrevista publicada na internet em 24 de julho do ano de 2014, o professor argentino Christien Ferrer, da Universidade de Buenos Aires, descreveu com lucidez o ânimo da ética que se estabelece como decorrência de uma educação orientada pela noção de aprendizagem. Tem a ver com algo que ele diz tratar-se do ideal típico da sociedade tecnocrática, orientado por um modo de pensar que se não afasta para muito longe do que faz desaparecer os bosques e as espécies animais por necessidade de abrir espaço para extensivas iniciativas agrícolas. Como compensação, esse modelo de pensamento faz com que se recolham amostras do DNA dos últimos sobreviventes daquelas espécies para preservar a possibilidade de clonagem, a fim de que as novas gerações possam conhecer a natureza preservada em ambiente laboratorial. O ser humano destrói o meio-ambiente e produz soluções técnicas para remediar a destruição que normalmente causa sob pretextos humanitários, mas o objetivo verdadeiro costuma ser o abastecimento dos cofres privados. Muito investimento é feito no sentido de favorecer a expansão agrícola —atualmente chamada agronegócio—, mas a fome no mundo continua um problema sem solução. Essa educação orientada pela noção de aprendizagem tem objetivos e estabelece metas, pois a produtividade é um valor em si mesmo. Na perspectiva dessa educação, afirma Ferrer, o que se espera da escola é que domestique as crianças da maneira que for necessária para que, ao mesmo tempo, as torne pessoas suficientemente agressivas com o objetivo de que, quando for oportuno, ingressem no mercado de trabalho com disposição para “[...] aceitar as normas e obrigações que isso traz consigo, tanto em questão de submissão como em questão de agressão; chefes e empregados, isso é o que se espera [...]” (Ferrer, 2014) que a escola produza.

A tensão, no entanto, ainda existe: numa mesma escola, por exemplo, numa mesma sala de aula, na ação de uma mesma professora ou professor, talvez, podem coexistir os dois impulsos. Por um lado, a demanda institucional no sentido de que sejam necessariamente abordados determinados conteúdos, realizadas determinadas avaliações, exigidos determinados comportamentos e, por outro lado, uma dúvida —ou mais de uma—, um princípio de incerteza. Apesar das exigências institucionais, no entanto, pode acontecer, ainda que inadvertidamente, aquela suspensão das

demandas exteriores, de modo que, subitamente, “[...] alguma professora, algum professor, ensina em sala de aula como se estivesse em uma ilha deserta, como se estivesse com poucos náufragos” (Ferrer, 2014). Quando ocorrem semelhantes acontecimentos é que, de acordo com Jan Masschelein e Maarten Simons (2019), essa ideia de “ilha deserta” aparece como representação do sentido que de fato deveriam ter os muros, as salas de aula, as lousas *et cetera*: o de serem, esses instrumentos, tecnologias de estudo, e não ferramentas de apoio a métodos de produtividade e desempenho. Aparentemente, muros, salas, lousas, carteiras e cadernos são sempre muros, salas, lousas, carteiras e cadernos, mas apenas aparentemente. O uso desses materiais é determinado por um ânimo, e as práticas de que participam, embora possa parecer o contrário, são muito distintas se orientadas por uma tendência ou por outra. As noções de aprendizagem e de estudo seguem convivendo e fazendo da escola (e de outros ambientes não formais em que também ocorrem processos educacionais) arena de conflito. Em muitos contextos, devido a pressões institucionais de diferentes instâncias do Estado, bem como impostas por outras esferas da sociedade, como os setores empresarial e industrial, a noção de aprendizagem parece prevalecer. Mesmo assim, a educação pode ainda oferecer abertura ao aparecimento de outras experiências, em que valores como a produtividade e o lucro venham a participar muito pouco, ou mesmo não venham sequer a ser lembrados. Em tais experiências, possíveis ainda em algumas formas de aula, o que acontece é que, como diz Christian Ferrer, se fala de um mundo do qual ainda nada se sabe, mas não porque não seja possível planejar um destino para o mundo por meio de um programa político; não se trata desse tipo de não-saber. Trata-se, nesse caso, de uma aula em que “[...] se dialoga com mortos e com os que ainda não nasceram. Fala-se de autores, alguns antigos ou muito antigos, com quem se pode sentir-se mais a vontade do que com os contemporâneos”, e que está viva e morta ao mesmo tempo, ou seja, está “[...] suspensa de todas suas obrigações em relação à atualidade e conectada apenas com esse rio perdido onde foram parar todos os mortos”. Essa aula revigora, então, “[...] o desejo da espécie de não perecer, assim se pode trazer novas crianças ao mundo com a esperança de que não herdem este mundo” (Ferrer, 2014).

A abertura para a novidade no mundo, que, no âmbito da educação, essa concepção de estudo pode proporcionar, sofre ataques constantes, em consequência do projeto de dominação e de controle do ser humano sobre a natureza que a ideia de aprendizagem enaltece. Mas pode ainda ser possível reconhecer, mesmo em circunstâncias inóspitas, o que as experiências nos dizem sobre uma e outra tendência. O contraste que distingue e determina a oposição entre as duas tendências, no entanto, é identificado pelo professor Maximiliano López como numa passagem em que ele escreve que “[...] antes de ser capturado por uma mentalidade fortemente individualista e aquisitiva, o termo *studium* esteve associado à ideia de dedicação e cuidado. Estudar era, basicamente, dar-se atenta e cuidadosamente a algo” (2023, p. 144). Esse gesto, portanto, nada tinha a ver com a aquisição de saberes. Embora o conhecimento da matéria a que se dedicasse o estudioso fosse uma consequência do estudo —e correspondesse, portanto, a uma aprendizagem no sentido não “mercadologizado” do termo—, não figurava como um objetivo final.

Essa relação que envolve mais dedicação a um mundo do que a apropriação de benefícios que esse mundo tenha a oferecer é o que sustenta essa disposição interior frente à uma matéria de estudo, essa “disposição estudiosa”. Nessa relação, a ideia de “interesse” não diz respeito ao interesse privado de aquisição de conhecimentos e de procedimentos, mas ao interesse comum, i.e., de comunhão com aqueles conhecimentos e procedimentos a partir do qual o estudo de uma matéria acontece e com a comunidade de participantes que se dedica a uma matéria em comum. A direção —nesse sentido, a índole— do estudioso é, nessa perspectiva, fluir ao mundo, integrar-se, enquanto a do aprendiz é retirar do mundo o que lhe seja conveniente, como se já estivesse fora desse mesmo mundo desde sempre; como se, ante esse mundo, não fosse mais do que um “usuário”. Assim, o “estado de espírito” de quem se dedica ao cultivo do mundo, e não a uma apropriação extrativista, tem a ver com o estabelecimento de uma sintonia, com a aparição de uma espécie ânimo adequada a práticas determinadas; é um processo que não se realiza de um momento para o outro e que, por isso, demanda uma aproximação gradual e contínua, na

maior parte das vezes vagarosa, em que o estudioso se une em amálgama com a matéria de seu estudo.

Na acepção em que é tratado no presente estudo, o “estudo” designa, então, uma forma-de-vida —a especificidade da maneira de habitar um mundo (uma arte, uma matéria) e um lugar (o lugar em que a atenção dedicada se manifesta na forma de procedimentos e exercícios) com uma disposição própria e privilegiada. O estudo, nesse sentido, é desobrigado em relação a quaisquer demandas exteriores, sendo necessária, inclusive, a suspensão, a interrupção de demandas de quaisquer ordens alheias à matéria em causa, e por isso mesmo difere da ideia de aprendizagem, cuja motivação é justamente atender a demandas externas, a objetivos utilitários.

Essa operação de deslocamento⁶⁴ que transfere o foco da função sintática principal localizada no sujeito que assume uma posição de senhor diante dos conhecimentos que deve dominar para a ação, i.e., para o estudo —ou seja, em que o “protagonista” da relação é o próprio verbo, e não mais o sujeito—, é o que consiste como uma “refuncionalização” das relações que a escola produz e, portanto, da própria noção de escola.

Assim, se, por um lado, um estudioso zela pela matéria de estudo com dedicação amorosa, por outro lado, a aprendizagem, como é qualificada, é útil —é útil ao desenvolvimento, à produtividade e ao progresso. O Estudo requer dedicação, cuidado, requer atenção e zelo; requer também um tempo livre, i.e., liberado da obrigação ou mesmo da expectativa de utilidade. Mas, se agora nos aproximamos mais das questões relativas ao paradigma do estudo enquanto prática de participação no mundo comum e não de apropriação utilitária de seus bens culturais, é preciso que nos detenhamos um pouco mais a observar essa qualidade que aparece como prerrogativa da aprendizagem e ruína do estudo: a “utilidade”, o que é?

⁶⁴ Tal operação de deslocamento de sentido será observada em pormenor no capítulo seguinte.

Capítulo 5

Sobre a desutilização do mundo

*Eu andava tão certinho
A vida me chutou*

5.1. A questão da utilidade

Neste capítulo, o que se pretende é a realização de um exercício de pensamento em torno da noção de “útil” a partir da leitura da *Ética*, de Baruch Spinoza (1632-1677). No entanto, trata-se de um exercício de liberdade. A obra em questão situa-se entre os grandes clássicos da filosofia ocidental e há numerosos estudos sobre essa peça que, dizem os especialistas, prima especialmente pela precisão conceitual. Minha leitura de Spinoza, no entanto, é a leitura da pessoa comum. Como leigo, não me atreveria a discutir com rigor técnico as formulações do autor. O que pretendo é apenas compartilhar algumas considerações inspiradas por um trecho específico.

Assim sendo, não é demais lembrar que, para Spinoza, “útil” é aquilo que aumenta a nossa potência de agir. Nesse sentido, podemos pensar que o filósofo consideraria útil tocar um instrumento musical, conhecer os procedimentos necessários para a troca da resistência queimada de um chuveiro elétrico, saber dirigir um automóvel ou andar de bicicleta. Todas essas coisas seriam, então, úteis, na medida em que aumentem nossa potência de agir. O caso, porém, é que a ideia de utilidade parece também adequada não somente ao que se refere à potência de agir, mas a obtenção de ganhos. Vejamos o que se entende por isso.

Atualmente —se não já há muito tempo—, são tidas como valiosas as coisas do mundo quanto mais puderem ser úteis no sentido de que delas possamos tirar algum proveito, i.e., tanto mais úteis serão consideradas quanto mais delas pudermos servir. Num mundo em que imperam as lógicas mercantis de produtividade e consumo, é a economia que orienta escolhas e condutas no sentido de valorizar o que pode *servir para* alguma finalidade. É considerado importante o que tem utilidade, serventia, o que beneficia, pois o que atualmente mais se espera das “coisas” —desde os

objetos comuns, passando pelas diferentes artes do conhecimento e pelo aparelhamento técnico e tecnológico, incluindo até mesmo as pessoas— é que sejam um meio para uma finalidade qualquer, a qual deverá necessariamente incorrer em benefício aos usuários. Tal ideia de benefício, no senso comum, com a qual se pretende, em geral, legitimar a atribuição de valor positivo à utilidade das coisas como um bem, é também a justificativa para uma ideologia em que o lucro figura como um valor soberano. Uma pergunta que frequentemente orienta escolhas, condutas, formas-de-vida operantes no mundo contemporâneo é “o que eu ganho com isso?”, e, nessa pergunta, a ideia de “ganho” sempre se refere a algo a adquirir, absorver, obter, conquistar, dominar, possuir —ou seja, esse ganho deve ser um bem de que o beneficiário se apropria. Eis o sentido do benefício alcançado por intermédio da coisa ou da relação que é útil: em última instância, “se dar bem” —como no jargão popular— e, portanto, de algum modo, lucrar. Semelhante ideia de lucro, portanto, é o que sustenta uma visão de mundo em que o bem deve ser algo útil no sentido em que beneficia com ganho — como quando se pensa que a consequência direta da apropriação de um bem deve ser o enriquecimento material. Sob essa norma, se um bem não proporciona ganho —lucro, no sentido mais estrito; econômico, financeiro—, não há benefício. Assim sendo, considerando a elaboração de Spinoza, há bens que o filósofo consideraria úteis —porque aumentam nossa potência de agir— que seriam, contemporaneamente, considerados inúteis. Há quem considere inútil um passeio no parque se não for para melhorar o condicionamento físico ou para emagrecer ou para evitar o acometimento de doenças. Um passeio vagaroso e desinteressado, na opinião desses, não surte efeito algum, logo, seria inútil. Da mesma maneira, há quem considere inútil tocar um instrumento se não for para obter vencimentos trabalhando como músico ou, no mínimo, para impressionar os amigos com suas habilidades pessoais e dotes artísticos. Há quem pense e diga logo que se alguém faz bem alguma coisa, deveria vender essa habilidade como prestação de serviço.

De acordo com essa concepção utilitarista de “bem” como algo que produza algum tipo de ganho ou rendimento, um bem de que se faça uso sem essa finalidade tende a ser considerado inútil, tornando-se, portanto, não

propriamente um bem, mas mais efetivamente um mal, se tomamos a compreensão do próprio Spinoza em que por bem, define-se “aquilo que sabemos, com certeza, ser útil” (Spinoza, 2009, p. 158).

Temos, desse modo, duas premissas: na primeira, se compreende que um “bem” ocasiona necessariamente benefício, ganho, vantagem, lucro; na segunda, conseqüente à primeira, se compreende que se algo não proporciona aquele tipo de ganho não pode ser um bem, sendo, portanto, necessariamente inútil.

Spinoza, no entanto, acerca da ideia de “útil” afirma, sobre o princípio de que “[...] cada qual tem que buscar o que lhe é útil”, tanto que esse princípio é “[...] o fundamento da impiedade e não da virtude e da piedade” quanto que “[...] a verdade é o contrário dessa opinião [...]” (Spinoza, 2009, p. 169). Repetimos: se o filósofo afirma que o princípio que orienta cada qual a buscar o que lhe é útil é o fundamento da impiedade, e não da virtude e da piedade, então o sentido de “útil” deve ter, para ele, pouca ou nenhuma relação com qualquer meio que proporcione benefícios como o ganho, o lucro, a vantagem, pois, conforme ele mesmo, aqueles “[...] que buscam, sob a condução da razão, o que lhes é útil, nada apetezem para si que não desejem também para os outros e são, por isso, justos, confiáveis e leais” (Spinoza, 2009, p. 169). Assim, conforme seja considerada sob determinados aspectos a relação complementar entre as definições de bem e mal expressas na Parte IV da *Ética*, o que aqui se pretende comentar, ainda como encaminhamento às nossas considerações sobre a noção de “estudo”, é uma possibilidade de atribuição de sentido ao termo “útil” que difere da noção habitual que dela temos atualmente.

Na Parte IV, Proposição 18, Escólio, da *Ética*, é nos seguintes termos que Spinoza define “bem” e “mal”:

1. Por bem compreenderei aquilo que sabemos, com certeza, ser útil.
2. Por mal compreenderei, por sua vez, aquilo que sabemos com certeza, nos impedir que desfrutemos de algum bem. (Spinoza, 2009, p. 158)

É notável a opção do filósofo por atribuir a um bem a qualidade de algo de que se desfruta. Essa opção demonstra que, para Spinoza, um “bem” é

compreendido como aquilo que sabemos com certeza não apenas que seja útil, mas que também seja fonte de fruição, prazer, gozo, deleite —algo que se aprecia e contempla e de que se faz uso em relação, em comunhão. Desse modo, percebemos que a noção de utilidade em questão nada tem a ver com o manejo de um bem como algo de que se utiliza para obter benefício, ganho, lucro ou vantagem para si em detrimento de outros. Isso, para Spinoza, seria o que há de menos útil, pois, conforme o filósofo, o que é verdadeiramente útil não o pode ser apenas para poucos, e sim para todos.

Observando que a *Ética* foi escrita em latim e que nesse idioma *utile* se traduz em português por *útil*, é possível notar que, na direção contrária, *utilização*, em português, se traduz em latim por *usus* —“uso”, na língua portuguesa—, e também que “o uso de” traduz-se por *ad usum*, enquanto “usar”, por sua vez, se traduz por *uti*. Por isso, parece pertinente examinar a distinção entre “utilização” e “uso” tanto em função de que as aplicações dos termos não se definem precisamente no idioma original quanto porque a opção por um termo ou por outro pode orientar operações de pensamento de naturezas diferentes.

Um caso exemplar em que essa distinção se pode observar como determinante em termos éticos refere-se justamente às definições de estudo e aprendizagem. Tais noções correspondem, como vimos, a duas visões de mundo contrastantes: a ideia de aprendizagem se materializa em formas de conduta em que os sujeitos se apropriam do conhecimento como uma mercadoria, a qual pretendem acumular e, posteriormente, investir ou comercializar no mercado conforme suas necessidades e objetivos individuais —ou de eventuais grupos a que pertençam; o estudo, por outro lado, está orientado no sentido de um movimento em direção bastante diferente, em que os sujeitos, ao invés de desejarem a apropriação do conhecimento na forma de um bem utilitário, preferem dedicar-se ao cultivo desse bem como algo comum. Na perspectiva do estudo, o que se pretende é desenvolver um esforço individual ou coletivo em que, por meio de hábitos e práticas determinadas, se sustente a conservação de uma tradição, de uma arte —como a música, por exemplo, ou a arquitetura ou a medicina. Essas ou quaisquer outras disciplinas são, na perspectiva da aprendizagem, campos de que se deve tirar proveito, explorar, extrair produto, recolher lucro,

enquanto na perspectiva do estudo esses campos constituem mundos a que se devota atenção, observação paciente; são mundos em que se deseja permanecer demoradamente, habitando desinteressadamente um ambiente que é, antes de tudo, lugar de contemplação e da liberdade de criação. Quando se trata de aprender, portanto, é necessária a “utilização” dos recursos disponíveis como meios para fins de enriquecimento, fins lucrativos, enquanto o estudo requer apenas o “uso” inapropriado e desinteressado das peças do jogo em que se cultivam repertórios, conhecimentos e práticas.

A “utilização”, nesse sentido, é sempre mais adequada em situações que envolvam relações de subserviência, em que um lado submete outro como intermediário à realização de um projeto determinado por quem comanda uma operação, enquanto o “uso” é adequado a situações em que confundem-se —em termos gramaticais— as funções de sujeito e objeto; ou seja, a noção de “uso” orienta acontecimentos em que, nas interações em jogo, se verifiquem sujeitos cuja atitude —agência ou ação— desativa as relações de submissão, de subordinação com os outros sujeitos ou elementos envolvidos nos processos constitutivos dessas mesmas relações.

Em uma de suas mais recentes publicações, o filósofo italiano Giorgio Agamben (1942-) comenta uma questão linguística que se relaciona estreitamente ao presente estudo. Num primeiro momento, o filósofo analisa uma discussão em torno do verbo grego *chresis* (*chrestai*, em sua forma operatória). Em seu estudo, Agamben afirma que tal forma verbal “[...] parece não ter significado próprio, mas assume sentidos diferentes de acordo com o contexto” (Agamben, 2018, p. 43), e menciona alguns exemplos:

- ◆ *chrestai theoi*, literalmente “usar o deus” = consultar um oráculo;
- ◆ *chrestai nostou*, literalmente “usar o retorno” = sentir nostalgia;
- ◆ *chrestai logoi*, literalmente “usar a linguagem” = falar (Agamben, 2018, p. 43)

Agamben percebe uma aproximação entre esse tipo de relação gramatical com a que se dá em latim no caso do verbo *uti*:

- ◆ *uti honore*, literalmente “usar um cargo” = exercer um cargo;
- ◆ *uti aura*, literalmente “usar a brisa” = ter o vento favorável;

- ◆ *uti aliquo*, literalmente “usar alguém” = ter familiaridade com alguém. (Agamben, 2018, p. 43)

Uma elaboração formulada pelo pensador italiano acerca do funcionamento desse tipo de estrutura gramática concerne à natureza de tipos de relação que tal estrutura linguística permite expressar.

O que essa exemplificação torna imediatamente evidente é que o verbo em questão não pode significar, segundo o sentido moderno do verbo usar, “servir-se de”, “utilizar algo”. Trata-se todas as vezes de uma relação com algo, mas a natureza dessa relação é, pelo menos aparentemente, tão indeterminada que parece impossível definir um sentido unitário do termo. (Agamben, 2018, p. 44)

O filósofo acrescenta ainda que, para o linguista Emile Benveniste, no caso do verbo grego *chresis* e do latino *uti*, as relações sujeito/objeto que por meio deles se articulam são determinadas por operações que os antigos linguistas definem como relativas ao uso da “voz média”, em que “[...] o verbo indica um processo que tem lugar no sujeito: em que o sujeito é interior ao processo” (Benveniste *apud* Agamben, 2018, p. 46).

É relevante, portanto, apresentar aqui as formulações de Giorgio Agamben em torno dos verbos grego e latino referentes à ideia de uso no sentido em que a questão de interesse envolta nessa discussão importa também ao próprio autor da *Ética*, já que em outra de suas obras, o *Compêndio de Gramática da Língua Hebraica*, Spinoza analisa uma forma verbal desse idioma —no caso, reflexiva-ativa— em que há identificação entre agente e paciente. Essa identificação entre os elementos ativo e passivo, como menciona Agamben, se dá —conforme demonstração do próprio Spinoza— tanto na forma latina “[...] *se visitantem constituere*, ‘constituir a si visitante’” (Agamben, 2018, p. 45) quanto na forma do espanhol que os sefarditas falavam quando da expulsão de Spinoza da Espanha —chamada ladina— “[...] *pasearse*, ‘passear a si’” (*Idem*). O filósofo italiano afirma ainda que “[...] como expressão de uma ação de si sobre si, em que agente e paciente entram num limiar de absoluta indistinção, o termo ladino é particularmente feliz” (Agamben, 2018, p. 48).

Nesses casos de ação de si sobre si, escreve Agamben, “[...] não só é impossível distinguir entre agente e paciente, como também sujeito e objeto, constituinte e constituído se indeterminam” (Agamben, 2018, p. 48).

Então, com todas essas peças postas em relação, em jogo, parece — conforme a nossa perspectiva— que, em Spinoza, seria impossível compreender como “útil” um bem de que alguém, individual ou corporativamente, se possa beneficiar, tirar proveito, explorar, extrair produto, recolher lucro, obter vantagem; isso seria, pelo contrário, um mal: algo que nos impede o desfrutar as formas inoperosas das relações gratuitas, que se dão livres de interesses e obrigações, simplesmente porque, por aumentarem a nossa potência de agir, é bom que seja assim. Nessa perspectiva, pode-se pensar que, em Spinoza, “útil” é o bem que se institui pelo convívio com a coisa amada, a qual, por ser amada, se dá ao uso e é usada sob as leis da natureza no esforço comum por conservar o seu ser, que constitui, conforme o filósofo, o fundamento da virtude, aí sim, “[...] apetecida por si mesma, não existindo nenhuma outra coisa que lhe seja preferível” (Spinoza, 2009, p. 169).

Desse modo, compreende-se que “útil” é o que se dá no uso da coisa amada —caso em que a relação de posse (o genitivo), acontece na indeterminação dos termos, onde tanto aquilo que ama quanto aquilo que é amado, ou seja, “o sujeito-objeto do uso” (Agamben, 2018, p. 49), é o amor. Nesse sentido, se há um agente ativo no processo de amar, esse agente é o amor, enquanto os amantes (o que ama e o que é amado) são ambos objetos da “amância”, por assim dizer, pois é o amor que, naquela dada circunstância, os habita, os envolve, os pronuncia.

A partir dessa perspectiva, atualizando, então, a elaboração de Spinoza, em função dos critérios apresentados, compreenderemos por “bem” o que sabemos (não “ser útil”, mas), com certeza, dar-se no uso, pois o uso, por definição, determina-se justamente pela indeterminação dos termos de uma relação, como quando, numa paisagem, alguém passeia a si mesmo e, nessa condução do próprio si, acompanha-se de tudo ao redor (outros passeantes, os elementos da paisagem) constituindo-se (o passeante) como parte de um todo (o acontecimento) em que tudo (“sujeitos” e “objetos”) se atua (se afeta) e é mutuamente atuado (é relacionado em ação numa

ambiência comum) em circunstâncias tais que apenas se poderia distinguir como “sujeito” —nos termos em que estamos conformados pelos limites da nossa linguagem— o próprio passeio. Nesse passeio, portanto, o “mundo” — com seus objetos e produtos, com seus saberes e práticas, suas “coisas” e suas formas-de-vida— não é “cenário” dos acontecimentos, é também personagem da ação. Outra maneira de pensar sobre a agência humana e sua relação com o mundo, entretanto, pode revelar que cada ser humano, em virtude dessa noção de “sujeito”, é que constitui um “cenário” em que o mundo acontece, i.e., em que o mundo atua. Desse modo, o indivíduo humano, enquanto está sujeito aos afetos que o mundo lhe impinge, se realiza como uma pessoa, i.e., como uma *persona*, uma máscara, uma “versão” da realidade. Nesses termos —parece—, fica ainda mais nítida essa relação de indeterminação entre agência e mundo a que fizemos referência até aqui.

5.2. O Estudo e seus mundos

Há, na experiência do estudo, essa relação de indeterminação em que quem estuda não é exatamente um “operador” da ação estudiosa, mas participa dessa ação como um elemento que contribui com a dinâmica do processo. Esse processo, no entanto, já está em andamento quando “quem estuda” a ele se integra. Em qualquer “estúdio” —i.e., em qualquer ambiente de experiência e de vivência de uma ciência, técnica ou artesanaria em que a tanto a matéria quanto os equipamentos e/ou instrumentos se integram em função das agências— “quem estuda”, então, constitui-se como um dos fatores —o fator humano— de uma rede de relações que inclui o mundo: as coisas do mundo —toda a sorte de objetos e produtos envolvidos nessa relação— e as formas-de-vida que determinam a relação estudiosa em virtude dos saberes e das práticas que orientam e impulsionam sócio-histórica e culturalmente essa mesma relação. Nesse sentido, as tradições, ou seja, as técnicas herdadas —instrumentos, equipamentos, procedimentos etc.— não são elementos “passivos” na relação de estudo, de “jogo”, pois, em virtude da sua posição na “sintaxe” das relações estudiosas, quer dizer, do lugar significativo que ocupam na linguagem de cada campo de saber,

exercem —aqueles elementos— sempre uma função “ativa”, na medida em que, conforme as configurações do regime discursivo de que participam, não apenas demandam já, determinados usos, como articulam e determinam os próprios sentidos desses usos. Ou seja, numa ação de estudo, a composição entre os objetos e os produtos, os saberes e as práticas e as agências humanas —os atos e dos discursos— constituem um todo integrado cujas partes, indissociáveis, constituem cada mundo particular. Temos, então, simultâneo ao primeiro, um novo conceito de mundo. Esse último, necessariamente plural.

Assim, as relações entre os elementos materiais e seus procedimentos de uso são conhecidas no contexto da tradição de cada mundo, e essas relações orientam o sentido das práticas exercitadas no âmbito de uma arte, técnica ou procedimento. É a convivência entre o estudioso e o mundo da arte que ele habita o que efetivamente atua em diferentes processos produtivos. Nesse sentido, é a dinâmica dos processos que faz com que a interação entre quem estuda e os elementos da sua matéria configurem as obras que essa relação determina.

Na medida em que se compreende a ideia de estudo como uma relação de cuidado com o mundo e de cultivo de práticas que pertencem à tradição da cultura, então, quando, por exemplo, um jardineiro cuida de um jardim, o que ocorre não é a jardinagem que o jardineiro efetua sobre o jardim, mas uma “jardinância”, i.e., a função de sintaxe que estamos acostumados a compreender como o “sujeito” da ação, não caberia, nesse caso, ao jardineiro, mas à dedicação ao jardim, ou seja, à ação —nesse sentido é que dizemos que o agente é, na verdade, o verbo. Nessa perspectiva, o que interessa é que um jardim exista e receba cuidados. Assim, a dedicação ou cuidado ao jardim é o “sujeito” da ação que, como um chamado da cultura, demanda, para que possa existir, uma conexão entre o jardineiro e o jardim, mas não como a relação entre sujeito e objeto a que estamos acostumados, não como a relação entre uma instância que exerce o poder e outra que a esse poder tem de submeter-se, pois, na perspectiva orientada pela noção de estudo como aqui se a compreende, o “sujeito” da ação —lembramos— é a jardinância, que tem tanto o jardineiro quanto o jardim como seus predicados de existência.

Essa condição de integração entre possuir uma arte —um conhecimento, uma destreza— e ser por ela possuído é, então, o que caracteriza esse tipo de relação de pertencimento mútuo em que quem atua é, ao mesmo tempo, atuado —por assim dizer— não somente pelos instrumentos e pelos procedimentos relativos aos modos de ação que frequenta, mas pelas relações de força que operam no âmbito do cultivo e da preservação de uma arte ou técnica. No contexto de uma tradição, o que se pratica são exercícios e jogos em que a relação de utilidade está suspensa, e é justamente essa suspensão o fator que concorre tanto para a preservação de usos e procedimentos como para a sua modificação. As “tecnologias escolares” —como as referem Jan Masschelein e Maarten Simons— por serem sempre repetidas e tornadas cada vez mais familiares, produzem (ou podem produzir), conforme a atenção a elas dedicada, também um estranhamento. Nesse sentido, os autores afirmam que quando “[...] algo se torna um objeto de estudo ou de prática, isso significa que exige a nossa atenção; que nos convida a explorá-lo e engajá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso” (Masschelein; Simons, 2019, p. 42). De acordo com eles,

[...] estudar um texto requer certas regras do jogo e disciplina, do mesmo modo que acontece com os que se engajam na escrita ou na carpintaria. O importante aqui é, precisamente, que por transformar alguma coisa em jogo, está, simultaneamente, sendo oferecida para o uso livre e novo. (Masschelein; Simons, 2019, p. 42)

Esse tipo de estranhamento acontece quando o estudante percebe que as regras relativas aos procedimentos de estudo são, elas mesmas, ficção, na medida em que se constituem como formas convencionais. Isso é o que revela o caráter de “jogo” dos “sistemas”, dos “procedimentos”, dos “exercícios”. E é quando revelada essa dimensão de jogo que as mudanças ocorrem.

No entanto, tais “mudanças” —é importante sublinhar— de modo algum correspondem ao estabelecimento da “cultura da novidade”, em que a ideia de novidade passou a ter valor por si mesma, independentemente daquilo que esteja a renovar. Naquele tipo de renovação de práticas ou

procedimentos que são consequência de um “estranhamento” radical a que fizemos referência, a renovação, ao contrário, é fruto de uma espécie de “despertar” que ocorre no momento em que nos damos conta de que aqueles procedimentos ou práticas são repetidos simplesmente porque são percebidos como “naturais”. Fernando Pessoa, por exemplo, por intermédio da personagem-título no conto *O banqueiro anarquista*, analisa essa condição de “naturalização” quando menciona, naquele contexto, os hábitos culturais ou as posições sociais que os seres humanos desempenham — como “fumar” ou “ser português ou brasileiro”— e os identifica como “ficções sociais” que são percebidas enquanto vivências “naturais”: não é natural o hábito de fumar, assim como não é natural “ser” de alguma nacionalidade. De acordo com o *Banqueiro Anarquista* de Pessoa, tanto o hábito de fumar como o pertencimento nacional não passam de construções culturais. Do mesmo modo, poderíamos pensar, o hábito de calçar sapatos e as formas de governo ou as relações de parentesco não são nunca “naturais”: pertencem, de um modo ou de outro, ao âmbito da linguagem e, como linguagem, constituem-se como elementos em jogo cujas relações estruturais criam formas-de-vida. Assim, qualquer percepção de que os processos referentes a construções culturais, sempre consequência de elaborações sociais, são realidade em si mesmas —ou que são “naturais”— não é nada além de percepção enganosa. Semelhantes processos —de cultura— são, desde sempre, ficções e, como ficções são apenas circunstancial e precariamente determinados; são sempre contingências. São reais, sem dúvida, mas sua realidade não está dada por si, quer dizer, não se trata nunca de uma realidade em si mesma, mas, em todos os casos, de realidades produzidas por determinados procedimentos, são realidades humanamente atribuídas, fazem parte do “artifício humano” a que se refere Hannah Arendt. Ou seja, sob um fundo que é sempre de indeterminação, a precariedade inerente às “ficções sociais” —seu caráter de contingência— passa cada vez mais despercebida na medida em que os procedimentos e as práticas que as atualizam são repetidos como uma “segunda natureza”. Nesses casos, a renovação dos “jogos” da linguagem e da cultura e suas regras —ou a natalidade, no sentido em que compreende Hannah Arendt— nada mais é, então, do que o simples agir de acordo com a percepção e o entendimento

da sua realidade como mera ficção. A questão central do problema, no entanto, é a crença, por parte de quem foi absorvido pelas ficções, de que os fatos produzidos no contexto das diferentes formas-de-vida constituem “verdades”, quando não passam de constructos artificiais. Nessa perspectiva, a natalidade é consequência de um estado de atenção que permite perceber as práticas do mundo humano —social, cultural— como ficções e, então, permite —esse estado de atenção— decidir quanto à preservação ou transformação das ficções. Sem dúvida, não pode haver outra coisa no mundo humano que a produção de artifício, mas, produzindo também novas ficções, a diferença dos novos valores simbólicos pode modificar a ordem do mundo. Nesse cenário, a única “verdade” —podemos pensar—, é a transitoriedade das ficções.

A tendência utilitarista da educação apropria-se da ideia de “útil” como um “bem” não no sentido ético que Spinoza atribui aos termos, mas no sentido que a eles é atribuído pela sociedade de mercado e de consumo. Nessa sociedade, quando se pensa em “bem” o que primeiro aparece ao pensamento é a ideia de posse: os “bens” são as propriedades de alguém —“úteis” porque, como bens, constituem potencialmente valor mercadológico. No sentido em que —creio— define Spinoza, um bem é útil porque aumenta nossa potência de agir, mas —ousa correr o risco de afirmar— a potência de agir humana nada tem a ver com seu “poder de compra”, mas concerne à tendência inerente a cada ser para perseverar a própria existência em virtude da força vital que o impulsiona a continuar existindo e a agir de acordo com sua natureza —ou seja, um “bem” é “útil” porque permite ao ser humano que desfrute da vida amorosa e vigorosamente.

Assim, no intuito de contribuir para evitar possíveis ambiguidades entre os significados da noção de utilidade em Spinoza, por um lado, e na sociedade de mercado e de consumo contemporânea, proponho a compreensão de que, para Spinoza, um bem não é aquilo que é útil, mas aquilo que é frútil. Ou seja, diz respeito ao acontecimento, evento ou objeto de que se faz um tipo de uso sempre “desfrutante”, i.e., o que caracteriza esse tipo particular de uso é o gozo. Não se trata, portanto, nesses casos de “uso desfrutante”, nem do conhecimento que o uso ocasiona, nem do

eventual aprendizado de que seja decorrente; trata-se, isso sim, de um aumento da potência de agir que é ocasionado não por habilidades ou competências adquiridas e nem facilidade que algum instrumento possa proporcionar, mas ocasionado —o aumento da potência de agir— pela fruição, pela satisfação, pelo prazer, pelo deleite, pelo júbilo, pela delícia ou pelo entusiasmo que esse uso oferece.

5.3. A dimensão “desútil” do Estudo

No Estudo, o que se verifica é a necessidade de suspensão das demandas da sociedade, pois a interrupção das obrigações demandadas pelas outras esferas sociais —requeridas pela família, pela religião e pelas exigências de produtividade econômica— proporciona a condição de tempo livre —*skholé*— necessária a esse tipo particular de uso do mundo.

Desse modo, se a escola pública, como afirma o professor Maximiliano López, “[...] é o *locus* privilegiado para o que poderíamos denominar um prazer estudioso ou um jogo sério, no qual a vida adulta conserva algo da livre experimentação própria do mundo infantil” (López, 2006), então os procedimentos de estudo constituem-se como esse tipo de bem que proporciona não a apropriação, mas o desfrute do encontro de quem estuda com as práticas e os objetos de uma cultura ou tradição, “[...] onde as coisas são libertadas de seu sentido habitual para se abrirem a sentidos possíveis” (*Idem*). Com o estudo, escreve ainda López, “[...] as coisas, os procedimentos e as relações são, de certo modo, libertados de seu caráter de meio úteis e transformados em puros meios sem finalidade” (*Ibidem*).

A partir da concepção que se define nesse contexto, tudo aquilo que, em geral, entenderíamos como “finalidade” do estudo —conquista de conhecimentos, aquisição de habilidades e competências, aprimoramento técnico, desenvolvimento de perícia etc.— deve ser “esquecido” a fim de não desvirtuar, de não corromper, de não viciar, de não degradar a experiência de estudo inculcando nela expectativas relativas a uma valoração meramente servil, utilitária, vantajosa ou rentável. No entanto, não se trata, em nenhuma hipótese, de negar o valor de conhecimentos, habilidades, competências e

outras benesses proveitosas. O problema em questão, no entanto, reside simplesmente no modo como nos posicionamos ante esses valores. Na concepção de estudo que tratamos de elaborar, tudo isso não deixa de existir, mas passa de “finalidade” a consequência. Ou seja, conhecimentos, habilidades, competências, gabarito técnico, destreza pericial, eficiência, *know-how* ou quaisquer outros índices de qualificação não são compreendidos como objetivos a conquistar, mas como “efeitos colaterais”, sobejos, meros restos da atividade estudiosa, mas, muito além disso, são, isso sim, concebidos como dádivas, graças, dons, bençãos que o estudo, por si, oferece, não como recompensa mediante empenho, esforço, afinco ou pertinácia, mas como sincera e genuína reciprocidade amorosa.

Pelas mesmas razões, é bom que se diga —com o intuito de evitar eventuais desentendimentos em relação a questões de fundo, porém de grande importância— que essa concepção de escola como atualização “refuncionalizada”⁶⁵ noção de *skholé* não tem a ver com a defesa de um retorno à vida contemplativa de uma elite aristocrática como a dos homens-livres da Grécia Antiga, totalmente desvinculada com a realidade do mundo além dela. A perspectiva que adotamos, ao contrário, mantém plena e direta continuidade com a realidade do mundo político na qual a escola está social, cultural e historicamente inserida. O que caracteriza essa noção de escola, no entanto, é a suspensão dessa continuidade, pois é a contingente interrupção que ela —a *skholé* contemporânea— viabiliza —i.e., esse adiamento circunstancial do mundo—, o que proporciona a quem estuda as condições necessárias a uma observação desinteressada das matérias de estudo, uma observação dedicada ao exercício da dúvida, da suspeita em relação aos fatos e eventos externos à experiência estudiosa. Nesse sentido, esse exercício da dúvida, essa suspeição metodológica, esse estranhamento em relação às matérias de estudo somente é possível em virtude daquele “distanciamento” que a suspensão dos ordenamentos do mundo proporciona.

5.4. Elogio a um mundo desútil

⁶⁵ Embora o tema já se tenha tratado do tema de maneira indireta, o conceito de “refuncionalização”, elaborado por Walter Benjamin, será apresentado em pormenor em capítulo posterior.

A partir de uma observação acerca das condições que determinam a posição da escola no âmbito político —i.e., no que concerne à suspensão da influência do mundo e ao exercício da dúvida ou suspeita ante às configurações dadas nesse mesmo mundo—, o que se destaca é o fato de que a educação não se concebe como meio para um fim. Podemos pensar, ainda nessa perspectiva, que uma finalidade desejável a se atribuir à escola —se fosse esse o caso— seria, por exemplo, a superação das desigualdades sociais e econômicas. Porém, não se pode esperar da escola que proporcione o instrumental necessário para solucionar esse problema diretamente, pois trata-se de um problema cuja base tem caráter econômico, o qual, portanto, não compete à escola sanar.

Com isso, o que se quer dizer é que a escola não pode proporcionar, em seu interior —e nem por ocasião do término do percurso escolar—, a superação das desigualdades características da sociedade de mercado e de consumo. Isso é o que pretende a escola que se organiza em função da concepção de aprendizagem: nessa escola, o que se supõe é que os estudantes, na medida em que percorram de maneira eficiente e eficaz seu curso de formação, estarão aptos, no mundo do mercado e do consumo, a competir “em condições de igualdade” e, assim, por mérito, conquistar posição “de respeito” na ordem das hierarquias desse mundo. A escola organizada em consonância com a ideia de estudo, no entanto, que realiza uma atualização refuncionalizada da antiga *skholé*, se, por um lado, não pode —e nem pretende— ocasionar a superação das desigualdades socioeconômicas, pode, por outro, promover outro tipo de igualdade —não prometer, mas de fato promover—, que é a igualdade política, uma vez que essa escola não é uma instituição econômica, mas política. O que essa escola oferece —a suspensão das demandas familiares, religiosas e econômicas do mundo— é a realização de uma condição igualitária em que a todos os estudantes é concedido o mesmo direito ao tempo livre de quaisquer obrigações de produtividade e de vínculos de pertencimento familiar ou religioso. Ela oferece a todos, indistintamente, tanto esse tipo de uso do tempo quanto um lugar em que se realize esse uso e, além disso, oferece também matérias de estudo para que, no estudo, se realize o exercício da dúvida —ou suspeita— concernente tanto aos atributos dessas

matérias quanto à qualidade de vínculo que essas últimas mantêm com o mundo “lá fora”.

Essa ideia de exercício é definida de maneira bastante precisa pelo professor Jorge Larrosa quando lembra que “em grego, exercício é *ascesis* [ἄσκησις], o estudo é uma *ascesis*, um exercício. O estudante e o estudioso são “animais exercitantes”, e também se diz do professor que exerce a profissão de professor” (CINEAD LECAV, 2023). Como descreve Larrosa, exercitar algo diz respeito a praticar alguma atividade sem a sua aplicação em contextos produtivos, no sentido em que, no exercício, o atleta, por exemplo, não está em competição, assim como o soldado, enquanto exercita o combate, não está em guerra. Nos dois casos, atleta e soldado fazem, no exercício, o mesmo que fazem, respectivamente, na competição e na guerra, mas a competição e a guerra, em cada caso, estão necessariamente suspensas. Assim, pondera Larrosa, a escola é lugar de exercício cujo uso prático ou social fica suspenso. Na escola, diz o professor, “[...] se exercitam coisas: se exercita a língua, as matemáticas, a atenção [...], na escola, se fala por falar, se trabalha com os números por trabalhar com os números; quer dizer, se fazem as coisas por si mesmas” (CINEAD LECAV, 2023). Ou seja, em virtude daquela suspensão da utilização de uma variedade de procedimentos —a língua, a matemática, a música, os esportes etc.— se torna possível o seu uso indeterminado. As matérias de estudo deixam de ser bens úteis à realização de finalidades determinadas, produtivas, e passam a estar disponíveis para o mero jogo, i.e., como bens cujo sentido se dá — como já foi dito— em virtude da fruição, do júbilo, do deleite e do entusiasmo que as práticas de estudo oferecem. É claro que o estudo não é sempre, como se diz popularmente, “um mar de rosas” —e, com frequência, fica muito longe disso—, mas, independentemente dos níveis de dificuldade que se possa encontrar, o que aparece como uma constante nesses jogos exercitantes é a satisfação e o prazer ocasionado por aquele aumento na potência de agir, como diria Spinoza, ou seja, é a delícia do uso “frútil” que se realiza nas práticas exercitantes com as “matérias para jogo”.

Desse modo, numa tal escola “*skholéica*”, por assim dizer, o que se produz são as condições de igualdade em que os estudiosos participam de jogos em que dispõem, para uso “frútil”, do acervo de bens da cultura. A

criação, no interior dessa *shkolé* contemporânea é, portanto, uma “ação” no sentido articulado por Hannah Arendt; ou seja, é ação política.

Assim é que a prática constante de exercícios de estudo de matérias variadas ocasionará, como “efeitos colaterais” —como também já foi dito—, a conquista de conhecimentos, a aquisição de habilidades e competências, o aprimoramento técnico, o desenvolvimento de destreza pericial e outras benesses, mas não serão percebidos como meros meios a fins determinados, como ferramentas de utilidade lucrativa, e sim —repetimos— como graça, como dons, dádivas do estudo que podem ou não ser usadas em função de demandas de produtividade econômica. O estudo, nesse sentido, tanto oferece os bens quanto a liberdade concernente ao destino que se deseje dar a esses bens.

Esse —creio— pode ser um dos sentidos a que Paulo Freire se refere quando afirma a educação como prática de liberdade. E pode ser nisso que residem, possivelmente, as causas das “reações contrárias” à instituição da escola como aparato de produção de igualdade. Essas reações, analisadas pelo professor Maximiliano López, como indicado em seção anterior deste capítulo, podem ter a ver com o fato de que se alguém, desfrutando das condições necessárias, por anos e constantemente, pode, na escola, exercitar a liberdade (estar, enquanto estuda, livre das exigências do mundo produtivo) e a igualdade (a partilha da mesma liberdade entre iguais: os demais estudantes), é bastante provável que esse alguém, uma vez fora da escola, não apenas enfrente sérias dificuldades para viver de outra maneira como também deseje —e quiçá seja capaz de conseguir— modificar as condições de existência que julgue inadequadas ao que quer que seja que o impeça de continuar vivendo de modo a aumentar continuamente potência de agir que é tanto sua como de todos e de qualquer um.

Nesse sentido, na Grécia Antiga, a *forma-escola* —para usar a expressão de Rancière (Quintiliano, 2018)— era generosa: aos cidadãos, além da liberação, dada “por natureza” aos “bem-nascidos”, de quaisquer obrigações relativas ao trabalho e à produção, dava também aquele direito à “isenção da atividade política” na forma de “tempo-livre” a que se referiu Hannah Arendt —direito manifesto na forma de um lugar cujo uso separado, livre— das demandas políticas era reservado apenas a atividades relativas à

vida contemplativa, exercitada por meio do convívio com assuntos, saberes, objetos e práticas dedicadas ao jogo desinteressado.

No entanto, a *skholé* grega, como vimos, era apenas seletivamente generosa: oferecia-se apenas aos privilegiados bem-nascidos. A forma-escola moderna, por sua vez, passou a admitir para “outros” —fossem os “naturais” do Novo Mundo ou os pobres e desafortunados filhos do proletariado durante a ascensão da burguesia— ainda não a igualdade no direito universal à liberdade, mas a promessa dessa igualdade. E, agora, a escola contemporânea pode passar a oferecer aos “outros” —aos até então “desiguais”, “bárbaros”, “excluídos”—, não mais a promessa do direito à igualdade, mas —se não a igualdade mesma— já o exercício da igualdade.

Com relação ao estudo, vimos até aqui que “[...] essa suspensão do sentido habitual das coisas, esse estranhamento do mundo, está na base de todo exercício escolar e também de todo ato lúdico, intelectual ou poético” (López, 2006). Porém, essa ação de que a escola contemporânea é capaz —de suspender as obrigações para com as exigências mercadológicas de produtividade e, assim, de dar indistinta e gratuitamente tempo, lugar e possibilidade de criar mundo “jogando” com as matérias— não é, ao que parece, como indica Larrosa, uma novidade na história, como se percebe no caso da *skholé* na Antiga Grécia. O que é novidade é a desidentificação desse “aparato” —escola— com o dispositivo “escolarização” sempre que se entende “escolarização” pelo viés “desenvolvimentista” ou “meritocrático”. Uma escola concebida dessa maneira —desvinculada do dispositivo “escolarização”, tal qual um lugar em que “[...] a igualdade universal seja pensada como uma condição e não como uma meta” (López, 2017, p. 184)— institui, novamente —agora na sua “versão” contemporânea da condição de *skholé*—, uma potente (porque aberta a possibilidades ainda não conhecidas) e nova (ou, para dizer o mínimo, “refuncionalizada”⁶⁶) “invenção política”. O que, nessa escola “skholéica”, caracteriza essa invenção política está no que ela permite compreender que —assim como o dispositivo “encarceramento” é realizado pelo aparato “prisão” e o dispositivo “loucura” é realizado pelo

⁶⁶ Será apresentado em capítulo posterior o conceito de “refuncionalização” como elaborado por Walter Benjamin e, então, veremos em detalhe as razões pelas quais se compreende que tal concepção de escola (a escola “generosa” da contemporaneidade) é compreendida como uma “refuncionalização” da *skholé* grega.

“manicômio”— a escola não é um aparato produtor que deve realizar o dispositivo “escolarização”, mas sim que o dispositivo que, como aparato, a escola produz é a “igualdade”.

Nesse sentido é que se percebe a hipótese de que a *forma-escola* — ou seja, o *design* desse aparelho de produção— que corresponde a essa escola “skholéica” que procuramos definir é imprestável para a realização de qualquer procedimento que não seja a produção de igualdade e de liberdade. Tal hipótese se confirma em função da percepção de que a *skholé* —essa “invenção política”— foi originalmente projetada como um “aparato” para uso exclusivo dos livres, e nunca, de maneira alguma, para uso de estranhos à condição de liberdade —como os escravizados, os “bárbaros”, os servos, as classes subalternas, o operariado, as mulheres ou quaisquer outras categorias submetidas a usurpação de poder. Por mais que se tente transformá-la em um aparato produtor de processo civilizatório, de desenvolvimento ou de meritocracia —via “escolarização”—, isso é como querer induzir um beija-flor a viver como lagartixa: não tem como dar certo; não pode funcionar. O *design* do aparato *skholé*, foi projetado para usos livres, e nunca para usos escravizantes de demandas determinadas *a priori*, e o que esse aparato produz, como invenção política, é mais do que igualdade —já que a igualdade pode ser encontrada, por exemplo, também entre os escravizados (nesse sentido, iguais entre si), assim como entre os excluídos de qualquer sorte ou, pelos mesmo critérios, entre todos os tipos de desvalidos—; o que a escola produz, repetimos, é mais do que igualdade, é necessariamente o exercício de igualdade-na-liberdade.

O que pretende a sociedade de mercado e de consumo —ou, melhor, o que pretendem aqueles que mais se beneficiam dos aparelhos de produção de desigualdade que essa sociedade fabrica— é que tudo se converta em mercadoria “útil” ao projeto de desenvolvimento que é prometido e nunca alcançado. Essa sociedade tende a produzir continuamente novas formas e novos produtos para que a desigualdade social e econômica consuma o nosso tempo de vida exigindo de nós que lutemos por viver nela tornando-nos a cada vez consumidores mais eficientes. Vivemos para abastecer a máquina de consumo que exaure as nossas forças enquanto não só trabalhamos como também trocamos o que recebemos por seus produtos

para que ela continue existindo. O *design* desse aparelho de produção —o mercado de produção e consumo— foi projetado justamente com a finalidade de privar-nos daquilo que a *skholé* nos tem a dar: tempo-livre para o mero jogo lúdico da criação e para o desfrute da vida sem interesses utilitários, mas sim “frutitários”, decorrentes do uso “frútil”. A escola “skholéica”, no entanto, resiste às imposições do *design* da sociedade de consumo..

Em casos específicos, diferentes artistas, em circunstâncias e condições diversas, também resistem às imposições dos regimes discursivos e dos aparelhos de produção em que operam suas realizações poéticas — suas *poiesis* próprias. Este estudo pretende demonstrar que os diferentes modos pelos quais os diferentes artistas renovam, refuncionalizam, portanto, seus próprios aparelhos de produção, se estabelece não apenas como práticas com as mesmas características de *skholé*, mas, além disso, produzem modelos de vivência que abrem também aos fruidores a dimensão da experiência skholéica.

Capítulo 6

Produção de Mundo

Havendo observado as noções discutidas até aqui —mundo, infância, imaginação, os usos do tempo quando em suspensão das exigências economicamente produtivas da sociedade de mercado e consumo (o ócio proporcionado pela experiência da *skholé*), a refuncionalização e a inutilidade—, teríamos já suficientes elementos (além dos que o leitor e a leitora já têm, em virtude de seu próprio repertório) para passar à observação dos casos de criação/produção artística que, de acordo com a nossa hipótese de trabalho, não somente oferecem eventos de natalidade ao mundo como ainda, em função dos procedimentos por meio dos quais se realizam, também “ensinam” (como diria Benjamin⁶⁷) —ou, pelo menos, inspiram— a produção, por assim dizer, de outras “natalidades”.

Antes de chegarmos à apresentação dos nossos “estudos de caso”, ainda resta observar alguns aspectos importantes no que tange aos movimentos, à dinâmica de operações que faz com que cada caso se configure como um tipo de obra de arte em que se manifestam acontecimentos inauditos de renovação do mundo como consequência da renovação da tradição da arte e da técnica de que participam seus autores-produtores.

Assim, a fim de evitar uma longa e pormenorizada análise técnica de cada um deles —o que tornaria a exposição exaustiva—, é preferível optar pela apresentação de um capítulo composto pela apresentação de alguns conceitos e/ou “imagens” narrativas sobre conceitos que funcionam como alegorias —e, em alguns momentos, como metáforas— daquilo que poderíamos definir como uma “indole comum” aos casos que serão finalmente apresentados no capítulo subsequente.

“Uma alegoria é aquilo que representa uma coisa para dar a ideia de outra através de uma ilação⁶⁸ moral” (Ceia, 1998, p. 01). Com essa afirmação é que o professor Carlos Ceia⁶⁹ inicia a entrada do verbete sobre “Alegoria”

⁶⁷ Cf. citação apresentada no capítulo 3.

⁶⁸ Ilação:

1. Conclusão por inferência ou dedução, partindo de indícios, fatos, raciocínios ou acontecimentos; dedução, conclusão, inferência: Ex.: “suas ilações contrariam as provas”.
2. [Lógica] Proposição aceita como verdadeira pela comparação com outras igualmente verdadeiras; inferência.
3. Ato de fazer inferência, de deduzir, de concluir: ilação de possibilidades.

⁶⁹ Universidade Nova de Lisboa.

no *Dicionário de Termos de Teoria e Crítica Literária*, que o autor dirigiu para a Editorial Verbo⁷⁰. Embora o professor mencione a qualidade “moral” das inferências ou deduções que uma alegoria suscita, é nítido perceber pela própria exposição apresentada pelo autor que esse atributo pode ser definido —a fim de uma ampliação de sua compreensão— também como “filosófica” ou “conceitual”. Isso podemos pensar no sentido em que uma alegoria constitui-se como um objeto que não se refere a seu próprio ser, ou seja, se estabelece como representação de uma ideia, imagem ou conceito cujo *design* é produzido com a finalidade de revelar o caráter de algo além de si. Isso equivale a dizer que enquanto a representação filosófica de um conceito e a representação (narrativa ou pictórica, por exemplo) de uma imagem são dedicadas a si mesmas, a alegoria é sempre uma construção cujo objetivo é revelar o outro, isto é, fazer aparecer algo que está fora, além, é tornar presente uma ausência materializado-a —concedendo-lhe um corpo— impróprio —ou, pelo menos, circunstancialmente próprio.

Quanto a sua etimologia, afirma Ceia, “[...] o grego *allegoría* significa “dizer o outro”, “dizer alguma coisa diferente do sentido literal”, e veio substituir ao tempo de Plutarco (c.46-120 d.C.) um termo mais antigo: *hypónoia*, que queria dizer “significação oculta” [...]” (Ceia, 1998, p. 01). Ao afirmar que “[...] a alegoria é um dos recursos retóricos mais discutidos teoricamente ao longo dos tempos” (*Idem*), o professor menciona a relação entre alegoria e metáfora, indicando um vínculo estrito entre ambas. De acordo com o autor, a alegoria, muitas vezes, é definida como uma “metáfora ampliada”. Nesse sentido, lembra que em Quintiliano, no *Institutio oratoria*, aparece descrita como uma “[...] metáfora continuada que mostra uma coisa pelas palavras e outra pelo sentido” [...]” e que em Cícero, no *De Oratore*, a alegoria é compreendida “[...] como um sistema de metáforas”. Conforme o professor, uma maneira de determinar o que difere alegoria e metáfora — proposta pelos retóricos antigos— baseia-se no fato de que a metáfora “considera apenas termos isolados” e a alegoria “amplia-se a expressões ou textos inteiros” (Ceia, 1998, p. 01), de modo que, “[...] regra geral, a alegoria

⁷⁰ Antes da publicação do Dicionário em 3 volumes no ano 2000, o verbete “Alegoria” integrou a edição de número 10 da revista *Matraga*, em 1998. É a partir dessa publicação que tomamos o texto.

reporta-se a uma história ou a uma situação que joga com sentidos duplos e figurados, sem limites textuais (pode ocorrer num simples poema como num romance inteiro)” (Ceia, 1998, p. 02).

Nessa perspectiva, a antiga definição de alegoria aproxima-se (mais do que a mera aparência pode demonstrar, como veremos adiante) com o primeiro aspecto da definição do Conto como gênero literário moderno, conforme as elaborações de Ricardo Piglia nas diferentes seções de “Teses sobre o conto”, estudo publicado em *Formas Breves*:

I

Num de seus cadernos de notas, Tchekhov registra esta anedota: “Um homem em Montecarlo vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa, suicida-se”. A forma clássica do conto está condensada no núcleo desse relato futuro e não escrito.

Contra o previsível e o convencional (jogar-perder-suicidar-se), a intriga se oferece como um paradoxo. A anedota tende a desvincular a história do jogo e a história do suicídio. Essa cisão é a chave para definir o caráter duplo da forma do conto.

Primeira tese: um conto sempre conta duas histórias. (Piglia, 2004, p. 54)

Assim como no conto, uma alegoria “conta sempre duas histórias” (Piglia, 2004), pois “representa uma coisa para dar a ideia de outra através de uma ilação” (Ceia, 1998, p. 01). Em virtude do “mecanismo” constitutivo de uma alegoria é que, de acordo com Ceia, sua decifração “[...] depende sempre de uma leitura intertextual, que permita identificar num sentido abstrato um sentido mais profundo [...]”(Ceia, 1998, p. 02). O professor afirma que esse “sentido mais profundo” é “sempre de caráter moral”. No entanto, ele ainda se refere às formulações dos “retóricos antigos”. Em sentido mais amplo, é possível perceber o “sentido mais profundo” de uma alegoria pode ser também relativo a noções conceituais, filosóficas, de linguagem, e acessíveis não com recurso a noções morais, mas por operações do *logos*. Ceia afirma que uma representação

[...] depende de duas condições essenciais para se constituir como alegoria: não estar limitada a um fim didático, como todas as fábulas [...]; não jogar com a significação metafórica, isto é, não produzir mais do que uma leitura do sentido abstraído, porque é próprio da alegoria não fazer uso da ambigüidade ou da plurissignificação, sob pena de se perder a ilação moral procurada. Uma alegoria necessita de um certo imobilismo do sentido [...]. (Ceia: 1998, p. 02)

Esse “certo imobilismo de sentido” a que se refere o professor, necessário para que uma alegoria, em vista de produzir a “ilação [...] procurada”, não se perca no “uso da ambiguidade ou da plurissignificação” próprios do jogo da significação metafórica de modo a não conduzir a “mais do que uma leitura do sentido abstraído” não se restringe a aspectos morais, mas dizem respeito ao campo amplo da experiência humana enquanto ser de/com linguagem. Isso é também o que nos mostra a segunda seção das “Teses sobre o conto”, de Piglia, pois, considerando que, como afirma a primeira, “um conto sempre conta duas histórias”,

II

O conto clássico (Poe, Quiroga) narra em primeiro plano a história I (o relato do jogo) e constrói em segredo a história 2 (o relato do suicídio). A arte do contista consiste em saber cifrar a história 2 nos interstícios da história I. Um relato visível esconde um relato secreto, narrado de um modo elíptico e fragmentário.

O efeito de surpresa se produz quando o final da história secreta aparece na superfície. (Piglia, 2004, p. 54)

É nesse sentido que, como veremos no capítulo de apresentação das obras de arte produzidas por meio de refuncionalizações dos regimes discursivos, os casos em questão assumem a estrutura conceitual do gênero literário Conto como na definição de Piglia. Esse tipo de obra “conta” —por assim dizer— “duas histórias”: uma, em primeiro plano, é a “história” superficial, relativa à experiência estética e/ou ao discurso, e a outra, profunda, dá a ver as operações realizadas não no discurso, mas sobre o mecanismo do regime discursivo. Essa relação de duplicidade remete também à terceira seção das “Teses sobre o conto”:

III

Cada uma das duas histórias é contada de modo distinto. Trabalhar com duas histórias quer dizer trabalhar com dois sistemas diferentes de causalidade. Os mesmos acontecimentos entram simultaneamente em duas lógicas narrativas antagônicas. Os elementos essenciais de um conto têm dupla função e são empregados de maneira diferente em cada uma das duas histórias. Os pontos de interseção são o fundamento da construção. (Piglia, 2004, p. 54)

No que concerne às obras que estamos prestes a observar, não se trata, evidentemente, de “histórias”, mas de dimensões de experiência que são complementares e, ao mesmo tempo, mutuamente dependentes, pois é somente em virtude das refuncionalizações operadas nos regimes discursivos que é possível a produção dos discursos que a partir daquelas refuncionalizações se realizam. Isso é também o que nos mostra a quinta seção do texto de Piglia, que refere-se à segunda tese sobre o conto:

V

O conto é um relato que encerra um relato secreto. Não se trata de um sentido oculto que dependa de interpretação: o enigma não é outra coisa senão uma história contada de um modo enigmático. A estratégia do relato é posta a serviço dessa narração cifrada. Como contar uma história enquanto se conta outra? Essa pergunta sintetiza os problemas técnicos do conto.

Segunda tese: a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes. (Piglia, 2004, p. 55)

Assim como no conto, as obras que observaremos são obras que encerram outras: são “discursos” que revelam procedimentos de refuncionalização de regimes discursivos. O que há de “enigmático” nessas obras é precisamente o procedimento de “refuncionalização” de linguagem que tornou possível o discurso que instituem. A experiência estética de acesso ao discurso se constitui, desse modo, como uma apresentação cifrada dos procedimentos de refuncionalização, que são, por isso, a base mais profunda oculta na “história” superficial, na “aparência” da obra.

É em virtude dessas relações de afinidade com a estrutura conceitual do conto como gênero literário que se torna possível reconhecer os nossos “casos especiais” de arte como alegorias de uma conduta, de um estado de ânimo, de uma “atmosfera estudiosa” no sentido em que se realiza —esse processo criativo— como um retorno à indeterminação humana fundamental, ao aberto, ao vazio originário, ao fazer inoperoso, ao espaço em que se realiza o exercício da dúvida e, nesse lugar de infância como condição de existência, se faz possível a visão de novos pensáveis, se realizam os novos possíveis.

E é por isso que pretendemos agora identificar alguns dos elementos da estrutura —ou do “mecanismo”, como preferiu Vigotski ao referir os

movimentos da imaginação— dos processos de produção artística e, portanto, de produção de mundo e apresentá-los isoladamente, sem relacioná-los diretamente, explicitamente, a cada obra a ser observada e analisada em breve, assim apresentando-os como alegorias. Em contato com essas alegorias, cabe à leitora e ao leitor a produção da própria leitura/interpretação das obras a partir da exposição que visitará no próximo capítulo.

Sobre a noção de alegoria, ainda cabe dizer que, de acordo com o professor Carlos Ceia, Walter Benjamin (em *Origens do Drama Trágico Alemão*), viu a alegoria como a revelação de uma verdade oculta. Para Benjamin, conforme o professor, uma alegoria não representa as coisas tal como elas são, mas pretende antes dar-nos uma versão de como foram ou podem ser. Ampliando essa noção a partir da referência ao conto como alegoria, a partir da nossa interpretação das “Teses sobre o conto” de Ricardo Piglia, na alegoria, “[...] o mais importante nunca se conta. A história é construída com o não-dito, com o subentendido e a alusão” (Piglia, 2004, p. 55).

Nesse sentido, em cada uma das próximas seções, o que se apresenta —se a nossa proposição sair-se bem-sucedida— é sempre a mesma “história profunda”. Cada um dos conceitos ou imagens narrativas nelas introduzidas diz sempre sobre os movimentos, as dinâmicas, os mecanismos de estabelecimento de contato com a dimensão de indeterminação que subjaz as estruturas dos regimes discursivos e modo como a percepção relativa à circunstancialidade dessas estruturas —ou seja, seu caráter de artifício, de ficção— ocasiona o aparecimento da sua dimensão de plasticidade e, portanto, possibilita suas refuncionalizações.

6.1. Aparelhos de produção e processos produtivos

O mundo humano tem uma pluralidade de “versões”, e essa pluralidade é demonstração de que não existe um mundo verdadeiro, isto é, não existe uma verdade absoluta acerca daquilo que o mundo seja, deva ou possa ser. A variedade de atualizações do mundo humano, a qual se manifesta de maneira diversa conforme as diferentes configurações que articulam construções, comportamentos, paixões e saberes —os bens— de

uma sociedade é a demonstração de que ele —o mundo humano, no contexto de cada sociedade— é sempre consequência de processos artificiais. Assim —mesmo apesar da diversidade da sua atualização de acordo com os diferentes contextos de cada cultura e tradição—, é sempre artificialmente construído sobre a natureza —e necessariamente a partir dela. São, portanto, duas as dimensões do mundo humano: uma natural —a própria natureza— e uma artificial e antinatural —o mundo de ficção; o mundo da cultura. Compreender os meios por intermédio dos quais criamos artificialmente nossas formas-de-vida sempre antinaturais —os nossos modelos, regimes e aparelhos de produção— pode levar a compreender também quais são os critérios que orientam as nossas escolhas no que diz respeito às ações humanas que determinam a continuidade do mundo. Se o mundo humano, por seu caráter artificial, é produzido por técnicas e procedimentos específicos —recursos poéticos— configurando um conjunto de objetos perceptíveis —tanto bens estéticos em forma de objetos quanto de eventos de experiência e percursos de vivência—, é impossível desconsiderar que a própria invenção dessas mesmas técnicas e procedimentos produtivos são orientadas por critérios determinados: critérios éticos e políticos. Os critérios éticos orientam a configuração dos recursos poéticos quanto ao destino dos produtos. Ou seja, é porque se deseja criar modelos de vivência coerentes com uma determinada cultura —i.e., com as formas-de-vida de cada cultura particular— que os aparelhos poéticos são projetados para a realização de produtos específicos. E os critérios políticos, por sua vez, orientam a criação dos modelos éticos.

Assim, no instante mesmo em que, de acordo com o uso refuncionalizado de aparelhos poéticos já dados, cria-se obra ou produto não condizente, ou seja, incoerente com as regras do modelo ético vigente em determinado contexto sociocultural, as novas circunstâncias promovem uma crise de sentido que exige, no âmbito político, também uma reformulação do modelo ético⁷¹.

6.2. Nós e os outros: a recepção entre tradução e metáfora

⁷¹ Essa afirmação é de suma importância para o desenvolvimento do argumento da presente tese e, portanto, será retomada em momentos posteriores deste estudo.

Se dizemos de alguém, de uma pessoa hipotética chamada, por exemplo, Susana, que é uma flor, isso é uma metáfora. Susana não é uma flor, muito embora essa palavra, Susana, tenha origem no termo hebraico *Shushannah*, o qual, por sua vez, surgiu da palavra *shoushan*, que quer dizer literalmente "lírio" ou "açucena". Ainda assim, Susana não é uma flor. Se dizemos que seja, pretendemos associar a ela a pureza, a beleza, a inocência e o frescor que percebemos quando estabelecemos contato sensível com a realidade material que se revela em processos de manifestação da vida natural na forma do lírio ou da açucena, por exemplo.

Toda a tradição de pensamento naquilo que convencionamos definir como "mundo ocidental" orienta-se por ideias, fundamentalmente, ou conceitos, mas o que efetivamente determina tanto o que nos é possível pensar (ou, pelo menos, tem sido) quanto ao modo mesmo como pensamos não são as ideias ou conceitos —os objetos pensados—, mas sim o próprio modo como pensamos, os recursos que possibilitam observar e analisar ideias e conceitos. Em outras palavras, somente porque participamos de (no mínimo) uma língua é que somos capazes de articular pensamento, o qual, por sua vez, é sempre (qualquer que seja) articulado por aquele modo de pensar característico da língua ou das línguas de que participamos. Conhecendo outras línguas além da materna e assim compreendendo seus recursos estruturais de articulação é que passamos a perceber o quanto o pensamento é não apenas regido como também constringido pela língua em que se articula. Assim, sabemos que, em regra geral, a tradição de pensamento do assim chamado "Ocidente" é orientada, portanto, sempre dentro dos limites daqueles modos de articulação intelectual reconhecidos como legítimos no contexto das línguas operadas nesse mesmo "mundo ocidental". É sempre bom lembrar, porém, que existem em nosso planeta (segundo a sistematização de especialistas) três troncos linguísticos predominantes e algumas poucas línguas que se situam em condições, digamos, intermediárias entre os diferentes troncos (Flusser, 2007).

Considerando que a separação das línguas em diferentes troncos é uma classificação e que "[...] como todas as classificações bem pensadas, é esta útil e clara; como todas as classificações, é falsa" (Pessoa, 1974, p. 106), devemos continuar atentos ao fato de que os diferentes troncos "[...] não se

separam com tanta facilidade íntima, e, se analisarmos bem aquilo de que se compõem, verificaremos que há uma gradação contínua” (*Idem*). Embora essa gradação, no caso dos diferentes troncos linguísticos, incorra eventualmente em disparidades de grau muitíssimo alto, os três troncos linguísticos predominantes são o das línguas flexionais (o “nosso”), o das línguas aglutinantes e o das línguas isolantes. O tronco das línguas flexionais divide-se em dois grandes ramos: o das línguas indo-europeias (o “nosso”) e o das línguas hamito-semitas (árabe, hebraico e beber). O grande ramo das línguas indo-europeias, por sua vez, divide-se entre os ramos kemtum (o “nosso”) e satem (eslavo, armênio, persa e sânscrito). Um passo além, temos que o ramo kemtum abarca as famílias linguísticas dos ramos [a] germânico⁷², [b] celta ou céltico⁷³, [c] latino ou românico⁷⁴ (o “nosso”) e [d] grego. Portanto, quanto à “nossa” tradição de pensamento, sabemos que tem como um de seus mais importantes alicerces a filosofia grega antiga —especialmente objetos conceituais produzidos durante o período da assim chamada Filosofia Grega Clássica; ou seja, o pensamento de Platão (que inclui o de Sócrates) e de Aristóteles. A língua grega na forma estrutural em que determinava a articulação da filosofia daqueles pensadores pertence hoje ao grupo das línguas mortas, e o legado grego clássico que tanto veio a influenciar a cultura e o pensamento no “mundo ocidental” tem sido mediado predominantemente por traduções: inicialmente para o latim e para o árabe e, posteriormente, para as línguas indo-europeias modernas. Também a cultura românica (por sua vez, intensivamente influenciada pela grega antiga) e suas instituições (especialmente as do Direito) constituem influência determinante para a configuração atual do “nosso” Ocidente. No entanto, os diferentes troncos linguísticos, assim como os diferentes ramos e as diferentes línguas que deles derivam, instituem, em virtude do modo como, neles, as ideias se organizam, realidades —por assim dizer— que lhes são próprias.

⁷² O ramo germânico tem maior presença na Europa continental e na Inglaterra: alemão alemânico e alemão austro-bávaro, inglês, holandês, luxemburguês, africâner (África do Sul e Namíbia) e ídiche.

⁷³ O ramo celta (ou céltico) tem maior presença na França e no Reino Unido: bretão, córnico, gaélico, galês, irlandês e manês.

⁷⁴ O ramo latino (ou românico) tem maior presença originalmente na Europa meridional e no norte da África, e atualmente na América Latina, no Canadá, no Líbano, na África ocidental e austral: italiano, português, espanhol, francês e romeno (cada um deles apresenta ainda uma diversidade de dialetos tanto na Itália quanto em Portugal, Espanha, França e Suíça).

Tudo isso vai dito aqui apenas para que atualizemos a recordação de que os fundamentos históricos e culturais do mundo em que vivemos hoje são, em grande parte, consequência de um processo de adaptação da herança da Grécia Clássica e do helenismo românico às “realidades” de experiência possíveis em outros contextos que, conforme cada caso, diferem em mais ou menos aspectos daquela realidade singular e própria em que apareceram —i.e., foram produzidos— os conceitos que constituem atualmente as bases do “mundo ocidental”. Assim, percebemos que tais conceitos —constituintes fundamentais do nosso pensar atual— são determinados por um “ambiente” intelectual que, ainda que extremamente complexo em si mesmo, foi, na sua origem, limitado e constrangido pelos recursos particulares de uma única língua (hoje morta) de um sub-ramo (kemtum) do ramo indo-europeu do tronco das línguas flexionais. Na atualidade, portanto, nosso pensar é determinado —ou pelo menos intensivamente influenciado— não tanto pelos conceitos “em si”, mas muito mais pela adaptação desses conceitos a realidades —a procedimentos operacionais do pensar— alheios à realidade originária da sua produção.

É notável ainda que apenas um dos três troncos linguísticos —o das línguas flexionais— abarque, no âmbito atual de suas conformações, línguas tão diversas quanto, por exemplo, o árabe e o persa, o alemão, o holandês e o inglês, o italiano, o espanhol, o francês e o português, o russo, o armeno, o persa e o sânscrito, além do grego. Isso, por si só, permite perceber o quanto a “nossa” experiência de pensar é ao mesmo tempo ampla e limitada; ampla porque a variedade desses idiomas oferece muitas e diversificadas possibilidades expressivas, e limitada porque, mesmo assim, por diversificados que sejam, todos esses idiomas restringem-se a um só dos três troncos linguísticos existentes. Diante dessa percepção, é bastante difícil imaginar o que nos seria possível pensar se tivéssemos acesso aos recursos operacionais de intelecção que podem oferecer as matrizes de pensamento relativas aos outros dois troncos linguísticos —o das línguas aglutinantes e o das línguas isolantes. Assim, percebemos que o “nosso” mundo, o “mundo ocidental”, como hoje se nos apresenta à percepção, é decorrente da hegemonia de um modo particular —e não geral—, estrito —e não abrangente—, específico —e não extensivo—, exclusivo —e não aberto— de

pensar. Destarte⁷⁵, tanto em termos de linguagem quanto de visão de mundo⁷⁶, talvez a maioria de nós não esteja apta a vencer as normas e determinações do sistema flexional/indo-europeu/kemtum/latino/português (ou flexional/indo-europeu/kemtum/latino-germânico, quando muito), nem tampouco a influência da ordem do mundo ocidental capitalista contemporâneo.

Em virtude de tudo isso é que ousou considerar que muitos dos termos de forma latina, germânica ou céltica que utilizamos na atualidade como tradução de conceitos originários da língua grega antiga e que influenciam de modo determinante o nosso pensar e as nossas formas-de-vida⁷⁷, não deveriam ser compreendidos como “traduções”. Nesse sentido que tenho pensado, de maneira ainda incipiente, sobre as adaptações da realidade representada por aquelas ideias antigas às nossas realidades atuais é que poderíamos entender essa relação menos em termos de tradução e mais em termos de metáfora. Isso, na medida em que a realidade “logótica” —por assim dizer— ocasionada pela língua grega antiga é tão diversa da nossa que não parece apropriado pensar que, para o termo grego *logos*, por exemplo, há diferentes “traduções” como [1] lógica, [2] palavra, [3] discurso, [4] razão, [5] pensamento lógico-matemático, [6] princípio ordenador, [7] estrutura, [8] tratado, [9] estudo. Em casos como conceitos complexos que orientam, como já foi dito, nosso pensar e nossas formas-de-vida (como *logos*, entre tantos outros), não há, lamentavelmente, como admitir que as

⁷⁵ O uso desta conjunção “antiquada”, “fora de moda”, que consiste numa espécie de abreviação de locuções como “Desta arte” ou “De arte que”, é uma “piada interna”; uma homenagem ao filósofo Vilém Flusser, que, segundo consta, tinha predileção especial pelo uso da expressão.

⁷⁶ Do alemão *Weltanschauung*: “visão de mundo”; “cosmovisão”. 1. Concepção global, de caráter intuitivo e pré-teórico, que um indivíduo ou uma comunidade formam de sua época, de seu mundo, e da vida em geral. 2. Forma de considerar o mundo em seu sentido mais geral, pressuposta por uma teoria ou por uma escola de pensamento, artística ou política. (Japiassu; Marcondes, 1996)

⁷⁷ Entre muitos outros, alguns como *logos* [lógica, palavra ou discurso; razão ou pensamento lógico; princípio ordenar ou estrutura; estudo ou tratado], *ethos* [ética ou moral; cultura ou costume; caráter ou identidade; autoridade ou credibilidade], *pathos* [emoção, intensidade emocional; paixão, sentimentos]; *kronos, kairos, aion; poiesis* [criação, produção, transformação], *physis* [natureza, ordem natural; causa, essência], *praxis* [atividade ou ação], *tekhné* [técnica ou arte; conhecimento prático ou habilidade]; *dýnamis* [potência ou possibilidade; poder ou força], *érgon* [trabalho, ato ou ação, função, obra ou produto], *télos* [finalidade, propósito, realização, plenitude]; *eínai* [o ser ou “existir” das formas eternas], *hyparxis* [existência], *ousia* [substância ou essência]; *pólis* [cidade; comunidade política, social e cultural; assentamento urbano]; *politikos* [relativos aos assuntos públicos relacionados ao governo e à governança; diplomacia, estratégia, persuasão].

“traduções” indicadas estariam para *logos* assim como “lírio”, “rosa”, “cravo”, “açucena”, “margarida”, “violeta”, “azaléa”, “manacá”, “gerânio” ou “girassol” estariam para *ánthos* —palavra grega usada para referir as flores independentemente do tipo específico. As traduções que os especialistas oferecem para *logos*, por exemplo, não referem simplesmente tipos diferentes de um mesmo “princípio ordenador” (o sexto significado para *logos* referido anteriormente), mas remetem a conceitos cujo significado pode assumir sentidos bastante diversificados de acordo com a complexidade dos eventuais contextos em que estiverem inseridos. É por isso que —volto a dizer— eu gostaria de admitir, se me for concedida essa “licença poética”, que os termos dos quais nos utilizamos para referir os antigos conceitos gregos podem se tornar tão imprecisos que seria mais adequado designá-los menos como “traduções” e mais como metáforas, já que a palavra grega *metaphorá* [μεταφορά] é formada pelos elementos linguísticos *meta* (“além”; “transcendente”) e *pherein* (“levar”; “transportar”). Seria, então, assim que se tornaria possível pensar que ideias como “trabalho”, “ato”, “ação”, “função”, “obra” ou “produto”, são atribuídas ao termo grego *érgon*, e palavras como “fim”, “finalidade”, “propósito”, “realização” ou “plenitude”, atribuídas a *télos*, seriam menos “traduções” do que viagens conceituais propostas a partir da diversidade de significados que os termos gregos assumem em função do seu aparecimento nos textos em que originalmente se encontram.

Seja como for, quanto ao argumento desenvolvido no parágrafo anterior, pode se dizer que pertence ao âmbito da *doxa* [δόξα], que se traduz por “opinião”, “crença” ou “concepção comum”. Para Platão, a *doxa* representava uma forma de conhecimento inferior, sujeita a ilusões e erros, em contraste com o conhecimento racional e objetivo —*episteme* [ἐπιστήμη]— alcançado, na concepção platônica, pela contemplação das ideias ou formas ideais. Aristóteles, por outro lado, identificava na opinião um valor positivo na medida em que considerava que a *doxa* institui o começo do conhecimento e que o começo, na busca pela verdade, é o mais importante de todos os componentes do conhecimento (*episteme*).

No entanto, o argumento desenvolvido, então, no parágrafo anterior, indica que o enfrentamento de questões de semelhante ordem são —pelo menos na perspectiva particular do autor deste estudo— bastante

desafiadoras. Apesar disso, ainda que grandes obstáculos se nos interponham, tentaremos, tanto quanto possível, alcançar aquela dimensão humana de nós mesmos que está sempre “para lá” —isto é, ao mesmo tempo aquém e além— do que é possível dizer, ou seja, antes mesmo da *doxa*, antes do começo de qualquer caminhada em busca do conhecimento (*episteme*) a que se refere Aristóteles. Diz respeito, talvez, esse “antes de tudo” ou “vazio originário” ou ainda, esse “nada”, a um lugar em que seja possível que estejamos abertos a todas as possibilidades de “jogo”, já que a similaridade entre a palavra latina *ludus* e a grega *logos* possa ser indicativo de que a “razão” em termos gregos não estaria restrita a noções como a de “palavra”, “discurso” e “pensamento ordenador”, mas, na medida em que *ludus* se refere a jogos tanto físicos quanto mentais cuja experiência está relacionada ao prazer e à alegria de uma atividade “frútil”, é possível propor, talvez não tanto como “tradução” mas como “metáfora”, que “jogo” é outra possível “viagem conceitual” para esse antigo conceito —a ideia de *logos*.

Nesse sentido é que cabe defender a proposição de que o conhecimento (*episteme*) não se produz como consequência exclusiva dos atos da razão “lógica”, matemática, ordenada. Nossa aposta é que uma epistemologia somente se institui e se sustenta a partir —ou, no mínimo, junto a— uma heurística —arte ou ciência da invenção ou do descobrimento. Derivada da exclamação “heureca” (em grego antigo, εὕρηκα, transl. *hēúrēka: achei!*), atribuída ao matemático grego Arquimedes (287–212 a.C.), a heurística corresponde, portanto, a processos de criação, enquanto a epistemologia corresponde a processos de produção. No entanto, separar as duas dimensões como instâncias divergentes ou contraditórias pode constituir um equívoco com sérias implicações éticas e políticas.

6.3. Arte e técnica: produzir ou criar?

“Isso” que é dado à nossa percepção constitui uma das dimensões do mundo. Tudo “isso” que aí há, no entanto, é consequente ao trabalho, à obra ou à ação humanas que, como procedimento, técnica ou arte, instituem, no âmbito da cultura e da tradição, tanto os bens quanto os “modelos de

vivência”, os quais, por sua vez, configuram as nossas formas-de-vida. As ideias de “arte” e “técnica” de que fazemos uso cotidianamente implicam uma dificuldade conceitual fundamental a qual, de acordo com Vilém Flusser, tem em sua origem um problema de tradução, já que a palavra latina *ars*, referida em nosso uso comum pelo termo traduzido por “arte”, já era, por sua vez, a tradução realizada pelos romanos da palavra grega *tekhné* [τέχνη]. Ou seja, “arte” e “técnica”, na sua origem, remetem ao mesmo conceito. Em busca de uma compreensão mais objetiva dos sentidos (ou dos desvios de sentido) que essa distinção orienta na nossa tradição e, por consequência, nas teorias que organizam o nosso pensar, é preciso dedicar atenção também a outra noção que, por sua vez, é anterior —por assim dizer— ao conceito de arte ou técnica: trata-se da ideia representada pela palavra grega *poiésis* [ποίησις], que designa um processo de transmutação de um objeto ideal a um sensível. Como tal, essa dinâmica requer, portanto, e necessariamente, um processo —seja esse processo de criação, de produção, ou ambos. A própria pergunta sobre a tradução da palavra grega *poiésis* indaga a respeito de seu sentido. De que se trata: “invenção” ou “engenho”?

6.3.1. *Poiésis, physis e práxis*

A ideia de *poiésis* implica dois processos distintos: *physis* e *práxis*. Enquanto *physis*, *poiésis* designa o aparecimento de algo a partir de uma essência que a antecede. Assim, uma árvore aparece em consequência da germinação e do crescimento da semente que a origina. Nesse sentido, as sementes de laranja darão origem a laranjeiras, necessariamente, e em hipótese alguma a limoeiros, pois a limoeiridade pode ser somente o que se determina pela essência da semente de limão, e jamais de laranja. Desse modo, enquanto *physis*, a *poiésis* corresponde ao aparecimento de algo em função de uma determinação prévia e irrefutável, como é característica dos eventos de criação natural. Enquanto *práxis*, no entanto, a *poiésis* não se orienta por determinações naturais, mas por intervenção humana. Nesse sentido, também corresponde à ideia de passagem do não-ser ao ser, mas, ao contrário do que ocorre em processos naturais, para que algo passe do

não-ser ao ser, é necessário que se estabeleça um processo de mediação que torne possível essa passagem —essa revelação— em que algo que “não era”, finalmente apareça. Como já foi dito, no caso da *poiesis* enquanto práxis, esse aparecimento não é natural, pois não existe nele uma “semente” originária, i.e., uma ordem irrefutável que provém do passado, mas sim, ao contrário, um desejo, i.e., um impulso destinatário que se dirige ao futuro. Ora, é possível pensar que esse impulso ao futuro também consta da ordem originária da semente, mas, nesse caso, aquilo que será revelado pela *poiesis* está previamente determinado pela *physis*. No caso da práxis, aquilo que aparecerá como consequência de um processo de revelação é algo cujo caráter e cujo sentido tomarão forma no próprio percurso de aparecimento, ou seja, aquilo que determina o caráter e sentido de um produto ou obra artificial ou antinatural como o que decorre da *poiesis* enquanto *práxis* e não enquanto *physis*, vem —por assim dizer— do futuro; na *práxis*, portanto, o produto não é previamente determinado, mas sim ulteriormente. Assim, à ideia de *poiesis* como *práxis* corresponde essa passagem da condição do não-ser para o ser de qualquer coisa que necessite da intervenção humana para que, em decorrência de um processo artificial e antinatural, se revele ao ser quando colocada no mundo. No entanto, os meios que tornam essa passagem possível, i.e., os próprios atos que caracterizam a intervenção artificial e antinatural que ocasiona aquela passagem da não-existência à existência de algo recebe, também na língua grega antiga, o nome de *tekhné* [τέχνη]. Assim, *práxis* é o nome do processo artificial e antinatural de uma *poiesis*, enquanto *tekhné* é o nome do conjunto de recursos —instrumentos, procedimentos e matérias— por meio dos quais a *práxis* se realiza.

6.3.2. Ars e tekhné

Na atualidade, define-se comumente a palavra “técnica” como um conjunto de procedimentos ligados à prática de uma ciência ou de uma arte no que tange à excelência da sua realização, o que, portanto, envolve noções como as de método, habilidade, competência, destreza, conhecimento e experiência (no sentido de *expertise*). Assim, o termo “técnica” está relacionado, nos nossos dias, com aspectos relativos à produtividade. No

entanto, afirma o professor Manuel Carneiro de Castro, essa acepção não é a mais importante, pois *tekhné* refere-se, em primeiro lugar ao “[...] conhecer por intuição da ex-periência (*sic*). Tal intuição gera um saber que provém de um ver originário [...], aquele ver que antes de ser já era. Para a experiência grega ver é ser” (Castro, 2011, p. 319). Podemos associar a essa formulação uma das descrições que elabora Martin Heidegger acerca da ideia de *tekhné*. Heidegger informa que “[...] produzir, em grego, é *tíkto*” (Heidegger, 2001, p. 318-3119), cuja raiz —*tec*— é comum à palavra *tékhne*, e, continuando, o filósofo afirma que “*Tekhné* não significa, para os gregos, nem arte nem artesanato, mas um deixar-aparecer algo [...] dessa ou daquela maneira, no âmbito do que já está em vigor. Os gregos pensam a *tekhné*⁷⁸, o produzir, a partir do deixar-aparecer” (Heidegger, 2001, p. 319). Pode parecer, de acordo com a escolha de palavras de Heidegger (ou dos tradutores), que a *tekhné* mantém algum tipo de relação com os processos de *poiésis* enquanto *physis*, pois o texto se refere a um “deixar-aparecer”. Porém, na medida em que, considerando os processos de *poiésis* enquanto *práxis* (processos artificiais e antinaturais), a ideia *tekhné* indique os meios de intervenção humana que possibilitam o aparecimento de algo, isso estaria mais relacionado a possibilitar —ou conduzir— o aparecimento do que a “deixar-aparecer” propriamente. Essa compreensão, assim como outras que virão a seguir —bem entendido—, tem como base aquele “exercício da dúvida” mencionado em seções anteriores como parte da “atividade estudiosa”. Nesse sentido, o que proponho é levantar algumas “suspeitas” com relação à tradição da cultura de que participo no intuito não de descrever —e menos ainda explicar— o que já está dito, mas sim de desenvolver algum pensamento a partir do que está dito, ou seja, de articular algum pensamento próprio não sobre, mas a partir do nosso acervo cultural.

6.4. Algumas notas sobre uma (re)elaboração do conceito de *poiésis*

Com o objetivo de alcançar uma compreensão relativa ao sentido da ideia de *poiésis* no que concerne ao mundo humano, será necessário

⁷⁸ Grifo do autor.

partirmos da análise de ainda outro conjunto sistêmico, o qual é formado, na origem, pelas palavras gregas *dýnamis*, *érgon* e *télos*, que recebemos traduzidas como “potência” —o primeiro termo—, “obra” —o segundo— e “finalidade”, “objetivo”, “alvo” ou “destino” —o terceiro. No entanto, considerando a complexidade da questão —a *poiésis*, isto é, o processo de passagem do não-ser ao ser—, nos parece adequado que os sentidos atribuídos a esses termos sejam estudados em pormenor. Na nossa perspectiva —adiantamos—, partimos da hipótese de que uma observação contextualizada não apenas do significado conceitual de *poiésis* mas do processo em si que o conceito designa, pode orientar uma compreensão diferente, cuja diferença, embora sutil, permite uma nova compreensão dos termos *érgon* e *télos*. Essa nova compreensão, portanto, opera uma sutil modificação —é o que procuraremos demonstrar— quanto ao caráter do conceito de *poiésis*. E essa alteração, por sua vez, poderá —é o que esperamos— lançar alguma luz sobre a questão no sentido de orientar a compreensão acerca do ponto inicial: como e por quais critérios compreender a distinção entre *ars* e *tekhné* no contexto atual dos nossos modos de pensar a teoria da arte —ou a teoria da técnica— pode contribuir para uma definição atualizada do sentido da obra de arte de acordo com sua condição “conservadora” ou “renovadora” —conforme a classificação organizada por Walter Benjamin⁷⁹— das experiências de veiculação/recepção dessas obras.

Dýnamis, Érgon e Télos

Para Aristóteles, quando algo toma o curso de seu aparecimento, ou seja, quando ativa o processo de passagem do estado de “poder ser” — estado de *dýnamis* ou “potência”— dando início a um devir, esse devir flui em dois momentos: *enérgeia* e *entelékeia*. O primeiro termo é derivado de *érgon*, cujo significado traduzido tem correspondido a “obra”, e o segundo é derivado de *télos*, “algo a que se tende”. O caso, porém, é que tanto *enérgeia* quanto

⁷⁹ Apesar de ser muito importante para o desenvolvimento do argumento apresentado no presente estudo – e mesmo que a palavra já tenha sido usada repetidas vezes –, o conceito de “refuncionalização” elaborado por Walter Benjamin somente será apresentado à leitura em momento posterior. Essa opção tem motivações metodológicas que a pessoa que lê – creio – compreenderá oportunamente.

entelékeia chegam a nós traduzidos como “ato”. Porém, embora, para Aristóteles, haja correspondência entre os termos, é possível pensar que possam designar (1) “atos” de natureza distinta —ou, pelo menos, de qualidade distinta—, ou (2) dois diferentes momentos de um só ato.

Sobre a relação entre *enérgeia* e *entelékeia*, temos o texto original de Aristóteles na *Metafísica* (1050^a 20-25) e sua correspondente transliteração.

*Tò δὲ ἔργον τέλος, καὶ ἐνέργεια τὸ ἔργον· ὅθεν καὶ τὸ ὄνομα ἐνέργεια ἐπὶ τοῦ ἔργου λέγεται, τὸ δὲ ἐπὶ τὴν ἀρετήν.
tò gâr érgon télos, hê dê enérgeia tò érgon, diò kai tóunoma enérgeia légetai katà tò érgon kai synteínei pròs tèn entelékheian.*

para o qual tivemos acesso a duas traduções:

[a]

A operação é fim e o ato é operação, por isso também o ato é dito em relação com a operação e tende ao mesmo significado de enteléquia. (Aristóteles, 2002)

[b]

A obra (*érgon*) é um fim (*télos*), e o ato (*enérgeia*) é a obra (*érgon*), daí que o nome ‘ato’ (*enérgeia*) se diz relativamente à obra (*érgon*) e tende à perfeição (*entelékheia*). (Bellintani-Ribeiro, 2019, p. 59)

Na primeira, parece haver uma relação de igualdade entre *enérgeia* e *entelékeia*. Na segunda, por outro lado, como o autor da tradução indica a quais palavras gregas as noções remetem, é possível perceber mais nitidamente as atribuições dos conceitos por semelhança funcional, e não tanto como igualdade.

No entanto, a partir dessa observação simples, de ponto de vista leigo, o que se verifica é que o uso do termo que deu origem a uma tradução na forma do verbo “ser” como aparece na locução “A obra é um fim” pode não ter, naquele contexto, exatamente o mesmo significado que tem para nós, na língua portuguesa atual. Isso considero na medida em que Aristóteles se refere especificamente à dinâmica do movimento, a um processo, a um caminho de passagem, a um percurso que vai “do não-ser ao ser” de alguma coisa, e o uso do verbo “ser” indicando alguma coisa que “é” induz à percepção dessa relação como algo “perfeito”, “completo”, “acabado”. Assim, passo a operar com a hipótese da inadequação de uma tradução que iguala —pelo uso da expressão verbal “é”— “obra” (*érgon*) e “fim” (*télos*).

Vejamos novamente a passagem original no texto de Aristóteles:

Τὸ δὲ ἔργον τέλος, καὶ ἐνέργεια τὸ ἔργον· ὅθεν καὶ τὸ ὄνομα ἐνέργεια ἐπὶ τοῦ ἔργου λέγεται, τὸ δὲ ἐπὶ τὴν ἀρετήν.

Quanto à primeira parte da ideia, observamos que o primeiro tradutor, ao optar por “operação” em detrimento de “obra”, como faz o segundo, entende *érgon* como um devir, mas um devir que “é” um fim (*télos*). Assim, nas duas traduções, a relação entre *érgon* e *télos* é mediada pela ideia de “ser”: “A operação é fim” na primeira e “A obra é um fim” na segunda. No entanto, “ὅθεν” é uma partícula conjuntiva usada para indicar transição ou contraste. Nesse sentido, podemos pensar que não necessariamente deveríamos compreender que “*érgon* é *télos*”, mas sim que “*érgon* se dirige a *télos*” ou que “*érgon* passa a *télos*”. A relação entre “ato” (*enérgeia*) e “operação” ou “obra” (*érgon*) também é indicada, logo a seguir, no texto original, de maneira elíptica, de modo que “*enérgeia* vai —ou dirige-se, ou passa— a *érgon*”.

Quanto à segunda parte, percebemos ainda que os tradutores não deixam de considerar que Aristóteles descreve, na passagem em destaque, a função, digamos, “gramatical” das palavras. O que é curioso é que cada tradutor respeita esse recurso do autor em diferentes momentos.

Enquanto na primeira tradução a frase aparece na forma “*enérgeia* é dito em relação com *érgon*”, na segunda tradução aparece na forma “o **nome** [grifo meu] *enérgeia* se diz relativamente a *érgon*”. Além disso, no trecho posterior, na primeira tradução, a sequência aparece na forma “e tende **ao mesmo significado** [grifo meu] de enteléquia (*entelékhēia*)”, enquanto na segunda, aparece na forma “e tende à perfeição (*entelékhēia*)”.

Assim, Aristóteles parece de fato indicar entre os termos a sua relatividade intrínseca, já que o primeiro termo, *enérgeia* (o “ato”), é o que se diz relativamente a *érgon* (a “operação” ou “obra”) e mantém com o segundo, *entelékhēia* (“perfeição”, na segunda tradução), talvez não o mesmo significado, mas o mesmo “sentido”, isto é, a mesma função operatória. Quer dizer, *enérgeia* (“ato”) teria, com relação a *érgon* (“operação” ou “obra”), o mesmo “valor”, digamos, lógico-matemático, que *entelékhēia* com relação a *télos* (“perfeição” ou “objetivo”, “destino”, “fim”, “acabamento”). Nesses termos,

se pode compreender, da mesma maneira, que o que há, desde a *dýnamis* (“potência”) até o *télos* (“finalização”, “acabamento”) é um “movimento”, uma “passagem”. Nesse sentido, substituiríamos, na tradução, “ser” por “ir”.

Assim, teríamos: *érgon* (“obra”) “vai” ou “dirige-se” ou “passa” a *télos* (“finalização”), e *enéргеia* (“ato”) “vai” ou “dirige-se” ou “passa” a *érgon* (“obra”), por isso o termo *enéргеia* (“ato”) é relativo a *érgon* (“obra”) no mesmo sentido [na mesma direção] que *entelékheia* é relativo a *télos*.

Nada disso eu adivinho ou invento, mas deduzo a partir de outra passagem da *Metafísica* em que Aristóteles, ao pretender demarcar o conceito de potência, afirma que “o ato é o existir de algo, não, porém, no sentido em que dizemos ser em potência” (*Metafísica*, 1048a, 30-35). Em seguida, como lembra o colega Anderson Macedo Rodrigues, em pesquisa atualmente em andamento em nível de mestrado, no mesmo trecho, o estagirita diz a seguir que “[...] uma definição nem sempre é necessária para entender algo, momento em que cabe a intuição por analogia [...]” (Rodrigues, 2022). Assim, como foi dito, procuro deduzir a “minha tradução” do trecho mencionado a partir de outras passagens do próprio filósofo grego.

Entre alguns exemplos relativos à relação entre ato e potência recolhidos por Anderson Rodrigues, está este: “quem constrói está para quem pode construir, quem está desperto para quem está dormindo, quem vê para quem está de olhos fechados, mas tem a visão”, que se desdobra da seguinte maneira:

O homem que não está pensando, mas tem a capacidade de pensar, é um pensador em potência (*dýnamis*), mas só é um pensador em ato (*enéргеia*) quando de fato está pensando [algo, uma obra pensamento (*érgon*)]. Do mesmo modo, o olho que está fechado pode ver em potência (*dýnamis*), pois basta que se abra para que veja em ato (*enéргеia*). (Santos, 2022)

De acordo com a elaboração de Aristóteles, a potência (*dýnamis*) de ver é indeterminada, pois, ao abrirem-se os olhos, pode-se ver qualquer coisa —a depender, evidentemente, daquilo que estiver diante da pessoa que vê. O ato (*enéргеia*) de ver —a ação realizada pelo olho quando, ao abrir-se, deixa de não-ver— é um movimento orientado pelo princípio que possibilita a aparição de algo à percepção, mas que ainda é —esse algo que se vê—

passível de mudança (princípio mutável; princípio de mutação), como no caso da aparente transformação causada em dado objeto pela alteração da luz no decorrer de um dia ou a alteração da distância ou da perspectiva em relação àquilo que está “em visão”. A “visão” de algo —ou “ato” (*enérgeia*) de ver— no caso em questão, concerne, portanto, a um “movimento de ver” que não “é” algo em si, mas pode mudar continuamente. Contra isso —contra a perda de um momento determinado da percepção de algo que é visto—, aquele que vê tem ainda a possibilidade de fixar um ponto da trajetória processual da “visão” que constantemente flui sobre o mundo. Nesse sentido, temos como que um “segundo nível de potência”, pois, se na plena potência, na *dýnamis*, QUALQUER COISA poderia ser vista (não se sabe o que até o momento em que os olhos se abram), nesse segundo momento, na *enérgeia*, MUITA COISA pode ser vista (muitos elementos no campo de visão, em muitas condições diferentes, sob muitos ângulos diferentes: tudo o que estiver diante dos olhos abertos), assim, será preciso (se desejável) escolher, isto é, determinar UM ÚNICO modo de ver aquilo que é visto, ou seja, especificar, de maneira precisa e definida, qual será a *érgon*, a “visão” daquele determinado olhar. Uma vez determinada a “visão” (o foco, as condições, o ângulo, etc.), mesmo isso pode não ser suficiente (certamente não será) para reter a imagem percebida enquanto tal, pois o tempo passa, as circunstâncias mudam e os objetos se deterioram. Sendo assim, alcançamos outro nível de potência, de *dynamis*, em que quem vê pode —isto é, tem potência para fazer, ou seja, para “criar” ou “produzir”— uma visão perene, ainda que subsidiária, daquilo que é visto. Com este propósito em vista, aquele que tem uma “visão” —*érgon*— pode fazer uso de um aparato (meios, instrumentos, procedimentos) para “recriar” o que esteja “em visão” de modo a que seja vencida a circunstancialidade da visão a fim de que seja conservada permanentemente, ou, pelo menos, de modo mais duradouro que a “visão” efetiva. Esse uso de um aparato com o objetivo de produzir a fixação de determinada “visão”, *érgon*, corresponde, então, a um movimento que vai de aquilo-que-é-visto até a sua fixação, seu “fim”, ou “finalização”, ou “destino”, “acabamento” ou “perfeição”, ou seja, seu *télos*. Assim, tal movimento de fixação se designa, por correspondência, pelo termo *entelécheia* —ou seja, o processo de “télosificação”. De acordo com esses critérios, portanto, como vimos, *enérgeia* está para *érgon* como

entelékheia está para *télos*, ou, em outras palavras, a atualização do “poder-ver” em geral (*enérgeia*) pode ocasionar uma “visão” específica (*érgon*) enquanto o “poder-produzir” em geral (*entelékheia*) pode ocasionar um “produto” específico (*télos*).

Compreende-se a opção de Bellintani-Ribeiro por “[...] marcar sempre “ato” diante quer de *enérgeia* quer de *entelékheia*, seguido do termo grego respectivo entre parênteses”, que parece legítima. No entanto, em virtude dos critérios específicos pertinentes ao contexto do presente estudo, torna-se necessária a observação desses dados que, para seus fins, o tradutor considera de menor importância.

Isto posto, podemos compreender os elementos desse sistema por meio da elaboração do esquema apresentado a seguir.

Olho fechado	“Poder-ver”	Potência (<i>dynamis</i>)
Olho aberto	“Ato de ver” (atualização do “poder-ver”); a realização indeterminada da possibilidade de ver “alguma coisa”	Ato (<i>enérgeia</i>)
Visão	Aquilo que especificamente o “ver” ocasiona; a percepção daquele “algo” particular que é visto e que se estabelece como “projeto”	Obra ou Operação (<i>érgon</i>)
Aparato (Pincéis, tintas, tela)	A “força”, “meio” ou “uso instrumental” que permite a fixação de uma “Visão” (<i>érgon</i>) particular	<i>Entelékheia</i>
Produto ou “obra de arte” em forma final	Resultado, por meio do uso de Aparato, do processo de fixação da	<i>Télos</i>

	“Visão”	
--	---------	--

A partir da organização dos elementos *dynamis*, *enérgeia*, *érgon*, *entelékhēia* e *télos* como apresentada no esquema anterior, voltamos ao texto de Aristóteles formulando, então, a tradução sugerida:

Uma obra [ou operação] (*érgon*) vai [ou dirige-se, ou passa] a uma finalização [ou destino] (*télos*), e um ato (*enérgeia*) vai [ou dirige-se, ou passa] a uma obra [ou operação] (*érgon*), por isso o termo “ato” (*enérgeia*) é relativo a obra [ou operação] (*érgon*) no mesmo sentido em que um processo produtivo ou criativo (*entelékhēia*) vai [ou dirige-se, ou passa] a um produto ou criação (*télos*).

A partir dessa perspectiva, entendemos que “visão” —algo definido que é visto; nesse sentido, obra (*érgon*)— pode ser algo que alguém, em dado momento da sua trajetória dinâmica de vida, de fato se encontra vendo (*enérgeia*) —uma paisagem, uma pessoa— e que, se for “artista” —ou “técnico” ou “produtor”—, poderá operar, realizar por meio de uma ação “técnica” (*tékhne*) um processo produtivo (*entelékhēia*) que se dirige à transformação do produto daquilo que é visto em um produto objetual ou obra de arte (*télos*).

Tudo isso —sobre a tradução de *dýnamis*, *enérgeia*, *érgon*, *entelékhēia* e *télos*— para, então, chegar à nossa questão de interesse: no contexto deste estudo, recorreremos à observação de um “caso” de produção de obra de arte cujo procedimento constitui exemplo privilegiado para uma compreensão acerca da dimensão da *natalidade* no *estudo*, bem como na arte, evidentemente. Além desse caso exemplar, serão mencionados, ainda que de modo sumário, outros casos representativos de processos de “refuncionalização” (conforme Benjamin) de aparatos (aparelhos de produção; *entelékhēia*) e de obras (*télos*). Essa seleção de exemplos teve como critério a percepção de que, a partir das “suas” linguagens operatórias (a cena, o texto, a pintura, a escultura, *etc.*), os artistas operadores desses processos

de refuncionalização puderam dispor de seus recursos produtivos de maneira a desativar as normas dos regimes discursivos das linguagens, entendendo tais normas como “ficções” estabelecidas pela tradição, isto é, entendendo as “normas de uso” dos diferentes regimes discursivos como falsas “naturalizações”. Agora, porém, já é possível indicar⁸⁰ com precisão que, no que concerne aos processos de refuncionalização dos casos em questão a que sempre fiz referência como “alguns casos específicos”, a especificidade em causa diz respeito, em grande medida, às características relativas ao *télos* das obras selecionadas, ou seja, aos atributos da configuração “final” daquelas obras de arte, a seu “acabamento”. Na maior parte dos casos (talvez em todos), o *télos*, isto é, o resultado formal, por assim dizer, escapa aos limites de “um fim em si” justamente em virtude de que, como decorrência de um “jogo livre” que o artista desenvolveu a partir de usos “refuncionalizados” dos elementos de “sintaxe” do regime discursivo que orienta a arte em que ele opera, o “fim”, o “produto acabado” de seu processo produtivo/criativo, é também, por sua vez, algo que é “dado para jogo” (para usar a expressão de Jorge Larrosa), ou seja, mesmo o “produto final”, a “obra acabada”, não assume uma “forma final” senão em consequência dos usos (da leitura, do manuseio, do posicionamento, da interlocução) realizados por parte do “fruidor” da obra. Nesse sentido, os conhecimentos mobilizados pelos artistas com relação à tradição das linguagens operatórias de que fazem uso são refuncionalizados e dão origem a sistemas novos. Ou seja, — dito sumariamente em outros termos—, a refuncionalização da epistemologia ocasiona a heurística.

Veremos, então, no capítulo subsequente, como cada um desses casos de obras de arte cujo *télos* se mantém indeterminado se realiza. Essas realizações já são, então, por definição, refuncionalizações em si mesmas, na medida em que, como vimos, um *télos* é a determinação produtiva (*entelékheia*) de uma ideia, de uma “visão” que se configura, para além dela, como um projeto (*érgon*). Assim, a existência de um *télos* (fixação, destino, finalização, acabamento) como objeto que se constitui enquanto chave de abertura para a experiência da indeterminação —como é o caso das obras

⁸⁰ É possível indicar com precisão porque agora a leitora e o leitor já compartilhar das referências necessárias à devida compreensão dessa indicação.

em questão— implica contradição, e é esse tipo especial de contradição —as obras de *télos* indeterminado, aberto— que merecerá nossa atenção.

Antes de chegarmos à observação dos casos referidos, no entanto, é necessário observar ainda mais uma dimensão da complexa estrutura que caracteriza os produtos —os bens— do mundo humano (procedimentos, saberes, obras, formas-de-vida), pois essa dimensão é, conseqüentemente, reguladora dos processos produtivos (*práxis*) e, portanto, das dinâmicas que os tornam possíveis (*tékhne*).

6.5. Modelo, regime, projeto

Um “modelo”, como descreve Vilém Flusser (Praga, 1920 – Praga, 1991), é um modo de pensar que orienta formas-de-vida, padrões culturais, comportamentos éticos, opções estéticas e ações políticas. De modo a definir o conceito, o filósofo contrasta, como exemplo, dois diferentes modelos referentes aos fatores de condicionamento da humanidade: o modelo de Darwin e o de Lamarck. Flusser demonstra o contraste entre as visões de mundo decorrentes de cada modelo da seguinte maneira:

Uma das contendas mais sangrentas dos séculos 19 e 20 se trava sobre fundo pretensamente científico: será o homem sobretudo condicionado por fatores hereditários, ou por fatores adquiridos? A “direita” acentua os fatores hereditários, a “esquerda”, os adquiridos. Por certo: tal questionamento é ideológico, e visa encobrir os motivos reais da contenda. Os defensores da hereditariedade visam preservar o *status quo*, e acentuar os fatores hereditários por terem sido eles, até recentemente, inacessíveis para a ação modificadora. Os “hereditaristas” são, na realidade, reacionários por motivos econômico-sócio-culturais, e os “ambientalistas” são, na realidade, engajados na modificação da sociedade. (Flusser, s/d)

A análise de Flusser acerca da “apropriação ideológica” dos modelos de compreensão da espécie humana é, por certo, muito instigante e perspicaz, mas será necessário abrir mão de dar a ela atenção mais demorada em virtude do tema a que nos dedicamos no escopo do presente estudo. Bastará, para o momento, perceber que, segundo o autor, um “modelo” constitui uma espécie de guia, de mapa, para que orientemos as

nossas ações políticas, as nossas condutas éticas e as nossas opções estéticas.

É possível distinguir outro contraste entre modelos a partir da ideia de que, para a organização coletiva de grupamentos humanos, haja necessidade de governo. Essa ideia, a ideia de “governo”, contrasta com a ideia de que não haja necessidade de governo; esse modelo —o que não requer “governo”— se define pelo nome de “anarquia” (do grego *anarchê*, palavra formada a partir do prefixo *án-*, transliterado *an-*, "sem" + *ἀρχή*, transliterado *archê*, "soberania, reino, magistratura"). Assim, a monarquia (governo de um só), a aristocracia (governo “de poucos” ou “dos melhores”) e a democracia (governo “do povo”), são exemplos de “regimes” do “modelo” chamado “governo”. No entanto, cada diferente regime, embora possibilite a realização do modelo em que se sustenta, articula-se em decorrência de procedimentos e valores determinados que lhes são individualmente próprios e, em muitos casos, incompatíveis com outros regimes. Da mesma maneira, a ideia de que haja, entre os seres humanos, relações como as que se determinam pelo “modelo” que denominamos “família”, pode configurar, de acordo com regras e critérios convencionalmente estabelecidos, diferentes “regimes” do modelo “família”. Assim como concebemos tal modelo organizado por critérios consanguíneos, poderíamos conceber diferentes critérios para o estabelecimento de outros “regimes” derivados do modelo. Por exemplo: poderiam pertencer à mesma “família” as pessoas que tivessem o mesmo tipo sanguíneo: haveria, assim, a grande família do tipo sanguíneo *A positivo* e a do *A negativo*, a do *B positivo* e a do *B negativo*, e assim por diante; poderia haver um regime de família organizado pelo critério do dia de nascimento, desse modo, seriam “primos”, todas as pessoas nascidas no dia dois de fevereiro, por exemplo, assim como em qualquer dia do ano; ou poderiam ser considerados como pertencentes à mesma família os moradores de cada quarteirão de uma cidade. A “linguagem” pode também ser compreendida como um “modelo” e os diversos idiomas falados no mundo configuram-se, então, como diferentes “regimes” de linguagem verbal, assim como também são “regimes” de linguagem não-verbal linguagens artísticas como a pintura, a escultura, a música, a dança *et cetera*.

Vilém Flusser desenvolve a noção de “programa” como equivalente às dinâmicas operativas de um regime. Relativamente ao “modelo” de “governo”, por exemplo, o “regime” chamado “democracia” pode operar por intermédio de diferentes “programas”. Nesse sentido, o “presidencialismo” e o “parlamentarismo” são “programas” distintos. No âmbito da linguagem, vimos anteriormente as relações entre “a linguagem” —a potência humana da articulação de discurso— e os diferentes troncos linguísticos (flexional, isolante e aglutinante), e entre os troncos linguísticos e seus idiomas derivados. É possível inferir entre tais níveis uma função análoga à relação modelo/regime/programa; nesse sentido, as línguas latinas (entre outras) seriam “programas” do “regime” do tronco flexional, pertencente, por sua vez, ao “modelo” chamado “linguagem idiomática”. Como “modelo” que oriente as relações físicas de convivência humana, podemos pensar na ideia de “cidade” em sentido amplo. Nesse sentido amplo, poderíamos compreender como “cidade” tanto Belo Horizonte quanto uma aldeia indígena. Nesse caso, o “modelo” que chamaríamos “compartilhar o lugar em que se vive” —ou “cidade”— se vê articulado tanto pelo “regime” chamado “aglomeração urbana” quanto pelo chamado “aldeia indígena”. No regime “ocidental” de “cidade”, o “urbanismo” configura um “programa”. Quando, numa cidade como Belo Horizonte, por exemplo, frequentamos os espaços de mobilidade, sabemos de imediato —uma vez iniciados nessa cultura— por onde circulam os pedestres e por onde circulam os automóveis, sabemos onde, como e quando os pedestres devem atravessar uma avenida e onde, como e quando os automóveis devem ser estacionados; reconhecemos, pelas formas arquitetônicas, quais edifícios são destinados à moradia, quais são destinados ao trabalho, quais são destinados à práticas religiosas e quais ao atendimento à saúde, ao consumo ou ao entretenimento, por exemplo. Nesse sentido, as normas de comportamento e de circulação pela cidade estão estabelecidas por determinadas regras e critérios; são, portanto, “programas”.

Estabelecidos os conceitos de “modelo”, “regime” e “programa”, examinemos a noção de “projeto”. Um projeto, como descreve Flusser, articula-se como um processo narrativo —que ele exemplifica por meio da descrição do *design* do projeto “tiro ao alvo”. Nesse projeto, temos, na fase inicial, uma arma carregada com um projétil. O projétil pode ser disparado por

um agente qualquer —no caso, o “atirador”— que pode ou não ser o autor do projeto ou um simples manipulador —o “programador” ou um “funcionário”, na terminologia de Flusser. Na fase inicial-intermediária, o projétil atravessa uma trajetória determinada em direção a um objetivo —o alvo. Em fase intermediária-final, o projétil atinge o alvo, impondo o impacto desejado. E na fase final, o impacto ocasiona uma repercussão: se o alvo estiver situado numa competição, uma nota será atribuída ao tiro conforme seu grau de precisão, se o alvo for uma pessoa, ela sofrerá ferimento e, no limite, morrerá.

Vimos anteriormente que a *poiesis* —a passagem do “não-ser” ao “ser”— pode indicar tanto um projeto completo quanto os diferentes momentos do percurso de realização do projeto. No caso do projeto “tiro ao alvo”, o conjunto que envolve um atirador e uma arma carregada é uma “potência” (*dýnamis*) —que tanto pode “não-ser” quanto pode “ser” atualizada na forma do disparo. O gesto do disparo (o olho que mira e dedo o que aperta o gatilho) é “ato” originário (*enérgeia*), e o projétil lançado numa direção é “obra” (*érgon*). No momento em que se realiza como tal, essa “obra” —o tiro lançado— atualiza-se como um segundo nível de “potência” (*dýnamis* novamente) na medida em que tanto pode “não-ser” quanto pode “ser” atualizado em consonância com sua finalidade —atingir um alvo—, mas, a partir dessa atualização enquanto “potência” (*dýnamis*), o “ato” assume então caráter destinatário, de modo que seu nome grego varia, assim, para *entelécheia*, cuja tradução poderia ser algo como “ato-destinatário”. Consequentemente, na medida em que conclua seu destino em acordo com o planejamento inicial, atingindo o alvo, esse movimento operatório (obra; operação) —o tiro— e, enquanto tem alterada a sua posição nessa rede de relações de força —o “projeto”— e passa a integrar o conjunto que envolve [a] o projétil, [b] o próprio alvo e [c] o impacto decorrente desse encontro, recebe o nome grego de *télos*, e, ao mesmo tempo, se atualiza enquanto “obra” (*érgon*), na medida em que se estabelece como a realização final da “potência” (*dýnamis*) de “ser” ou de “não-ser” um tiro que atinge o alvo a que se destina produzindo, finalmente, um resultado esperado: uma medalha ou um morto. Nessa perspectiva, o projétil disparado seria a “obra-inicial” (*érgon*), relacionada ao “ato originário” (*enérgeia*), e o alvo atingido —desdobramento da “obra-inicial”, o projétil disparado— seria a “obra-final” (*télos*), relacionada

ao “ato destinatário” (*entelécheia*) —o tiro rumo ao alvo. Um evento real de “tiro ao alvo” é, portanto, uma *poiesis*, isto é, a realização de um “projeto” poético (ou *poiético*) —ou seja, um percurso de passagem do “não-ser” ao “ser”— cujo atributo final tende a configurar-se como uma “fixação”: nesse sentido, se o “projeto” for um atentado à vida de alguém, uma vez bem-sucedido, o alvo tende a “fixar-se” permanentemente, quer dizer, o alvo tende à morte. Assim sendo, trata-se de um “projeto” cujo estatuto final de “obra-final” (*érgon-final*) é caracterizado por um *télos* fixo.

Mas —poderá perguntar-se a pessoa que lê— não seria uma redundância a elaboração da expressão “*télos* fixo”? Pois a resposta a essa pergunta é que, em vários casos da arte moderna e contemporânea, não. Nesses períodos, artistas passaram a questionar os modelos de “projeto” histórica e culturalmente estabelecidos, modificando seus “procedimentos produtivos”, suas poéticas (*poiesis*), de modo a promover uma diversidade de maneiras de desconfigurar os “programas” —isto é, os regimes discursivos das variadas linguagens artísticas— previamente estabelecidos. Nesse sentido, valores até então tidos como indissociáveis dos procedimentos artísticos e das obras de arte são desativados, e essa desativação tem a ver com o fato de que as habilidades técnicas que os artistas passam a exigir de si mesmos não mais concernem aos usos instrumentais (teleológicos) que concorrem para a realização eficiente e eficaz de “projetos” culturalmente estabelecidos —como a pintura ou literatura, repetimos—, mas concernem, isso sim, a pensar e atuar sobre os “programas” que articulam tais “projetos” —i.e., as habilidades técnicas passam a constituir-se como habilidades de “programador” e não de “funcionário”. Em outras palavras, os artistas passam pretender o desenvolvimento de habilidades técnicas adequadas não à realização de “projetos”, mas ao desenvolvimento dos “programas”, à articulação dos “regimes” e à concepção dos “modelos”.

6.6. Aparelho de Produção, Regime Discursivo, Programa

As noções de realidade e ficção se produzem social e culturalmente por meio de procedimentos, seja no campo híbrido das letras e das ciências humanas —constituído, esse campo, numa perspectiva ampliada, por

disciplinas como a filosofia, a história, a sociologia, a educação e as artes (incluídas nessa última categoria a literatura em prosa, verso e drama; o desenho, a pintura, a gravura e a escultura; o teatro, a dança e a *performance art*; o design e a cenografia; a fotografia; o cinema; a arquitetura; a música; o jornalismo e a publicidade)— seja no campo de outras ciências, como as naturais, as exatas e as médicas. Trata-se, sem dúvida, de um espectro bastante amplo —abarca, possivelmente, tudo— que reúne num único conjunto todos os ramos de atividade com seus mais diversos processos de produção de conhecimento na medida em que se considera a concepção de que todos eles se estabelecem sobre o mesmo fundamento: em última instância, todos se constituem como artes de escrita, leitura e recepção. Todas as artes —no sentido amplo do termo⁸¹— se constituem por

⁸¹ Conforme Stéphane Vinolo, Jacques Rancière (*apud* Vinolo, 2020) elabora uma “grande história da arte” dividida em três formulações conceituais (que têm origem histórica, por certo, mas cuja ênfase está no conceito, uma vez que a teoria transcende o momento histórico da sua elaboração), as quais ele denomina “regimes”. De acordo com Rancière, portanto, são três os Regimes de compreensão da arte: o Ético (platônico), o Representativo (aristotélico) e o Estético (kantiano). Na acepção platônica, as artes não teriam, conforme Rancière, uma existência própria, mas estariam sempre necessariamente conectadas a acontecimentos sociais (religiosos, rituais, cerimoniais, festivos) em que tivessem uma função. Essa integração social das artes à vida cotidiana torna-se bastante nítida no exemplo elaborado por Augusto Boal, pertinente neste momento:

Criar cavalos é uma arte; também o é a arte do ferreiro; estas duas artes, conjuntamente com a do homem que prepara artefatos de couro, e outras mais, constituem a arte maior da equitação. Esta arte, por sua vez, em companhia de outras como a arte da topografia, a arte da estratégia, etc., constituem a arte da guerra. E assim sucessivamente: sempre um conjunto de artes afins se constitui em uma arte maior, mais ampla e mais complexa. (Boal, 1980, p. 16)

Essa definição é a que corresponde à nossa expressão “sentido amplo do termo”, em que a ideia de “arte” se define —como no Regime Ético a que se refere Rancière— em função da sua inserção na vida cotidiana. De acordo com a classificação de Rancière, o que caracteriza as obras (hoje designadas por nós como “obras-de-arte”) não é seu caráter estético, mas o papel que exercem na experiência e na vivência individual e coletiva com relação à vida pública e ao mundo comum enquanto *locus* de constituição de valores morais, costumes e comportamentos, i.e., tem relação principalmente com a instituição das formas-de-vida. No Regime Poético —ou Representativo— desenvolve-se uma dimensão mais vinculada à experiência da racionalidade nos processos de constituição da “obra-de-arte” (ainda aqui o uso do termo seria anacrônico). Nesse Regime Representativo, em que a arte é valorizada por sua capacidade de representar o mundo, a ênfase está na habilidade do artista em retratar a realidade ou expressar ideias e emoções através de formas e imagens. Nesse regime, a arte é compreendida como meio de representação da realidade que exprime conceitos abstratos por intermédio de formas simbólicas. No modelo Estético, a obra de arte é valorizada por sua autonomia em relação a qualquer função moral, política ou representativa e por sua capacidade de provocar uma experiência estética no espectador. A ênfase está na apreciação das qualidades estéticas da obra especificamente com relação aos critérios técnicos de realização —como forma, cor, textura, composição, entre outros— e na função atribuída à obra-de-arte referente à sua capacidade de proporcionar prazer

intermédio de uma relação de integração dinâmica entre estética e funcionalidade: matéria e forma são sempre articuladas de maneira inseparável e o resultado que se produz em decorrência dessa articulação constitui seu sentido como motor de narratividade. Assim é que se compreende o quanto qualquer produto de qualquer arte ou técnica manifesta-se necessariamente como uma escritura: mesmo as experiências mais puramente estéticas, no sentido estrito do termo —como um mergulho na água, por exemplo—, converte-se em narrativa para o fruidor da experiência —no caso, o mergulhador— os dados brutos colhidos pelos sentidos. É isso que faz com que toda experiência, seja de que natureza for, converta-se inevitavelmente em um tipo de texto a ser “escrito” e “lido” em função do repertório conceitual de quem “escreve” —as aspas indicam sentido amplo—, ou de quem produz um objeto cultural e de quem “lê” —sempre em sentido amplo— ou percebe o “texto” produzido. Todos os produtos de qualquer arte ou ciência (se é que alguma diferença existe) são constituídos pela integração entre o discurso que deles advém e os seus próprios regimes discursivos. Uma questão central, no entanto, diz respeito ao fato de que as possibilidades discursivas —os *pensáveis*— são somente possíveis, concebíveis, em função da sua relação com os aparelhos produtivos em que se constituem.

A ideia de que um regime discursivo determina qualquer discurso produzido a partir dele⁸² nos dá a perceber que qualquer discurso pode ser compreendido como um fato transitório, possível apenas como decorrência de referências prévias, sempre constituídas pelo próprio regime discursivo que determina os discursos. Um exemplo disso também nos é dado por Flusser quando ele apresenta um dos aspectos de seu estudo em *Língua e realidade*. Nesse livro, entre outras análises, o filósofo demonstra que o ser humano —*zoón logikón*, na definição de Aristóteles (1985; 1988)—, enquanto ser que se constitui como tal apenas na medida em que vive com linguagem

estético e estimular a contemplação desinteressada, concernente à experiência estética em si mesma, ao envolvimento sensorial e intelectual do espectador com a obra de arte e, acima de tudo, ao desenvolvimento do “gosto”, com relação ao espectador, e à apreciação do “gênio”, com relação ao desempenho artístico do produtor. Quanto à sistematização de Ranciére, há que se destacar o fato de que o autor afirma que esses regimes de identificação não são excludentes entre si e podem coexistir em diferentes contextos históricos e perspectivas de análise.

⁸² Essa ideia não é nova: Michel Foucault aborda a questão em *Microfísica do poder*.

—ou, ainda antes, que se constitui como tal justamente por sua inserção/imersão na linguagem—, tem, como possibilidades de expressão do pensamento, como já vimos, apenas os três sistemas linguísticos conhecidos: as línguas flexionais, as aglutinantes e as isolantes. Todos os idiomas conhecidos, como informa Flusser, pertencem necessariamente, como já vimos, a um desses troncos linguísticos⁸³. Assim, cada um dos padrões particulares do sistema de cada tronco linguístico pode se manifestar de acordo com determinadas variações em diferentes línguas, as quais, necessariamente, integram um dos três troncos linguísticos fundamentais. Por essa razão, portanto, cada um dos troncos existentes pode ser concebido como um modelo e cada uma das línguas existentes pode ser compreendida, como já foi dito, como um programa discursivo autônomo, embora estabeleça relações de continuidade ou descontinuidade com outras línguas. A partir dessa definição, Flusser demonstra que, dado seu pertencimento a diferentes troncos linguísticos, são as línguas que orientam o pensar humano de acordo com diferentes padrões. Ou seja, as possibilidades de compreensão da realidade do mundo e a articulação inteligível dessa compreensão organizam-se diferentemente conforme o padrão linguístico. Flusser demonstra sua proposição por meio de um exemplo de variação de uma expressão idiomática em três línguas dentro de um só tronco —o das línguas flexionais. A fim de demonstrar o argumento, vale expor aqui, ainda que um pouco demoradamente, o exemplo oferecido pelo autor.

Flusser toma como exemplo a possibilidade de tradução da partícula de língua portuguesa “vou” para a locução de língua inglesa “I go” e questiona a si mesmo acerca da legitimidade de afirmar que uma expressão é tradução da outra. No sentido de lidar com essa dúvida, o filósofo determina, no caso em questão, a existência de três conjuntos de experiência que se interrelacionam: “[...] um conjunto chamado *língua portuguesa*, outro conjunto chamado *língua inglesa*, e um terceiro conjunto chamado *realidade dos dados brutos*” (Flusser, 2007, p. 62). De acordo com seu argumento,

⁸³ Recapitulamos alguns exemplos: entre as línguas flexionais encontram-se o latim, o italiano, o francês, o espanhol, o português, o alemão, o inglês, o russo, entre outras; entre as línguas isolantes, encontram-se o mandarim, o chinês, o vietnamita, o tailandês, o cantonês, o tibetano, entre outras; e entre as línguas aglutinantes encontram-se o japonês, o turco, o húngaro e o basco, entre outras.

tanto o conjunto da língua inglesa quanto o da portuguesa são constituídos de símbolos referentes aos dados do conjunto que ele designa como “realidade dos dados brutos”. Assim, ao dado bruto correspondente a, por exemplo, mudar-se de um ponto no espaço para outro —i.e., mudança essa relativa à ação de “ir”— Flusser relaciona a expressão portuguesa “vou” e a inglesa “I go” e, nesse primeiro momento, sugere que a tradução seja legítima. No entanto, o autor afirma a necessidade de examinar os aspectos que caracterizam os “conjuntos” de cada língua. Ele afirma que, no caso dos idiomas português e inglês, “[...] ambos consistem de palavras hierarquicamente organizadas e são governados por regras de combinação de palavras” (*Idem*) e, na medida em que as regras de cada um são relativamente parecidas e, portanto, na medida em que as regras que estipulam, nos dois idiomas, as formas “vou” e “I go” conferem-lhes lugares hierárquicos similares, então “[...] o papel, isto é, o significado, da frase *vou* dentro do sistema português, é, portanto, semelhante ao papel, ao significado da frase *I go* dentro do sistema inglês”. Flusser considera, assim, que a tradução é “[...] aproximadamente legítima”.

O filósofo tcheco prossegue o desenvolvimento da questão e, assim, passa a revelar um pouco mais sobre a profundidade do problema, indicando que os dois mundos, as duas realidades que ambos os “conjuntos” configuram são percebidas de maneira mais imediata a partir do momento que se amplia a frase. “*Vou estudar* não pode ser traduzido por *I go learn*. O significado de *vou* não é, portanto, idêntico ao significado de *I go*” (Flusser, 2007, p. 62). Flusser lembra a função de verbo auxiliar que “vou” tem no contexto da língua portuguesa e que “I go” não tem em inglês, “[...] ou, se o tem, é em grau muito mais fraco” (*Idem*). Nesse sentido, escreve o autor, “A tradução de *vou* para o inglês é, a rigor, impossível. Não existe, dentro da hierarquia e dentro das regras do sistema inglês, um lugar que corresponda ao português *vou*” (Flusser, 2007, p. 62-63). Nesse sentido, escreve ele, “A ‘realidade’ inglesa não comporta *vou*. Dada, entretanto, a semelhança, o parentesco, entre as duas línguas, posso traduzir, aproximadamente, como proposto. O dado bruto que *vou* e *I go* pressupostamente significam revelou-se um mito” (Flusser, 2007, p. 63).

Assim, Flusser demonstra, como afirmamos anteriormente, que cada língua, devido às estruturas linguísticas que lhes são próprias e sempre particulares (apesar de eventuais semelhanças) constituem um ambiente estruturante —análogo, possivelmente, a um sistema operacional, a um “programa”— que oferece (e, ao mesmo tempo, também limita) as possibilidades de articulação do pensamento em cada contexto específico, em cada língua. No exemplo em que compara as expressões portuguesa e inglesa “vou” e “I go”, Flusser inclui a expressão correspondente na língua tcheca, de modo que é possível perceber ainda mais nitidamente o quanto cada ambiente estruturante —cada diferente sistema, cada “programa”— redimensiona a experiência do pensar.

Querendo traduzir a frase *vou* para uma língua um pouco menos semelhante, por exemplo, o tcheco, a dificuldade da tradução aumenta. Diversas alternativas igualmente legítimas se oferecem. *Jdu, chodím, chodívám*, até *pujdu* podem ser escolhidos. Todas essas frases correspondem ao português *vou*, mas, dentro do sistema tcheco, tem, cada uma, um lugar, um significado distinto. A tradução, e, portanto, a conversação torna-se duvidosa. A realidade tcheca distingue (1) *vou agora* = *jdu*, (2) *costumo ir* = *chodím*, (3) *vou raras vezes* = *chodívám* e (4) *vou*, no sentido de futuro de ir = *pujdu*, e assim por diante. Notem que as traduções aqui oferecidas são, elas também, muito aproximadas. A realidade tcheca e a portuguesa são demasiadamente diferentes para permitir uma tradução satisfatória da frase *vou*. O mito do dado bruto evaporou-se. (Flusser, 2007, p. 63)

Ainda com relação à diversidade de “realidades” que as diferentes línguas conformam, o filósofo, além da relação entre o “dado bruto” referente à ideia de “ir” em português, inglês e tcheco, inclui também o “conjunto” hebraico, informando que, para traduzir “vou” para esse idioma, deverá usar a expressão *ani holech*, que, segundo o autor, significa “Eu andante do sexo masculino”. Esse exemplo, por si só, como aponta Flusser, “[...] ilustra a profunda divergência entre a ontologia portuguesa e a hebraica, a qual não dispõe de verbos no presente. Para ela, uma atividade no presente não tem significado” (Flusser, 2007, p. 64). Nesse sentido, escreve ele,

Não preciso recorrer a línguas mais distantes para ilustrar o que já ficou demonstrado: a legitimidade da tradução é uma função de parentesco entre as línguas. É importante, entretanto, notar de que tipo de parentesco se trata. Não de

um parentesco etimológico, mas de um parentesco ontológico. Embora os dois estejam, geralmente, ligados entre si, não é sempre o caso. Existe, por exemplo, um curioso parentesco ontológico entre o grego clássico e o alemão moderno, inexplicável etimologicamente, porém perceptível especialmente na especulação filosófica. (Flusser, 2007, p. 64)

Diante do exemplo mencionado —em seus diferentes momentos—, é decorrente perceber que cada língua, cada diferente “realidade” idiomática, determina diferentes processos de elaboração do pensamento de acordo com as suas possibilidades e padrões operatórios. Ou seja, cada língua —e ainda mais intensivamente cada tronco linguístico— orienta necessariamente formas de pensar diferentes entre si, as quais, por sua vez, tendem a produzir diferentes conformações compreensivas de mundo —em termos éticos, estéticos e políticos— não apenas por critérios etimológicos, mas também ontológicos, como sustenta Vilém Flusser. Isso posto, torna-se evidente que o estabelecimento de diferentes formas-de-vida são sempre consequência não do pensar humano propriamente —em sentido estrito, se é que existe—, mas sim da diversidade de modos em que é possível a articulação desse pensar, já que, como demonstra Flusser, “o pensar humano”, enquanto tal, não existe em si, mas somente na medida em que esse se torne possível em algum contexto —algum ambiente estruturante— em que se articule de acordo com as normas de determinado regime discursivo. Assim, já percebemos que não existem meios para que se possa acompanhar o pensamento em si, pois a eventual desconexão entre o pensar e uma base linguística estruturada —uma forma de linguagem— inviabiliza a sua expressão. Em outras palavras, o pensar não é exatamente livre, espontâneo —no sentido do aparecimento de ideias originais—, mas sempre e necessariamente é orientado pelas suas possibilidades formais no ambiente estruturante que lhe pode proporcionar uma ou outra língua —e, além disso, uma ou outra forma de linguagem, como as linguagens artísticas. Ainda dito de outra forma, o conteúdo —aquilo que é pensado— é sempre possível somente em virtude da forma —sendo a “forma” os meios instrumentais por intermédio dos quais é possível pensar. Admitimos assim, portanto, que o pensar depende necessariamente de um aparelho de produção por meio de que se possa articular; depende de uma linguagem,

sem a qual não se pode realizar. Por isso é que se pode compreender que toda língua —ou outra forma de linguagem, como a música, a arquitetura ou a medicina— é essencialmente transitória na relação com o pensar, pois, se, por um lado, enquanto necessariamente orientado por uma língua e/ou linguagem que constitui suas possibilidades de apresentação formal, o pensar é ato, por outro lado, é pura potência, enquanto compreendido como a capacidade humana de articular uma língua e/ou linguagem. Destarte, o pensar intelectual tende a ser um fenómeno em pelo menos duas dimensões: tanto aquilo que se manifesta como conteúdo (ideia) por meio da articulação de um repertório de elementos materiais da linguagem (suas possibilidades formais) quanto aquela faculdade humana que confere ao ser justamente a capacidade de articular os elementos materiais da linguagem (a forma, as formas), produzindo, com essa articulação, as ideias (conteúdo). Assim, o pensar é ato quando se torna pensamento —um produto conceitual, uma ideia—, e é potência na medida da sua capacidade de articular as formas estruturais e estruturantes das línguas e das linguagens que levam à elaboração de pensamento. Ou seja: na dimensão do ato, algo como o pensar parece de fato existir, na medida em que uma força capaz de articular um ambiente estruturante de linguagem, nessa articulação, produz pensamento; na dimensão da potência, porém, o pensar parece —senão inexistente— pelo menos inacessível, pois, como força capaz de articular não somente um, mas múltiplos ambientes estruturantes de linguagem, é tanto pura ação quanto pura possibilidade: é uma plena pensabilidade vazia.

Essa ideia —creio— está presente no pensamento do próprio Vilém Flusser, quando analisa, por meio das diferenças entre as possibilidades linguísticas dos diversos idiomas, as potencialidades relativas à especulação filosófica. Quanto a isso, ninguém melhor do que o próprio autor para descrever como o pensar —a plena pensabilidade vazia a que me refiro—, e não o pensamento, situa-se numa espécie de espaço de pura indeterminação:

Antes de tirar uma conclusão dessa ordem de idéias, quero considerar o segundo aspecto da tradução, a aparente passagem do intelecto de uma língua para a outra. Em outras palavras: o que acontece comigo quando passo do *vou* para o *I go*? Enquanto penso *vou*, estou firmemente ancorado dentro da realidade portuguesa. *Vou*, que é meu pensamento,

tem um significado determinado. Mas, durante a tradução, durante esse instante ontologicamente inconcebível da suspensão do pensamento, paira sobre o abismo do nada. “Sou” durante essa transição somente no sentido de poder ser. Sob o prisma da tradução o “cogito sum” cartesiano adquire um significado existencial imediato. Até agora os pensadores existenciais parecem não ter percebido que o nada, esse horizonte do ser, se manifesta “nadicante” durante o processo de toda tradução. Toda tradução é um aniquilamento. O fato existencialmente importante nesse processo é a circunstância de esse aniquilamento poder ser *ueberholt*, ultrapassado e superado pela tradução realizada. Não se trata, porventura, de uma miniatura de morte e ressurreição? Que uma análise fenomenológica da tradução e um estudo mais profundo pelos pensadores existenciais iluminem melhor, num futuro próximo, esse problema. (Flusser, 2007, p. 64-65)

Há ainda outra proposição, a qual sustenta que mesmo o(s) regime(s) discursivo(s), por sua transitoriedade inerente, se constituem como ilusão: de acordo com essa formulação de Friedrich Nietzsche (1844-1900), o que se compreende (Nietzsche, 2008) é que qualquer tentativa de narrar, de descrever a realidade será sempre uma ilusão, pois a única maneira de acesso possível à realidade das coisas que são é o encontro direto, o contato imediato, necessariamente num estado de comunhão com o mundo em sua imanência, ou seja, a “percepção”, que é anterior à aquisição de qualquer linguagem. Assim, a qualquer transcendência, a qualquer abstração —a qualquer forma de língua ou linguagem—, pode somente corresponder um produto narrativo (sempre discurso; sempre ilusão) que, para articular-se, depende invariavelmente de um aparelho de produção (regime discursivo; ilusão) em que se sustente e que é necessariamente artificial e antinatural, pois arbitrário em todos os casos.

Vilém Flusser ilustra essa situação de maneira bastante lúcida, e a ela recorreremos agora, mesmo que a citação seja, dessa vez, mais prolongada, a fim iluminar esse ponto —dizíamos— em torno do qual pretendemos compreender a relação entre discurso e ficção, entre língua e realidade: o filósofo argumenta que a matéria prima do pensar (em qualquer língua) tem como fundamento a faculdade humana do processamento de dados. De acordo com Flusser (2007, p. 39-41), os sentidos coletam dados provenientes do acesso imediato que o corpo humano mantém com a dimensão imanente do mundo, e o ambiente estruturante da língua proporciona que esses dados

sejam convertidos em linguagem articulada por meio de palavras. Para Flusser, os dados assimilados por meio do tato, do olfato e do paladar têm um processo de conversão em informação inteligível menos detectável e, em virtude disso, ele defende que “[...] devemos a grande maioria dos dados dos quais dispomos ao ouvido e à vista, já que a grande maioria desses dados consiste em palavras ouvidas ou lidas” (Flusser, 2007, p. 40). Flusser acredita que as palavras constituem a grande maioria daquilo de “[...] forma e informa” (*Idem*) o intelecto humano. No entanto, o autor chama atenção ao fato de que, no caso da percepção dos sentidos relativa à materialidade do mundo, há, no ser humano, um processo de “tradução” dos dados sensorialmente percebidos, referentes ao “conjunto dos dados brutos”, ininteligíveis em si mesmo, em palavras, para que se tornem racionalmente processáveis. Nesse sentido, portanto, existe um lugar da experiência que não se situa nem na dimensão estética, nem na dimensão intelectual. Trata-se de um lugar imponderável no qual ocorre o processo que transforma a percepção estética dos “dados brutos” da realidade concreta, imediata aos sentidos, e a percepção intelectual dos “dados racionais” da realidade abstrata, mediada pela linguagem. Isso é —creio— o que autor pretende exprimir quando escreve que “[...] o intelecto “sensu lato” tem uma ante-sala (*sic*) na qual funciona uma fição que transforma algodão bruto (dados dos sentidos) em fios (palavras). A maioria da matéria-prima, porém, já vem em forma de fios” (Flusser, 2007, p. 41).

Se no pensamento, como acredita Flusser, a maioria da matéria-prima vem mesmo —de acordo com a metáfora— em forma de fios, é difícil averiguar. Porém, parece coerente afirmar que, de fato, a conversão dos dados de sentido em palavras é mesmo o processo por meio de que o intelecto produz a matéria-prima do pensar —ou, pelo menos, boa parcela dela: a parcela do pensar inteligível, intelectual⁸⁴. No entanto, importa ainda aqui —no sentido do nosso cuidado em torno de elaborar uma compreensão acerca da noção de estudo— observar como o filósofo tcheco define “realidade”. Flusser afirma que vivemos numa dupla realidade; a das palavras, mediada pela linguagem, e a dos “dados brutos”, imediata pelos sentidos:

⁸⁴ Pois por que não poderia haver também – sabe-se lá! – um “pensar sensível”?

“Assim como os dados ‘brutos’ alcançam o intelecto propriamente dito em forma de palavras, podemos ainda dizer que a realidade consiste de palavras e de palavras *in statu nascendi*” (Flusser, 2007, p. 41).

Portanto, para além da materialidade imediata de todas as coisas — a materialidade de todos os corpos exclusivamente naturais, que constitui a única dimensão possível da realidade—, tudo o mais é ficção. Ou seja: o próprio sistema que torna possível o pensamento constitui, por sua própria existência, uma ficção. É preciso dar atenção, porém, a que o termo “ficção”, no presente contexto, não diz respeito, em nenhuma hipótese —como já foi dito anteriormente—, às ideias de inexistência, mentira ou falsidade. Pelo contrário: a ideia de ficção corresponde precisamente a uma dimensão inalienável do mundo humano; a ficção —como aqui é compreendida— é condição necessária para a existência mesma do mundo humano. Nessa perspectiva, um nome é uma abstração e, como tal, não corresponde à imanência de algo a que esse nome seja referido: assim, um nome é uma ficção. No entanto, a palavra —abstração, transcendência—, o poder de nomear e narrar constitui precisamente a possibilidade de produção de regimes discursivos: isto é, de criar mundo. Uma palavra possui, sim, forma e materialidade —acústica ou visual—, mas essa materialidade, embora faça parte do mundo humano, não pertence ao mundo natural —mesmo que o ser humano integre a natureza. Nesse sentido é que se compreende, portanto, que o mundo humano constitui um mundo paralelo ao mundo natural —artificial e antinatural—, embora o ser humano se situe como o ponto de intersecção entre os dois mundos: o da realidade propriamente dita —a da natureza— e o da ficção —esta outra realidade, sempre artificialmente articulada dentro dos limites de uma língua ou de uma linguagem.

A partir disso —e ainda a partir das elaborações de Vilém Flusser— o que aqui se defende é que vivemos não em dupla, mas em tripla realidade. Além da realidade dos sentidos (essencialmente natureza) e da realidade da inteligência (essencialmente ficção), existe ainda uma terceira (que, no entanto, como veremos, é a primeira, i.e., a base fundamentada das outras duas). Essa corresponde àquele lugar “antes de tudo”, àquele “vazio originário” ou, ainda, àquele “nada” que, no discurso de Flusser, aparece “suspensão” e é revelado no fluxo de tradução entre diferentes realidades linguísticas. Esse lugar não

concerne aos sentidos nem à intelecção, é o lugar de gestação das palavras ainda não nascidas: corresponde àquela dimensão originária da infância enquanto condição de existência, sobre a qual discorreremos anteriormente. É aquilo que já temos em nós quando, ao nascer, também já percebemos por meio dos sentidos a realidade concreta e imediata dos “dados brutos”, mas ainda não articulamos o *logos* em forma de linguagem —na verdade, ainda nem fazemos ideia de qual será o idioma que se nos apresentará como “língua materna”; poderia ser o português, o norueguês, o tcheco, o chinês, o russo, o latim, o grego antigo, o sânscrito. Ao nascer, temos duas dimensões: uma, anteriormente identificada como a primeira, relativa aos sentidos, e outra, anteriormente identificada como a terceira, a que referirei como a *dýnamis-logikos* [δύναμις-λογικός] ou “potência logótica”. Trata-se, esse conceito, daquilo que, no ser humano, não é ainda a linguagem, mas a capacidade que possibilita a articulação do *logos*, i.e., não a contingência da articulação da palavra e do discurso no âmbito limitado e circunscrito de um idioma determinado, mas, literalmente, o poder da palavra. Assim, na medida em que compreendemos que são três as dimensões de constituição humana, percebemos que o *logos* —i.e., o sentido da palavra e o exercício do discurso— se manifesta sempre de acordo com dadas circunstâncias. Para que se manifeste em determinadas circunstâncias, porém, o *logos* precisa de um ambiente, um “cenário” —um lugar autoconsciente— em que a realidade da intelecção (que é essencialmente ficção) aparece à percepção. Ao que nos parece, então, percepção sensível e intelecção —ou corpo e alma, como prefeririam Sócrates, Platão e Aristóteles— têm como condição de possibilidade a sua interação mútua apenas porque existe também essa dimensão “vazia”, esse “nada” fundamental, esse ambiente “pré-lógico”. A ideia de um ambiente pré-lógico nesse contexto não designa um lugar (no sentido metafórico, é claro) sem lógica que antecede a lógica ou um lugar inferior ao lógico —não se trata disso. A qualidade de “pré-lógico”, no sentido que aqui se produz, diz respeito à condição de possibilidade de elaboração de toda lógica. Se uma imagem, por exemplo, é “lógica”, os olhos fechados são o lugar “pré-lógico” em que não há imagem alguma, mas que estão à espera, disponíveis para a sua realização. Da mesma maneira, se as nuvens

fossem como operações lógicas, o céu muito claro de um dia límpido seria seu lugar de realização, seu ambiente “pré-lógico”.

6.7. Uma especificidade da produção artística

Quase concluído o presente capítulo, percebemos retrospectivamente que se as seções referentes aos processos e procedimentos de produção de mundo não chegam a ser de fato alegorias sobre o processo artístico de criação refuncionalizadora, são, pelo menos, perspectivas diferentes para compreender a questão —ou, em outros termos, variações sobre o mesmo tema.

Observamos nas seções deste capítulo que as linguagens (estruturas de comunicação simbólica) organizam-se como aparelhos de produção (a dimensão relativa aos recursos materiais, como instrumentos e matéria) e processos produtivos (a dimensão relativa aos procedimentos e usos de instrumentos e matéria). A linguagem verbal constitui um exemplo privilegiado dessa relação na medida em que integra a estrutura formal e material das línguas e suas dinâmicas de uso orientadas por critérios e regulações integralmente abstratos: a linguagem verbal é pura arbitrariedade, pura ficção. Nesse sentido os processos de criação (a ver com inventividade e “arte”) e de produção (a ver com a tradição e com a “técnica”) conectam-se de maneira indissociável. Observamos ainda que a *poiesis* distingue-se em *physis* e *práxis*, sendo a primeira a aparição das “obras” da natureza e a segunda das obras do mundo humano. Consequentemente, observamos ainda que a *práxis* se distingue em arte e técnica (*ars* e *tékhne*) —embora verifiquemos que essa distinção origina-se de um efeito de ambiguidade no processos de tradução idiomática. Identificamos também o sistema aristotélico que descreve os processos poiéticos relativos à *práxis* por meio do conjunto conceitual *dýnamis-energeia-érgon-entelekheia-télos* e elaboramos uma proposta de “recompreensão” dessa estrutura conceitual a partir percepção de que existem obras de arte que escapam a essa categorização na medida em que não “fecham” ou não chegam efetivamente a um “fim” em si mesmo, em virtude de que sua etapa final se estabelece simultaneamente como a etapa inicial de um novo processo de produção de

experiência, isto é, de uma nova práxis que somente em função do estado de abertura pode originar um novo processo.

No próximo capítulo, observaremos como essa configuração relativa às obras (produtos) de arte que não chegam a uma forma efetivamente “final” (porque a isso não se propõem) podem desestabilizar a noção convencional de “projeto” como um processo que conduz (ou pretende conduzir) à um estado de imobilidade final (como no caso do tiro que acerta o alvo com uma finalidade a atingir) e, além disso, observaremos que essa desestabilização na base da ação desestabiliza conseqüentemente os programas que organizam os projetos, os regimes que determinam os programas e, por fim, até mesmo os modelos que regulam os regimes.

Antes de terminar e de, finalmente, chegar à apresentação dos nossos “estudos de caso”, cabem ainda algumas palavras sobre o que podemos referir como *O jogo da indeterminação originária* em que se produzem os processos de refuncionalização de regimes discursivos. Essa última sessão poderia também chamar-se simplesmente *Nota sobre a leitura* considerando que a “leitura” em questão diz respeito à observação e análise dos nossos estudos de caso.

A leitora e o leitor, então, faça a gentileza de eleger o título que mais lhe agradará ao final da leitura dessa seção, a qual se divide em duas pequenas partes: [1] operando na dimensão pré-lógica e [2] além da obra aberta.

6.8. Operando na dimensão pré-lógica

O *design* dos aparelhos de produção disponíveis em nosso contexto cultural —especificamente no âmbito da criação artística— orienta a atualização de obras cujo fim (*télos*) procura uma condição de acabamento. Em alguns casos, no entanto, um tipo de uso “impróprio” —ou seja, considerado inadequado de acordo com os padrões estabelecidos pela tradição— desses aparelhos desorienta a noção de finalidade na medida em que as obras, mesmo no momento de seu “acabamento” —i.e. o momento em que os autores deixam de interferir sobre a sua produção— não definem

uma finalização —quer dizer, mesmo “pronta”, esse tipo de obra continua acontecendo *per se* em virtude das interações que estabelece nos processos de recepção. Isso significa que tais usos impróprios de aparelhos de produção —usos refuncionalizados— produzem obras cuja finalidade —i.e., sua situação final— não é possível definir, pois o uso impróprio dos aparelhos de produção ocasiona o aparecimento de obras cujo “fim” é impossível determinar, já que o que as caracteriza é o inacabamento. Não há, portanto, nesse novo modelo de vivência, uma relação que seja análoga àquela usualmente referida como contemplação (no sentido comum do termo), apreciação ou mesmo de veneração entre o homem de gosto e a obra de gênio, entre o sujeito que admira e o objeto (que, com seu autor) que é louvado; a relação que se estabelece deriva do fato de que a obra deixa de ser objeto de culto e passa a ser objeto de comunhão, de partilha, de jogo.

A relação de produção e de fruição de arte orientada pelo modelo de vivência orientado pela experiência da apreciação, da veneração e do louvor ao “gênio” do artista cuja “compreensão” legitima o estatuto do “homem de gosto” se revela uma continuidade do modelo ético colonial organizado pela dualidade entre dominação e servilidade fundamentado pela premissa da distinção desigual entre a mente e o corpo. Os usos impróprios dos aparelhos de produção, no entanto, tendem a refuncionalizar os próprios regimes discursivos em que se desenvolvem e, desse modo, produzem esse específico modelo de vivência em que desarticulam-se as relações de poder orientadas pelo paradigma da colonização.

A colonização tem muitas caras —exploração, extrativismo e dominação cultural e econômica são apenas as mais aparentes—, e elas fogem à nossa percepção em virtude da familiaridade por meio de que se expressam. O pensar é colonizado. As línguas, por diferentes que sejam, têm sempre suas regras, seus “padrões de comportamento”. Os idiomas derivados do tronco das línguas flexionais, por exemplo, obedecem com grande frequência a uma estrutura operatória que articula por meio do “programa” *sujeito-verbo-objeto*. No uso de tais estruturas de pensamento, atualizamos sempre —e assim legitimamos— as relações de servilidade entre dominador e dominado: no nosso pensar cotidiano, há sempre, em cada relação estabelecida, uma instância poderosa (“sujeito”) a qual, por

meio de uma ação (“verbo”), impõe um atributo ou destino a um interlocutor, seja ser ou ente, ou mesmo a si próprio (“predicado”). Semelhante estrutura sintática, simplesmente por ser como é, é capaz de sintetizar uma ética. Pensemos nessa ética como “a ética da sujeição —palavras como “dependência”, “submissão”, “obediência”, “resignação”, “dominação”, “vassalagem” são sinônimos de “sujeição”. Essa ética fundamenta-se na teoria platônica da existência de um mundo ideal, apenas acessível por intermédio do espírito (“mente”, “alma”, “consciência” etc.), que, ainda na perspectiva platônica, é superior ao corpo, o qual, por meio dos sentidos, somente pode ter acesso (o corpo) ao mundo “ilusório” da matéria, em tudo enganoso e imperfeito em relação ao mundo das ideias. Assim sendo, de acordo com essa teoria, o corpo não é outra coisa senão um servo do espírito, o qual deve ser dominado e submetido aos ditames da razão superior. Essa relação fundamental, possivelmente, constitui a base filosófica que legitima, por consequência da sua própria “lógica”, as tantas outras relações de dominação que vivenciamos no decorrer da história da cultura: ao longo dos tempos, o senhor tem sido superior ao servo, o mestre tem sido superior ao aprendiz, o produtor tem sido superior ao receptor, o trabalho intelectual tem sido superior ao trabalho manual. Essa lógica —não é difícil perceber— repercute indefinidamente nas mais diferentes instâncias de relação. Essa ética da sujeição é reproduzida constantemente pela estrutura sintática da língua portuguesa (como de todas outras que operam pelos mesmos critérios) e, quanto a isso, pouca (ou talvez nenhuma) resistência podemos impor.

Tal incapacidade de opor resistência à ética da sujeição, que se manifesta inclusive sob a proteção da máscara da linguagem —tão “nossa”, tão familiar e “materna”— deve-se, muito possivelmente, ao fato de que, como declarou Michel Foucault, “[...] o problema político essencial [...] não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade” (Foucault, 1998, p. 14). Ou seja, a dificuldade de opor resistência à ética da sujeição não está associada ao conteúdo de discursos socialmente veiculados (o conteúdo das ideias), mas ao próprio instrumento de veiculação das ideias propaladas (o regime discursivo).

É conhecida a formulação de Paulo Freire em que ele afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. No âmbito do ensino da língua portuguesa como língua materna, o conceito de Letramento⁸⁵ refere-se, entre outros aspectos, aos processos por meio dos quais os sujeitos desenvolvem gradativamente as relações complexas que envolve os usos dos diferentes gêneros textuais, conceito que se refere à materialização das inúmeras formas de texto —orais ou escritas— operadas no âmbito das relações sociais⁸⁶. De acordo com Mikhail Bakhtin (1895-1975), os gêneros textuais — ou discursivos— aparecem à experiência dos sujeitos “[...] quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (Bakhtin, 2003, p. 282), ou seja, em situações normais de interatividade social. O processo de Letramento, nesse sentido, tem muito mais a ver com a participação no mundo social do que propriamente com estudo (e conseqüente aprendizado) do sistema linguístico, embora estejam evidentemente relacionados.

Isso vai dito aqui em virtude da percepção de que a ideia de Letramento é válida para o estudo ou mesmo para a participação “involuntária”, “autônoma” dos sujeitos em qualquer sistema de linguagem, e não somente no sistema de uma língua falada e/ou escrita. Na medida em que, como afirma Paulo Freire, a “leitura de mundo” precede a leitura da palavra, podemos inferir que a “leitura” de mundo não só precede a leitura da palavra como transcende a leitura da palavra. Nesse sentido, já “lemos” o mundo quando, ainda em crianças, saímos às ruas acompanhados de adultos nas experiências cotidianas e vamos compreendendo, pouco a pouco, como se locomovem os pedestres e onde se estacionam os carros quando deixam de transitar. Entendemos gradativamente o sentido dos procedimentos que orientam os “textos arquitetônicos” das escolas, dos hospitais, das igrejas, dos jardins e dos *shopping centers* e, da mesma maneira, passamos a compreender que há diferentes padrões de

⁸⁵ O conceito de Letramento é complexo e não é o objetivo deste estudo discuti-lo em detalhe, mas somente o aspecto mencionado no corpo deste texto.

⁸⁶ Alguns exemplos de gêneros textuais primários são o diálogo cotidiano, o bilhete e a carta, a lista de compras, a receita culinária, a bula de remédio, o manual de instruções, os *e-mails*, os *posts* em redes sociais etc.; são exemplos de gêneros textuais secundários aqueles cuja mediação estrutura formas mais complexas do uso da linguagem como o teatro, o poema, o conto e o romance, a comunicação científica, o artigo, a dissertação ou tese acadêmica.

comportamento a desempenharem-se na hora do recreio, na visita ao bebê que acaba de nascer, no casamento, no passeio no parque ou na lanchonete. Assim, os processos graduais por meio dos quais os sujeitos se amalgamam com a linguagem e com os procedimentos de interação social, seja com pessoas, objetos ou lugares, podem, então, ser compreendidos, numa acepção “expandida”, como processos de Letramento. Pelos mesmos critérios, é possível dizer, por exemplo, de alguém que desconhece as estruturas e os métodos de uso dos instrumentos musicais, assim como os códigos de notação e leitura dos signos numa partitura que essa pessoa não tem Letramento musical, ou de alguém não conhece os procedimentos e métodos de preparo de alimentos que essa pessoa não tem Letramento culinário, muito embora, em ambos os casos, as pessoas sejam plenamente capazes de ouvir música e de degustar alimentos preparados. É, portanto, em função dos processos de Letramentos que nos tornamos capazes de proferir ou performar enunciados, pois, no sentido ampliado em que o termo é usado, os enunciados podem ser falados e escritos, mas também praticados, i.e., atuados ou “performados”. E é também assim que passamos, por experiência relativa ao uso dos diferentes “textos” que orientamos nossas escolhas estéticas, ou seja, é assim que orientamos as escolhas das palavras e expressões que usamos numa entrevista de emprego ou na praia com os amigos, ou que usamos para escrever um contrato de compra e venda e ou uma carta de amor. Ainda pelos mesmos critérios, é possível dizer que são os processos de Letramento que possibilitam que nos comportemos de acordo com as características dos “gêneros discursivos comportamentais” evitando ir a um casamento vestindo pijamas e dispensando o serrote quando o objetivo é cortar cenouras.

Assim como se percebe que a noção de Letramento pode, em “campo expandido” orientar elaborações do pensamento que vão muito além do mundo das letras, outras operações conceituais transdisciplinares podem se realizar no mesmo sentido. O uso de termos como “gramática”, “sintaxe” e outros, por exemplo, podem ser referidos da mesma maneira no intuito de organizar os estudos referentes a outras formas de linguagem além da linguística. Entendo, nesse sentido, que, assim como a gramática refere-se ao como conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado

padrão com relação ao sistema de uma língua escrita e falada e a sintaxe, como parte da gramática, refere-se ao estudo das palavras enquanto elementos de uma frase organizando desde o sistema fundamental sujeito-verbo-predicado até suas derivações mais complexas como as relações de concordância, de subordinação e de ordem, esses termos originários do campo da linguística no âmbito da língua falada e escrita podem operar também elaborações de análise em outras linguagens, como a música, a dança, o teatro e as artes visuais. E os casos de arte que se realizam em virtude de usos impróprios de seus aparelhos discursivos, refuncionalizando a estrutura dos regimes discursivos em que se instituem como obras que se abrem a destinos indeterminados, demandam também, por seu caráter de ineditismo, novas categorias de análise.

6.9. Além da Obra Aberta

De acordo com o conceito desenvolvido pelo filósofo, semiólogo e escritor italiano Umberto Eco (2000) a “obra aberta” é um tipo de obra de arte que não se limita a um significado fixo e acabado, mas é aberta a múltiplas interpretações e possibilidades de leitura. O autor argumenta que toda obra de arte é, de certa forma, “aberta” e incompleta, pois depende da contribuição do receptor, visto como um coautor, responsável por completá-la com sua interpretação pessoal e suas próprias experiências e conhecimentos. Desse modo, a “obra aberta” é uma obra que não se encerra em si mesma, mas que se expande e se transforma continuamente na relação com seu público. Nessa perspectiva, é possível pensar que, para Eco, a obra de arte se realiza em função de uma relativa flexibilidade de sentido, pois, na medida em que se estabelece enquanto um sistema semiótico estável —já que a obra “está dada” à fruição do leitor ou espectador— requer a participação ativa do receptor para que o sentido se produza. O sentido é, assim, relativamente flexível em função de que a obra de arte se refere, de acordo com essa teoria, a um processo comunicativo que envolve uma troca ativa entre o autor e o receptor, que depende —essa troca— da capacidade do receptor de criar associações e significados a partir do suporte original —seja esse ele textual,

plástico, sonoro ou cinético— e que não está completa até que seja recebida e interpretada pelo receptor.

Essa teoria contrasta com a ideia de que uma obra deve ser “entendida” unicamente por suas características intrínsecas. Nessa concepção, o receptor deveria necessariamente dispor de recursos específicos que o capacitassem à realização de uma interpretação “correta” de uma obra que, nesse sentido, seria então uma obra “fechada” em si mesma.

Pelo prisma analítico proposto por Umberto Eco, a recepção —a “leitura” ou “interpretação”— de uma obra de arte aberta transcende tanto o “produto” —i.e., a própria obra— quanto as eventuais intenções autor. No entanto, na concepção de Eco, essa “abertura” tem limites.

Embora afirme, em *Os limites da interpretação* (Eco, 2004), que não é possível encontrar um significado único e objetivo para uma obra de arte ou um texto, que a interpretação depende do contexto e das crenças do intérprete e que isso implica em que haja, portanto, múltiplas possibilidades de sentido para as possíveis interpretações de uma obra, Eco entende que mesmo uma obra “aberta” exige critérios de interpretação mais ou menos restritivos.

Se o semiólogo italiano entende, por um lado, que a questão da interpretação na literatura, centrada na relação entre autor e leitor, é uma atividade inerente à leitura e que, nessa relação, os leitores devem ser livres para interpretar os textos da maneira que acharem mais adequada, sem a necessidade de buscar uma única interpretação “correta”, por outro, entende que, no âmbito de áreas do conhecimento como a semiótica, a filosofia e outras ciências, é preciso estabelecer critérios de interpretação cuja fundamentação esteja apoiada em evidências empíricas e lógicas.

No entanto, mesmo no que diz respeito à interpretação de obras de arte, a interpretação, para Umberto Eco, deve ter limites, pois, embora uma obra não deva ser considerada apenas em função de suas inerentes características de composição, não se pode negar a existência dessas mesmas características. Desse modo, mesmo que as possibilidades de interpretação de uma obra sejam “abertas”, a interpretação depende,

evidentemente, de um “diálogo” entre o que o sistema semiótico de uma obra oferece ao receptor, e os instrumentos, o referencial de que cada receptor dispõe para a efetivação da atividade de “leitura” e interpretação.

Os casos de refuncionalização de aparatos, i.e., de refuncionalização de aparelhos de produção e de procedimentos produtivos em determinadas obras de arte, no entanto, transcendem a categoria de “obra aberta” definida por Umberto Eco. Tal categoria se aplica a essas obras, certamente, pois elas também são igualmente abertas à interpretação do receptor. A diferença, no entanto, é que no caso desse tipo de obra, a que poderíamos designar como uma “obra aberta-aberta” ou como uma “obra que se abre a um destino indeterminado”, a forma final não é fixa. Como vimos em seção anterior, ela apresenta um *télos* aberto, ela mantém, no que diz respeito a suas inerentes características de composição, uma abertura à indeterminação que depende não somente da “leitura” ou da “interpretação” do receptor, mas também da ação do receptor —que, nesse caso, ultrapassa a condição de “receptor” e desempenha necessariamente a função de agente, assumindo um papel de efetiva coautoria.

Há casos de obras abertas que operam refuncionalizações de aparelhos produtivos, mas têm forma final fixa, i. e., não se configuram em virtude de um *télos* aberto, indeterminado, e há também obras abertas que, enquanto operam processos de refuncionalização de aparelhos produtivos, abrem uma fissura radical na dimensão da experiência das formas-de-vida.

Observaremos em que consistem essas distinções por meio da análise de diferentes modalidades de *poiesis* artística no capítulo que segue.

Capítulo 7

O uso “impróprio” das regras da arte

7.1. A Fonte e outros parangolés

Os processos históricos não são estanques. As modificações nos costumes, nos hábitos, nas crenças e em toda sorte de práticas culturais não se instituem por decreto. É preciso que as transformações relativas às formas-de-vida possam, antes de mais nada, aparecer à consciência como *pensáveis*.

Em termos filosóficos e linguísticos, um enunciado é a apresentação de um pensamento que tem um sentido e pode ou não ter um referente. Isto é, pode estar ou não relacionado a elementos do mundo real; ou seja, se está relacionado ao mundo real, participa da dimensão da “ciência” (digamos assim), e se não está, participa da dimensão da “poesia” ou da “ficção”.

Se é dito que “cabeça porta andrômeda escaparia soteropolitana submersa”, muito embora esse conjunto de palavras possa constituir a base para um exercício de criação de sentido, trata-se, em si mesmo, de um enunciado desprovido de sentido. Se é dito que “as sereias vivem no mar”, trata-se de um enunciado que tem um sentido, mas não tem referente no mundo real, já que sereias, até prova em contrário, não existem concretamente; deste enunciado, portanto, é dito que participa da dimensão da ficção. Se é dito ainda que “Quando se solta um objeto a uma certa altura do solo sem que haja entre eles qualquer corpo que impeça o movimento, esse objeto cairá ao chão”, trata-se de um enunciado que tanto tem um sentido quanto referente no mundo real, pois a situação descrita é empiricamente verificável; deste enunciado, então, é dito que participa da dimensão da ciência.

Isso quer dizer, de acordo com o matemático, lógico e filósofo alemão Gottlob Frege (1848-1925) que, num enunciado, só interessa o “valor de verdade” (Frege, 2009) quando a proposição em questão tem referente —ou seja, quando se refere à realidade factível. Se, por outro lado, o enunciado é arte, poesia, ficção, então não importa a verificação de seu “valor de verdade” —que, aliás, nessa perspectiva, nem existiria.

No entanto, mesmo não tendo um referente no mundo real, um enunciado com sentido é, evidentemente, dotado de sentido. Nessa perspectiva, “ter um sentido” também pode ser compreendido como um

referente, pois o fato de haver sentido em um enunciado é algo que tem referência nos fatos da realidade, pois trata-se de um fato objetivo a existência objetiva de enunciados dotados de sentido. Assim sendo, um enunciado que tem sentido, mas não tem referente —isto é, um enunciado fantasioso, fictício—, já guarda em si uma relação intrínseca com a realidade, qual seja: ser dotado de sentido. Desse modo, o valor de verdade manifesto por meio do sentido de um enunciado sem referente no mundo real proporciona, mesmo assim, uma experiência real de atribuição de valor de verdade que, uma vez recolhida pelas sensibilidade e pela inteligência humana, pode ser memorizada e “arquivada”. Essa memória pode ainda, posteriormente, por meio da pessoa que a guarda, manifestar-se em outras ocasiões como um precedente de legitimidade que justifique a atribuição de valor de verdade a um enunciado fictício —um enunciado que tenha referente ao mundo real, mas cujo sentido não contenha valor de verdade.

Por esse prisma, no caso de que uma consciência perceba intelectivamente um enunciado que tenha sentido, mas que não tenha referente no mundo real —aparte o fato de ter sentido—, é possível que aquele enunciado, mesmo pertencente à dimensão da ficção, uma vez acolhido por aquela consciência, abra um precedente —digamos assim— ao tornar possível, mesmo que apenas na esfera da imaginação, uma circunstância qualquer até então nunca pensada antes. Isso fará com que se crie, no ambiente daquela consciência, uma “estrutura lógica” —pois dotada de sentido— que não tem referente no mundo real mas que, por existir já na imaginação, fica “em suspenso”, ou seja, fica como “à espera” da sua confirmação no âmbito da experiência empírica no mundo real.

Tomemos como exemplo o mito grego de Ícaro, em que as personagens Dédalo e Ícaro —pai e filho— que, depois da morte do Minotauro, ficam presos no labirinto que construíram para capturá-lo, na ilha de Creta. Ambos, então, fabricaram asas artificiais, usando cera de abelhas e penas de pássaros de vários tamanhos, moldando-as com as mãos para que assumissem a forma —e a função— de asas verdadeiras. Assim procedendo, conseguiram fugir do labirinto. Antes da fuga, no entanto, Dédalo preveniu a Ícaro que não voasse muito perto do Sol, para que o calor intenso não derretesse a cera das asas, e nem muito perto do mar, pois os respingos das

ondas poderiam encharcar as asas, tornando-as pesadas demais. Ícaro, porém, durante o voo, não resistiu ao desejo de voar próximo ao sol e, assim, foi incapaz de seguir os conselhos do pai. Desse modo, a cera que mantinha as penas como asas de fato se derreteu, e Ícaro caiu no mar, onde morreu afogado.

Independente dos aspectos dramáticos narrados na história mitológica e das emoções que possam suscitar, é possível considerar que a imagem referente a seres humanos que se tornam capazes de voar em virtude do uso de asas artificiais seja de tal modo acolhida pela consciência no âmbito da sua capacidade imaginativa, que essa imagem, em função de perdurar por gerações que preservam esse bem cultural, tenha produzido um “valor de verdade” e, assim, feito com que, por séculos, se sonhasse com a possibilidade de que seres humanos pudessem voar.

É nesse sentido que se afirma aqui que as obras de arte e de pensamento capazes de subverter as relações de ordenamento lógico do mundo produzem, em virtude das refuncionalizações de sentido que promovem, insólitos “valores de verdade” e, assim, abrem precedente para possibilidades inusitadas, ou seja, inauguram pensáveis.

Um exemplo disso de semelhante processo é o se expõe posteriormente na seção “*A arte contemporânea* de Fernando Pessoa” do presente capítulo, como se demonstrará. Antes, porém, no intuito de apenas demonstrar que não se trata de um caso isolado, comentaremos brevemente alguns exemplos de “refuncionalização” poética que, por refuncionalizações estéticas, implicam também refuncionalizações éticas e políticas. Esses casos implicam, no entanto, dois conceitos formulados no âmbito da crítica e da teoria de arte, que, portanto, convém mencionar, ainda que brevemente.

7.2. Dois conceitos operacionais e um problema (também operacional)

Começemos pelo “problema”:

7.2.1. A Fonte

Na passagem do século XIX ao XX, o mundo das artes visuais na Europa passava por processos de intensas transformações, em especial pela

influência do assim chamado Impressionismo, que quebrava as convenções artísticas tradicionais, herdeiras principalmente dos estilos desenvolvidos durante os períodos do Renascimento e do Barroco e desafiava as normas acadêmicas consagradas. Pintores como Édouard Manet (1832-1883), Edgard Degas (1834-1917) Claude Monet (1840-1926), e Pierre-Auguste Renoir (1841-1919) —tendo como precursores Gustave Courbet (1819-1877) e Camille Pissarro (1830-1903)— compartilharam, cada um a seu modo, alguns procedimentos produtivos como [1] técnicas de pinceladas soltas e o uso da cor de forma não naturalista, [2] o uso de pinceladas curtas e visíveis para criar uma sensação de luminosidade e capturar as mudanças de tonalidade que ocorrem na natureza, [3] a pintura ao ar livre e o decorrente abandono dos ateliês, na busca por capturar as nuances e os efeitos da luz natural em suas obras e [4] a adoção da vida cotidiana como tema de representação e, portanto, a retratação de cenas prosaicas, de cenas de rua e de paisagens, com figuras humanas em situações de lazer e momentos fugazes.

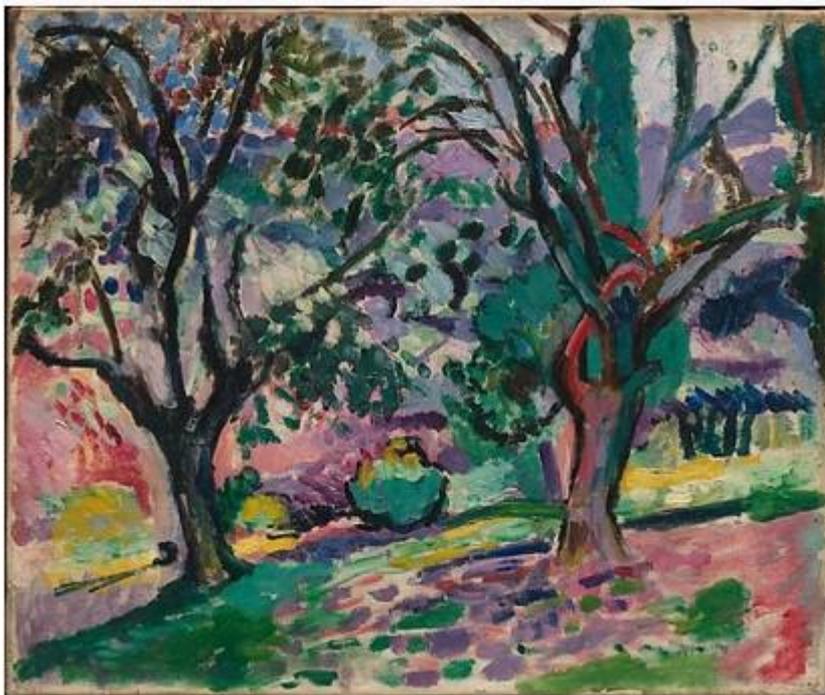
Em função dessas referências, em momento subsequente, Henri-Paul Gauguin (1848-1903) cria seus trabalhos a partir de temas exóticos, cores vibrantes e de uma abordagem mais simbólica, afastando-se da representação estritamente realista, e Paul Cézanne (1839-1906), conhecido por retratar paisagens, naturezas-mortas e retratos de maneira particularmente original, desenvolve um estilo único, combinando formas geométricas e pinceladas distintas que influenciaram, por exemplo, o desenvolvimento do Cubismo. Atuando no mesmo período, um caso à parte é o de Vincent Van Gogh (1853-1890), que é hoje reconhecido como um dos artistas mais influentes da história da pintura e que não teve reconhecimento em vida. As obras de Van Gogh começaram a repercutir no mundo da arte a partir de sua primeira grande exposição individual, pouco mais de dez anos após sua morte, em 1901.

Nesse contexto, surge uma geração de artistas associados a “movimentos” que a crítica define como o Futurismo, do qual os italianos Umberto Boccioni (1882-1916) e Tommaso Marinetti (1876-1944) são frequentemente mencionados como os maiores expoentes, o Cubismo, em geral identificado a Matisse (1869-1954) —inicialmente Fauvista—, Georges

Braque (1882-1963) e Pablo Picasso (1881-1973), o Expressionismo e o Abstracionismo, associados principalmente a Wassily Kandinsky (1866-1944) e o Suprematismo Russo, que tem em Kazimir Malevich (1879-1935) seu mais notório representante. Além deles, o pintor Piet Mondrian (1872-1944) é conhecido como o criador do Neoplasticismo.

Veremos nas próximas páginas uma sequência de imagens que, organizadas em ordem cronológica, pretende oferecer uma brevíssima amostra do percurso “narrativo” do referido processo histórico de transformação estética na pintura na passagem do século XIX ao XX.

Figura 01 - Henri Matisse. Oliveiras em Collioure, 1906



Fonte: Metropolitan Museum of Art (website)

Figura 02 - Wassily Kandinsky. Vista com castelo, igreja e ferrovia, 1909.



Fonte: Meisterdrucke: kunstproduktionen (website)

Figura 03 - Georges Braque. Clarineta e garrafa de rum sobre uma lareira, 1911.



Fonte: Metropolitan Museum of Art (website)

Figura 04 - Kazimir Malevich. O lenhador, 1912.

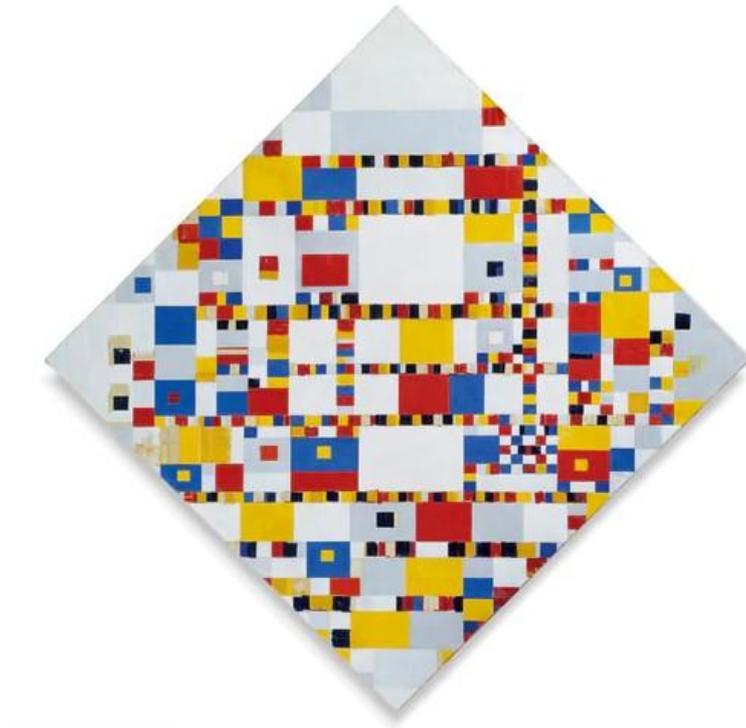


Fonte: Meisterdrucke: kunstreproduktionen (website)
Figura 05 - Pablo Picasso. A oficina, 1955.



Fonte: Jornal El País (website)

Figura 06 - Piet Mondrian. Victory Boogie Woogie, 1944.



Fonte: Acervo Piet Mondrian (website)

É nos primeiros anos de produção desse novo contexto que o francês Henri-Robert-Marcel Duchamp (1887-1968), mais conhecido como Marcel Duchamp —ou apenas Duchamp—, estuda e trabalha. Influenciado pelo Impressionismo e pelo Pós-Impressionismo. Contemporâneo, por Gauguin, Cézanne e Van Gogh, e contemporâneo do Futurismo, do Cubismo, do Expressionismo, do Abstracionismo e do Suprematismo, Duchamp cria, em 1912 o *Nu descendo a escada*. Trata-se de uma pintura que retrata o movimento cinético de uma figura humana, dispondo os elementos pictóricos da tela como se fossem a fusão de uma série de fotogramas cinematográficos.

Figura 07 - Marcel Duchamp. Nu descendo a escada, nº 2 ,1912.



Fonte: Wikipedia (website)

Quando, alguns anos depois, Duchamp submete, em 1917, à uma exposição de arte um produto de fabricação industrial —um *ready-made*—, no caso, um mictório de porcelana que ele intitula e assina com pseudônimo —R. Mutt—, o que realiza —consciente ou inconscientemente— é uma operação conceitual que põe em questão os procedimentos sociais de valoração arte. A obra põe em questão os critérios que determinam uma obra de arte enquanto tal. O próprio Duchamp fazia parte da comissão que avaliava as propostas de exibição submetidas à galeria e, permanecendo incógnito como autor, declarou, em defesa da aceitação da *Fonte*, não se importar se o “Sr. Mutt” havia ou não feito a peça com as próprias mãos, e disse que o importante era que o “autor” a tivesse escolhido. Com a *Fonte*, Duchamp desafia as convenções estabelecidas sobre a noção tradicional de arte questionando a representação da realidade e a habilidade técnica como

critérios de definição de arte. Essa atitude iconoclasta fundamentada pelo argumento de que a escolha do objeto e sua colocação no contexto artístico eram o suficiente para transformá-lo em arte teve um impacto significativo na concepção de arte contemporânea, pondo em xeque a noção de autoria, de originalidade e a própria definição de arte. Esse procedimento, categorizado como antiarte, teve, como consequência, entre outras, o Dadaísmo, do qual Duchamp fazia parte. O Dada —como também ficou conhecido—, se opunha aos valores culturais e sociais estabelecidos de maneira marcadamente contestadora; rejeitou as normas e os critérios tradicionais da arte, buscando explorar o absurdo, o acaso e o irracional. Essa abordagem antitradicional teve um impacto duradouro nas práticas artísticas subsequentes, influenciando movimentos como o surrealismo, o Expressionismo Abstrato (nos Estados Unidos, com teoria crítica a partir de 1952) e a Arte Conceitual (a partir de 1960), representada por movimentos como o Fluxus (a partir de 1961) e outras expressões, como os Happenings (termo surgido em 1959), a Arte Cinética, a *Pop Art*, a *Op Art*, o Minimalismo, a Instalação, a *Land Art* e a arte em *Site Specific* etc..

Figura 08 - A Fonte: Marcel Duchamp; 1917



Fonte: Wikipedia (website); fotografia de Alfred Stieglitz

Essa ação, então, implica o surgimento de um debate acerca dos estatutos que regem o conceito de “obra de arte”; configura, portanto, uma realização estética, mas, muito mais do que isso, provoca um estremecimento, uma crise referente a critérios éticos e, além do mais, configura-se como uma intervenção política, na medida em que interfere na continuidade da tradição cultural, de interesse público.

No caso da *Fonte*, de Duchamp, e das modificações no cenário do mundo da arte que a obra ocasionou, opera-se principalmente uma refuncionalização conceitual que desafia a autoridade dos críticos de arte e das instituições artísticas ao questionar o papel dos especialistas em determinar o valor artístico e o significado de uma obra; estimula um maior engajamento crítico por parte do público em relação à arte a partir do questionamento sobre o valor da autenticidade, da originalidade e do próprio julgamento estético.

Todo esse processo, que dá origem ao que conhecemos hoje pela delimitação conceitual de arte contemporânea, fundamenta-se, em termos crítico-teóricos, por dois conceitos operacionais: o de “campo-expandido” e o de “arte-vida”.

7.2.2. “Campo expandido” e “arte-vida”

O conceito de “campo expandido” é formulado pela historiadora de arte americana Rosalind Krauss em seu artigo “Sculpture in the Expanded Field” (“Escultura no Campo Expandido”), publicado em 1979 na revista *October*. Neste artigo, Krauss propõe uma redefinição do conceito de escultura a partir da observação do objeto da obra escultórica em sua relação com o espaço em que a obra é situada —o “campo”. Essa ideia questiona as noções tradicionais e expande os limites da definição do que pode ser considerado escultura. Krauss argumenta que o conceito de escultura não deve ser restrito a uma forma ou material específico, mas pensado como um campo de possibilidades que abrange uma variedade de práticas e contextos. A autora critica a ideia de que a escultura está limitada aos atributos intrínsecos à “peça” objetiva e desenvolve uma abordagem conceitual mais

ampla, considerando as relações espaciais e sociais envolvidas na produção e na veiculação de uma obra arte. Ainda de acordo com Krauss, o campo expandido da escultura se estende além dos limites físicos e materiais tradicionais, de modo que a obra pode caracterizar-se como um objeto que é, simultaneamente [não-arquitetura + não-paisagem] ou como um objeto que é ao mesmo tempo arquitetura-e-paisagem, identificada também —a segunda categoria— com a ideia de “local demarcado”.

Se tomamos as elaborações de Krauss de modo geral, e não especificamente no que concerne à noção de escultura, como o faz o professor Cassiano Sydow Quilici, percebemos que os processos de criação e produção de arte em campo expandido, dizem respeito, em contexto amplo, a “[...] fazer transbordar práticas artísticas para fora dos circuitos e dos sentidos que lhe são habitualmente atribuídos, inserindo-as em lugares insuspeitos, articulando-as com outras formas de saber e fazer [...]” (Quilici, 2014, p. 12). Quilici argumenta também que “[...] os questionamentos sucessivos de estéticas normativas, convenções cristalizadas, instituições, territórios, ajudam a alimentar uma constante perplexidade diante da ‘coisa’ que chamamos arte” (Quilici, 2014, p. 16). Esse estado de perplexidade operado em artistas e receptores em virtude das operações conceituais de refuncionalização abre “[...] espaço para reinvenções do seu conceito, articulando-o com dimensões mais amplas da cultura e da vida” (*Idem*).

Acerca dessas reinvenções do conceito de arte e sua articulação com as “dimensões mais amplas da cultura e da vida”, Allan Kaprow desenvolveu algumas formulações em *O experimento do real*⁸⁷: em seu texto, Kaprow estabelece uma distinção radical entre duas categorias relativas aos processos produtivos em arte: *ArtlikeLife* e *Lifelike Art*, que o autor define como tendências que se mantêm por “filosofias de realidade”⁸⁸ (Kaprow, 1993, p. 201) fundamentalmente contrastantes:

⁸⁷ No original, *The Real Experiment* (tradução minha). A expressão, a meu ver, tem duplo sentido no idioma em que foi escrita, pois poderia traduzir-se também por “O verdadeiro experimento”; aqui, porém, faço opção pelo sentido que me parece próximo da argumentação contida no texto.

⁸⁸ No original, *philosophies of reality* (tradução minha).

Dito de forma simplista, a arte-arte⁸⁹ sustenta que a arte está separada da vida e de tudo o mais, enquanto a arte-vida sustenta que a arte está conectada à vida e a tudo o mais. Em outras palavras, existe arte a serviço da arte e arte a serviço da vida. Quem faz arte-arte tende a ser especialista, quem faz arte-vida, generalista. (Kaprow, 1993, p. 201)

Ainda dito de forma simplista, a arte-arte opera, segundo Kaprow, de acordo com as normas canônicas e ditames da tradição consagrada: é produzida com os suportes e instrumentos que essa tradição define como os mais adequados e veicula-se nos locais considerados pelos especialistas como os mais próprios para isso (museus, galerias, salas de concerto, teatros e assim por diante) e, da mesmamaneira, também durante os períodos estipulados como os mais pertinentes em função de critérios técnicos. A arte-vida, por outro lado, opera fora dos padrões tradicionais e além dos limites convencionais.

Características semelhantes às que Allan Kaprow atribui à noção de arte-vida, Cassiano Quilici identifica em sua reflexão sobre campo expandido:

[...] o transbordamento do artístico para fora das áreas que lhe eram circunscritas dificulta o enquadramento de certos trabalhos em abordagens históricas que privilegiam a sucessão de escolas e movimentos. Tais narrativas costumam enfatizar a lógica interna do desenvolvimento de estilos a partir da dinâmica de problemas formais e seus desdobramentos, mesmo expressando certa compreensão do contexto. A arte moderna tende a ser compreendida, quase sempre, desta perspectiva. Com a problematização do fenômeno artístico enquanto tal, torna-se mais difícil enquadrar alguns “acontecimentos” e “processos”. Por isso, a pergunta frequente: isso ainda é arte? (Quilici, 2014, p. 16)

Esses acontecimentos e processos a partir dos quais as obras de arte modernas e contemporâneas tendem a se organizar são justamente o que se define, de acordo com Allan Kaprow, pelo conceito de arte-vida. Acerca das diferenças entre as duas tendências produtivas Kaprow entende que “[...] a raiz da comunicação de todo trabalho arte-arte é a separação e o especialismo; e o correspondente de toda a arte-vida é conectividade e

⁸⁹ Os termos *Artlike Art* e *Lifelike Art* poderiam traduzir-se como “arte tal qual a arte”, por exemplo, ou então “arte similar à arte (no primeiro caso) e “arte tal qual a vida” ou “arte similar à vida” (no segundo); apesar disso, opto por traduzí-los – com a finalidade de “limpar” a leitura – por *arte-arte* e *arte-vida*.

sensibilização de grande angular”. Arte-arte define-se sempre por obra, enquanto arte-vida diz respeito a “acontecimentos” e “processos” (Kaprow, 1993, p. 204).

Na certeza de que, agora, compartilhamos, você —leitora, leitor— e eu essas referências —o contexto do mundo da arte na transição do século XIX para o século XX, o impacto e as consequências da intervenção de Marcel Duchamp com a *Fonte* nesse ambiente e as formulações conceituais em torno das ideias de “campo expandido” e “arte-arte”—, seguimos adiante com o desenvolvimento do argumento deste estudo.

7.2.3. A síncope

Um tipo de processo de refuncionalização em processos produtivos em arte é o que se demonstra no caso da tradição musical, especificamente no que concerne à evolução dos ritmos brasileiros no piano, como demonstra o pianista e compositor Hércules Gomes (Hercules Gomes, 2023), em videoaula produzida pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Governo do Estado de São Paulo. Nessa aula, Gomes apresenta os processos de transformação de células rítmicas na música brasileira relativas ao desenvolvimento da execução no piano dos ritmos “polca”, “maxixe” e “samba”. O pianista analisa o fato de que, em virtude das alterações nas técnicas de performance ao piano no decurso do tempo, a percepção rítmica da síncope —uma série de alterações na divisão do tempo intervalar entre a realização sonora das notas musicais⁹⁰— ocasionou transformações radicais na percepção estética dos estímulos musicais, de modo que, no decurso de um determinado período, não somente a maneira de tocar dos instrumentistas, mas também o modo de danças dos “receptores” e, acima de tudo, padrões de costumes e comportamentos foram substancialmente modificados. O percurso histórico de transformação desses ritmos brasileiros

⁹⁰ Embora seja percebida na história da música há aproximadamente quatro séculos —notadamente com W. A. Mozart (1756-1791), tratamos desse trecho da “versão brasileira” dessa figura rítmica, sem, no entanto, a observação de noções técnicas como as apresentadas por Tânia Mara Lopes Cansado (em “O ‘fator atrasado’ na música brasileira: evolução, características e interpretação”) e Paulo Sérgio Ribeiro de Freitas (em “A memória e o valor da síncope: da diferença do que ensinam os antigos e os modernos”), por exemplo, pois tal discussão poderia afastarmo-nos do foco das nossas análises no contexto deste estudo.

que evoluíram primeiro da polca para o maxixe e, depois, do maxixe para o samba. Assim, não apenas ocasionou um processo de refuncionalização estética de execução e percepção musical (produção e recepção), mas interferiu em processos de vivência ética, e isso configura, mais ou menos intencionalmente, uma intervenção política, no sentido em que as relações de sensibilidade e convivência social produzem modificações também nos padrões discursivos dos agentes envolvidos.

7.2.4. Lygia Clark e Helio Oiticica

As obras de Lygia Clark (1920-1988) e as de Helio Oiticica (1937-1980) se estabelecem no contexto do cenário brasileiro da arte e têm como influência, além do cenário europeu, os acontecimentos e produtos artísticos ocasionados na Semana de Arte Moderna de 22 e a partir dela como também numa relação de contraste com o trabalho dos artistas do Concretismo paulista. Respectivamente, Lygia Clark e Helio Oiticica iniciam seus estudos artísticos em 1947 e 1954. No final dos anos cinquenta, participam juntos do Grupo Frente, fundado em 1953, de que também faziam parte o crítico de arte Mário Pedrosa, Ferreira Gullar, Lygia Pape, Franz Weissman, Ivan Serpa, Décio Vieira, Elisa Martins da Silveira, entre outros artistas. Alguns anos depois, tendo pertencido ao Grupo Frente, Lygia Clark, Lygia Pape, Ferreira Gullar e Franz Weissman, unidos também a Amílcar de Castro, Reynaldo Jardim e Theon Spanúdis, ainda com o apoio de Mário Pedrosa, realizam a I Exposição de Arte Neoconcreta, no Museu de Arte Moderna no Rio de Janeiro e, nessa ocasião, se publica no Jornal do Brasil o Manifesto Neoconcreto. Helio Oiticica não participa da exposição, mas, posteriormente, mantém relação de amizade e colaboração artística muito intensa com Lygia Clark.

As trajetórias históricas da produção artística de Lygia Clark e de Helio Oiticica (daqui em diante, referido por HO) institui, cada uma, uma narrativa no curso da qual se percebe, no decorrer de vários anos, um processo que pode ser interpretado como o percurso de transformação de uma obra de arte que, começando a existir na forma de pintura, vence a restrição tradicional do espaço em que, como obra, é definida enquanto objeto de contemplação e,

gradativamente, “ganha mundo”, não apenas alcançando a terceira dimensão, mas participando dos fluxos e das agências humanas. Nesse processo, primeiro modifica suas formas mais radicalmente e depois se avoluma para, em seguida, “saltar” da parede para o chão e assumir uma forma em que se dá ao espectador como objeto manipulável; um pouco depois, “cresce” e passa a envolver o receptor da obra para, mais tarde, envolver não apenas um ou dois, mas —no caso das obras de Lygia— vários receptores numa só experiência partilhada entre muitos. Nesse sentido, a “obra” de Lygia Clark tanto quanto a de HO (as aspas marcam o sentido processual, histórico, do desenvolvimento da obra de Clark em campo expandido —no caso, em tempo expandido) se deslocam do âmbito da contemplação —característico da apreciação artística tradicional— e invadem o espaço relacional da experiência, produzindo vivências que interferem, é claro, na dimensão estética, mas, mais ainda, na dimensão ética, pois a recepção ou, melhor, a percepção das obras exige engajamento ativo do “receptor” modificando seus comportamentos e “crenças” comportamentais, na medida em que essas vivências abram, pela via da percepção sensível das obras, novos pensáveis.

A evolução temporal dessas obras no percurso dos artistas será apenas apresentada por imagens à leitora e ao leitor para que percebam de que se trata esse trânsito da condição de uma obra que inicialmente é apenas afeita à apreciação estética no sentido tradicional da expressão – que designa uma relação de frontalidade entre o “homem de gosto” e o “gênio” do artista expresso na “obra-de-arte” —e que posteriormente ao mesmo tempo se orienta e é engajada no jogo ativo de interatividade que constitui a obra em ação, a obra de *télos* aberto. Cada uma das fases e obras, no entanto, não será comentada em pormenor, pois não é este o objetivo do presente estudo. Basta dizer que, nas palavras de HO, as obras desse percurso definem-se como a “antiarte por excelência”.

- *O Manifesto Neoconcreto*

O percurso criativo de Lygia Clark e Hélio Oiticica é influenciado, em grande medida, pelas ideias veiculadas por meio da publicação do Manifesto Neoconcreto. O Manifesto pretendia orientar a atuação dos artistas que se

vinculam às suas proposições no sentido de operar por meio de uma arte não-figurativa que se institua no corpo-a-corpo com a expressão recuperando sua autonomia em relação à noções de objetividade científica que, de acordo com os artistas neoconcretos, faz com que “[...] conceitos de forma, espaço, tempo, estrutura – que na linguagem das artes estão ligados a uma significação existencial, emotiva, afetiva —são confundidos com a aplicação teórica que deles faz a ciência”, as quais organizam uma visão de mundo em que se concebe o ser humano “[...] como uma máquina entre máquinas” e, conseqüentemente, limita “[...] a arte à expressão dessa realidade teórica”. Os artistas neoconcretos, ao contrário, não concebem “[...] a obra de arte nem como “máquina” nem como “objeto”, mas como um quase-*corpus*”

[...] isto é, uma ser cuja realidade não se esgota nas relações exteriores de seus elementos; um ser que, decomponível em partes pela análise, só se dá plenamente à abordagem direta, fenomenológica.

De acordo com o exposto no Manifesto Neoconcreto, se fosse preciso encontrar “[...] buscar um símile para a obra de arte” não seria possível encontrá-lo “[...] nem na máquina nem no objeto tomados objetivamente, mas, como S. Langer e W. Wleidlé, nos organismos vivos”. No Manifesto, afirma-se ainda, a esse respeito que mesmo essa comparação “[...] não bastaria para expressar a realidade específica do organismo estético.

O Manifesto critica que certos artistas, sob a influência de teorias de cunho científico e tecnológico preponderantes à época, viessem a “[...] fazer arte partindo dessas noções objetivas para aplicá-las como método criativo”.

Inevitavelmente, os artistas que assim procedem apenas ilustram noções a priori, limitados que estão por um método que já lhes prescreve, de antemão, o resultado do trabalho. Furtando-se à criação espontânea, intuitiva, reduzindo-se a um corpo objetivo num espaço objetivo, o artista concreto racionalista, com seus quadros, apenas solicita de si e do espectador uma reação de estímulo e reflexo: fala ao olho como instrumento e não olho como um modo humano de ter o mundo e se dar nele; fala ao olho-máquina e não ao olho-corpo”.

Na concepção expressa por meio do Manifesto, o tipo de obra de arte que corresponde às proposições neoconcretas “transcende o espaço mecânico” de modo que

[...] nela [na obra de arte neoconcreta], as noções de causa e efeito perdem qualquer validade, e as noções de tempo, espaço, forma, cor estão de tal modo integradas – pelo fato mesmo de que não preexistiam, como noções, à obra – que seria impossível falar delas como de termos decomponíveis.

Nesse sentido, o aparecimento da experiência que decorre do corpo-a-corpo com a obra de arte neoconcreta afirma “(...) a integração absoluta desses elementos, acredita que o vocabulário “geométrico” que utiliza pode assumir a expressão de realidade humanas complexas”. Assim, segundo o Manifesto, na medida em que artistas predecessores eventualmente “(...) confundiam o conceito de forma-mecânica com o de forma-expressiva, urge esclarecer que, na linguagem da arte, as formas ditas geométricas perdem o caráter objetivo da geometria para se fazerem veículo da imaginação”. A experiência que a arte neoconcreta ocasiona surge, de acordo com as proposições do Manifesto, “(...) do novo espaço que as esculturas fazem nascer e da expressão cósmico-orgânicas que, através dele, suas formas revelam”.

A obra de arte neoconcreta é concebida como

[...] fenômeno que dissolve o espaço e a forma como realidades casualmente determináveis e os dá como tempo – como espacialização da obra. Entenda-se por espacialização da obra o fato de que ela está sempre se fazendo presente, está sempre recomeçando o impulso que a gerou e de que ela era já origem. E se essa descrição nos remete igualmente à experiência primeira – plena – do real, é que a arte neoconcreta não pretende nada menos que reacender essa experiência. A arte neoconcreta funda um novo “espaço” expressivo.

As proposições dos artistas neoconcretos, desse modo, orientam-se no sentido de revelar um tipo de experiência que se refere um tipo de relação em que sujeito e obra de arte encontram-se em condição integralmente situada, i.e., de revelar um tipo de relação que se estabelece por meio de opções estéticas que produzem um ambiente integralizante orientado pelo uso, por parte dos agentes, de obras de telos aberto disponibilizadas “para

jogo” como um gênero de acontecimento fundado na imprevisibilidade, na plena possibilidade, no “aberto” originário.

- Obras em exposição

As obras de Lygia Clark e HO constituem talvez os exemplos mais perfeitos da noção de *télos* aberto no âmbito das artes visuais, pois as obras funcionam como proposições, como convites ao jogo, e é o movimento no qual se engaja o receptor – i.e., o *performer* passageiro, circunstancial – o que de fato realiza a obra.

A razão disso é que as obras dos dois artistas, em maior ou menor grau, conforme cada caso, são consequência da criação de poéticas que, em virtude do modo como situa a experiência do anti-receptor, ou seja, do espectador que se converte em *performer*, provoca crise de sentido não apenas no que concerne aos regimes estéticos, mais aos modelos éticos e políticos vigentes.

Nas páginas seguintes, apresenta-se uma amostra das obras de Lygia Clark e de Helio Oiticica. Os critérios de seleção e organização das imagens respondem à necessidade de demonstrar à leitora e ao leitor as características do aparecimento de um conjunto de peças estéticas que constituem uma “narrativa” que “conta a história” da “metamorfose” de um tipo de obra cujo estatuto é definido inicialmente pela proposição da experiência contemplativa que, no decurso do tempo, opera uma refuncionalização relativa à “índole expressiva” da obra no sentido em que passa a instituir, cada vez em maior grau, proposições de experiência integrativa, organizadas a partir do princípio identificado no presente estudo como o princípio do “*télos* aberto”.

LYGIA CLARK⁹¹

1. Composições

1948-1951 e 1952

No primeiro momento desse período, de 1948 a 1951, a evolução da pintura de Clark, com a série “Escadas” diz respeito à transição da forma elementos

⁹¹ Não será possível, no contexto de presente estudo, comentar de modo pormenorizado cada uma das diversas obras de Lygia Clark, e nem mesmo de comentar todas elas. Os exemplos elencados a constar dessa amostragem se encontram aqui com vistas a demonstrar o percurso “narrativo” referente ao desenvolvimento das relações que as Proposições e Ações da artista ocasionam.

O registro completo das obras de Lygia Clark encontra-se disponível na internet no *site* <<https://portal.lygiaclark.org.br/>>.

composicionais do figurativo ao geométrico. No segundo momento desse período, as formas “recém-geometrizadas” evoluem, no início da série “Composições” de uma estética mais “densa” para um estilo expressivo que apresenta mais nitidamente aspectos como ilusão de tridimensionalidade, transparência e movimento.

Escadas⁹²

Figura 09: "Escada" (1950)



Figura 10: "Sem título" (1951)



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Figura 11 - Escada: Lygia Clark; 1948

Figura 12 - Escada: Lygia Clark; 1951

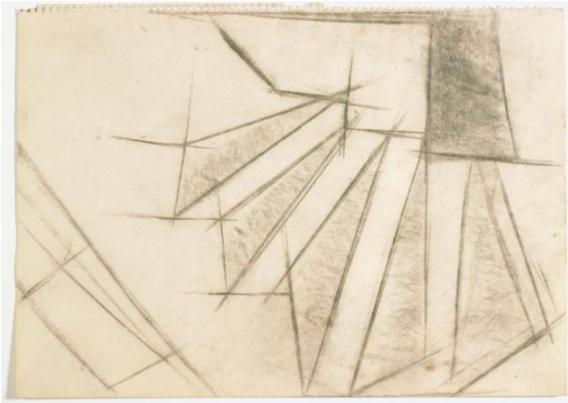


Fonte: Portal Lygia Clark (website)



⁹² Nessa fase do trabalho de Lygia Clark, é possível observar a transição da expressão figurativa para a geométrica num percurso em que, por meio do estudo do tema “escada”, as formas geométricas inerentes à forma-escada se mantêm, embora se tornem, gradativamente, autônomas em relação ao conceito do objeto tematizado.

Figura 13 - Escada: Lygia Clark; 1951



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Figura 15 - Escada: Lygia Clark; 1951



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Composições⁹³

Figura 16 - Composição "Sem título": Lygia Clark, 1952

Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Figura 14 - Escada: Lygia Clark; 1951



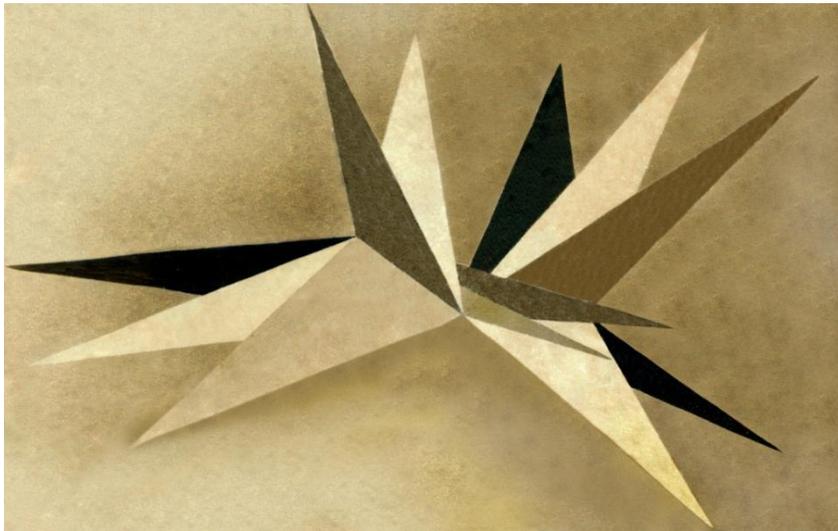
Fonte: Portal Lygia Clark (website)

⁹³ Na transição de "escadas" para a série "composições", as formas geométricas que a artista vivenciou nos estudos da forma-escada permanecem, mas seu contexto expressivo de modifica. Note-se que a Composição na parte inferior da página revela a expressão de uma forma que remete à tridimensionalidade. A forma desse "objeto" é bastante semelhante a obras tridimensionais que a artista desenvolveria posteriormente.



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Figura 17 - Composição: Lygia Clark, 1952



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Composições⁹⁴

Figura 18 - Composição "Sem título"; 1952

Figura 19 - Composição "Sem título"; 1952

⁹⁴ A sequência de Composições apresentadas nesta e na página seguinte apresentam pinturas cuja forma dos objetos representados oferece a mesma experiência de ilusão de tridimensionalidade. Os objetos se parecem a módulos geométricos com relativa transparência dão a impressão de serem objetos flutuantes, como se fossem, por exemplo, construções arquitetônicas de estações espaciais futuristas.



Fonte: Portal Lygia Clark (website)



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Figura 20 - Composição "Sem título": Lygia Clark; 1952



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Composições

Figura 21 - Composição Nº 1: Lygia Clark; 1954 Figura 22 - Composição sem título: Lygia Clark; 1954



Fonte: Portal Lygia Clark (website)



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Figura 23 - Composição sem título: Lygia Clark; 1954



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Estudos para Planos em Superfícies Moduladas⁹⁵

⁹⁵ Nos Estudos para Planos em Superfícies Moduladas, as formas geométricas remetem aos relevos dos degraus de escadas, porém organizados de acordo com critérios não-racionais. As supostas faces dos relevos de uma escada aparecem, portanto, como o título demonstra, como Planos em Superfícies compostas por Módulos geométricos.

Figuras 24 e 25 - Estudo(s) para plano em superfície Lygia Clark; 1952

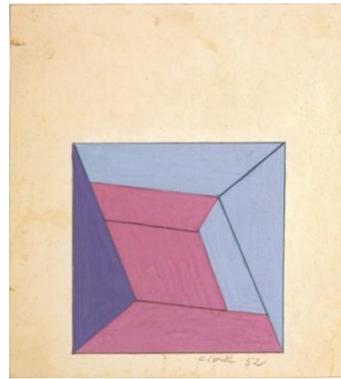
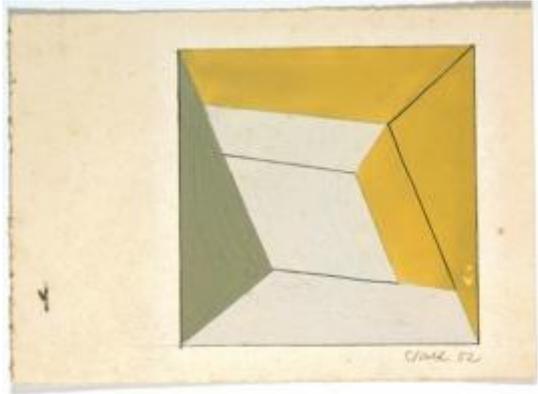
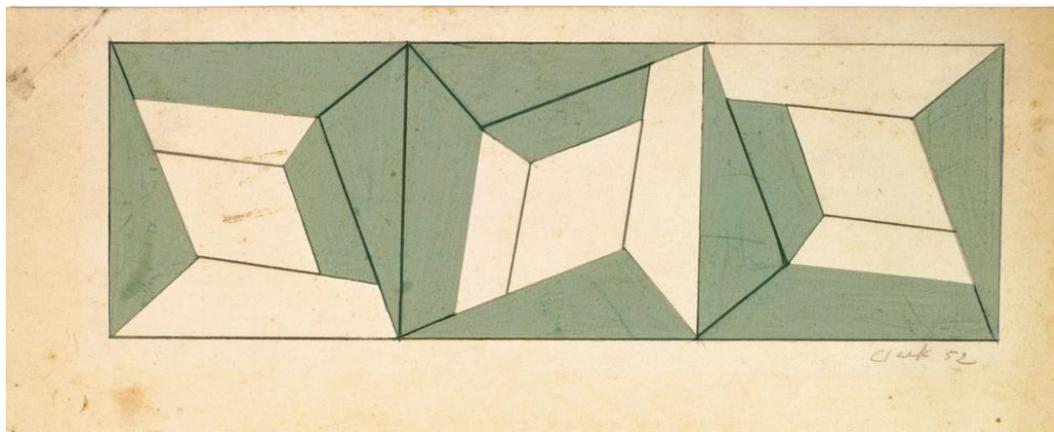
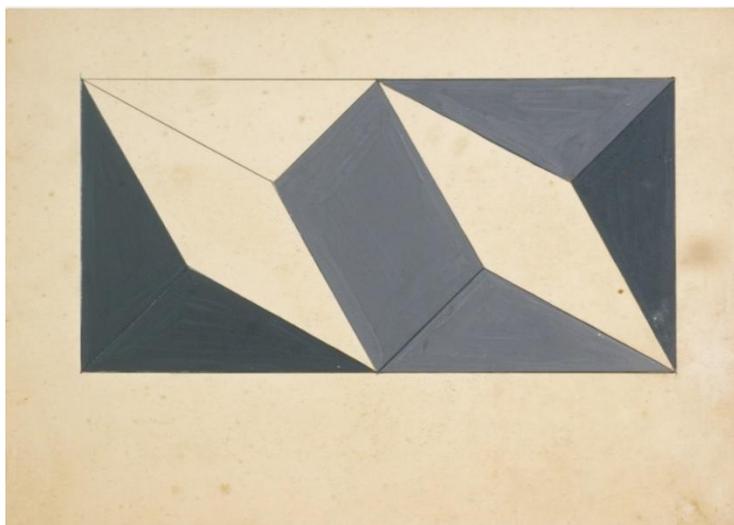


Figura 26 e 27 - Estudo(s) para plano em superfície modulada: Lygia Clark; 1952



Fonte (Figuras 24 a 27): Portal Lygia Clark (website)

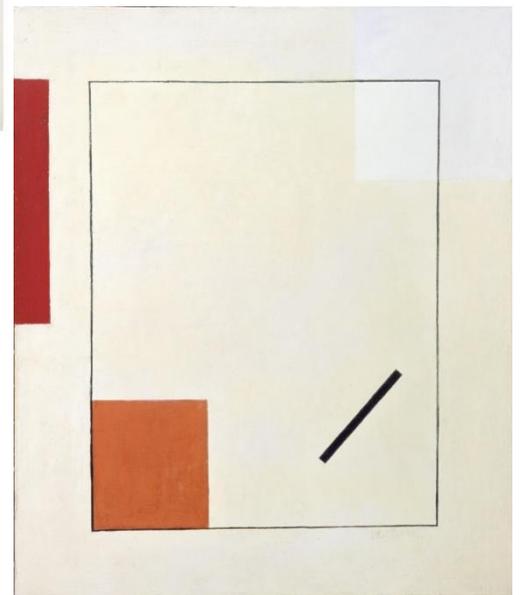
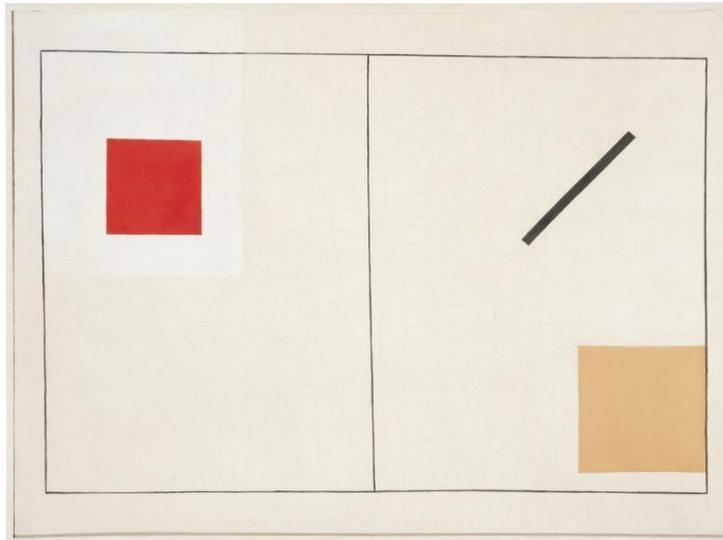
1954-1955 / 1956-1957

Durante a fase de 1954 a 1957, com a elaboração das séries “Quebra da Moldura”, “Maquete para Interior” e “Superfície Modulada”, as pinturas de Lygia Clark “ganham corpo”, i.e., começam seu caminho para “fora” da dimensão da “representação” e conquistam, ainda sutilmente, uma espécie

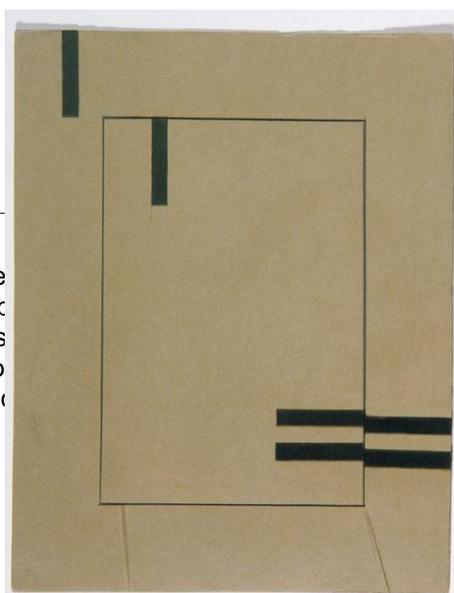
de materialidade que já começa a participar do “lado de fora” do espaço estritamente pictórico.

Descoberta da Linha Orgânica⁹⁶

Figura 28 e 29 -Descoberta da linha orgânica: Lygia Clark; 1952



Fonte (Figuras 28 e 29): Portal Lygia Clark (website)

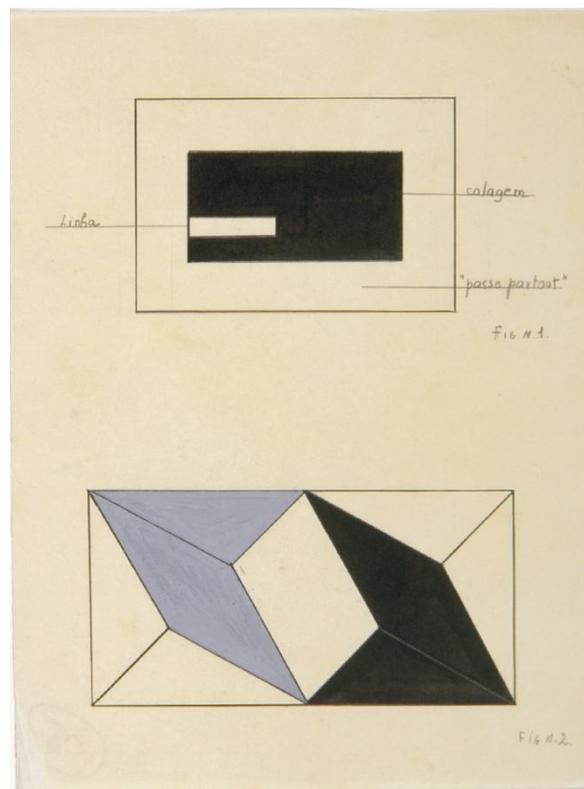
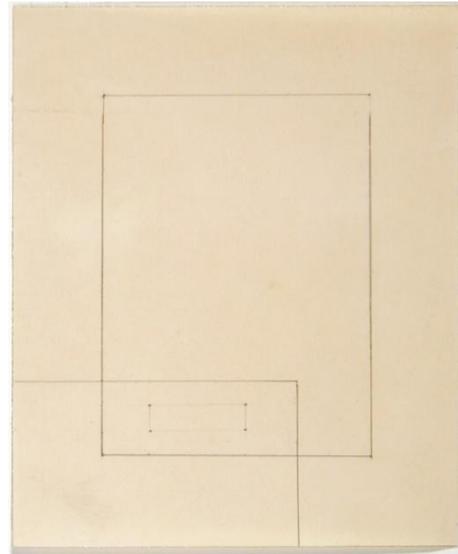


Estudos para Quebra da Moldura⁹⁷

Figura 30 a 32 -Estudo(s) para Quebra da Moldura:
Lygia Clark; 1952

⁹⁶ Em
elme
possit
⁹⁷ Nos
desco
potenc

Lygia Clark estuda e representa o deslocamento de elementos contíguos e, provavelmente, percebe a
Lygia Clark projeta diferentes possibilidades de
ressinala graficamente as relações espaciais que
do pertencimento dimensional desses elementos.



Fonte (Figuras 30 a 32): Portal Lygia Clark (website)

Quebra da Moldura⁹⁸

⁹⁸ Na série “Quebra da Moldura”, fazendo uso de recursos mobilizados em fases anteriores dos estudos, Lygia Clark realiza a sutil operação que, em virtude da composição por Módulos em Superfície, se cria uma situação de ambiguidade na qual um elemento geométrico pictórico fica situado simultaneamente tanto na área própria à representação gráfica quanto na área fronteiriça que é a moldura. Assim, realiza-se a sutil operação em que os elementos superam o limite espacial da área da representação e passam a participar de um campo esteticamente ampliado.

Figuras 33 a 35 - Quebra da Moldura: Lygia Clark; 1952



Fonte (Figuras 33 a 35): Portal Lygia Clark (website)

Maquete para Interior⁹⁹

Figura 36 - Maquete para interior

⁹⁹ A partir da percepção do fenômeno manifesto na operação da Quebra da Moldura, a artista desenvolve uma fase em que planeja a projeção espacial daquele padrão de experiência, pensando um espaço em que, assim como os elementos pictóricos puderam dirigir-se na direção da exterioridade da pintura, também os fruidores da obra possam dirigir a própria corporeidade – e não mais apenas o olhar – ao interior estético da obra.

Figura 37 - Maquete para interior

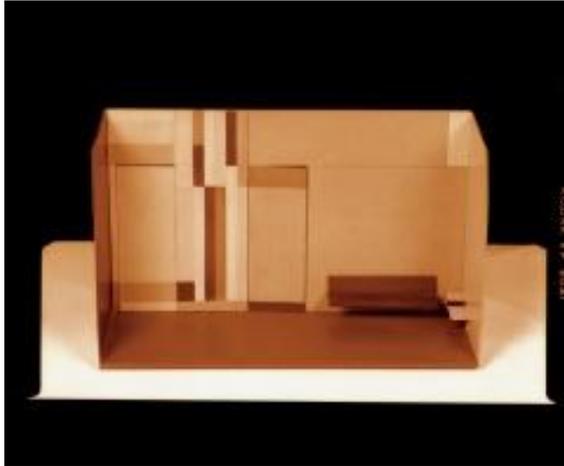


Figura 38 - Maquete para interior



Fonte (Figuras 36 a 38): Portal Lygia Clark (website)

1957-1959

Nesse período, Clark desenvolve os “Estudos para Planos em Superfície Modulada”, os “Estudos para Espaços Modulados” e, a seguir, as séries “Unidades”, “Contra-relevos” e “Casulos”, em que as pós-pinturas iniciam um

processo de estruturação como uma espécie de “adaptação” à nova dimensão que passam a integrar.

Estudos para Superfície Modulada¹⁰⁰

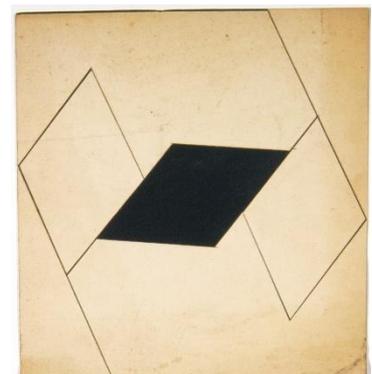
Figura 39 - Estudo para superfície modulada



Figura 40 - Estudo para superfície modulada



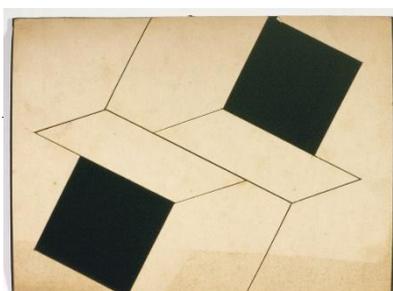
Figura 41 - Estudo para superfície modulada



Fonte (Figuras 39 a 41): Portal Lygia Clark (website)

Estudo para Plano em Superfície Modulada

Figura 42 - Estudo para Plano em Superfície Modulada



Modulada e para Plano em Superfície Modulada, a artista tem o intuito de estabelecer possibilidade de uso articulado de dimensão tridimensional.

Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Superfície Modulada¹⁰¹

Figura 43 - Superfície Modulada



Figura 44 - Superfície Modulada

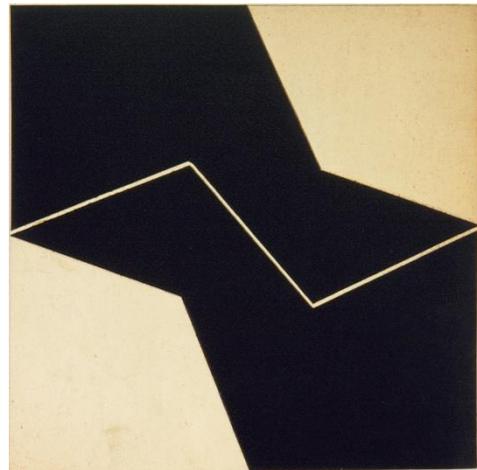


Figura 45 - Superfície Modulada

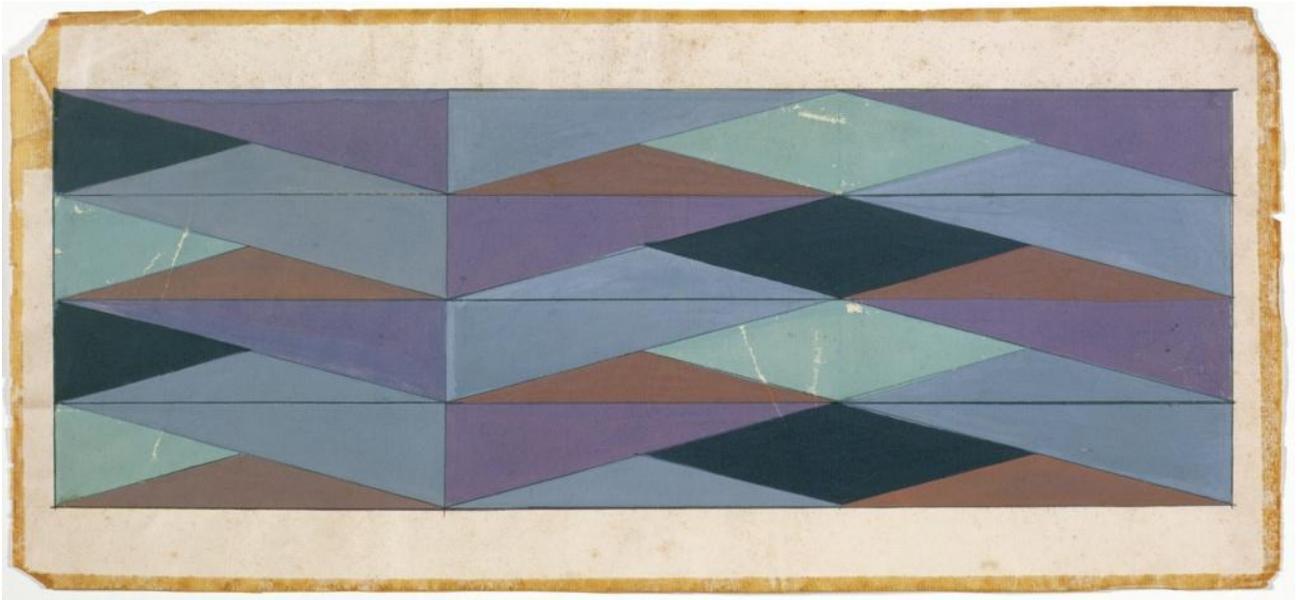


Fonte (Figuras 42 a 45):

Portal Lygia Clark (website)

Figura 46 - Superfície Modulada

¹⁰¹ As obras pictóricas em Superfície Modulada multiplicam os efeitos de movimento, indicando a participação dos elementos geométricos em diferentes níveis de articulação.



Estudos para Espaço Modulado¹⁰²

Figura 47 - Estudo para Espaço Modulado

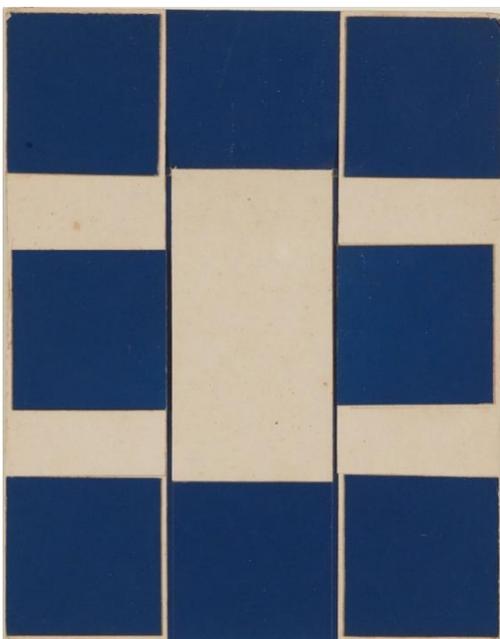
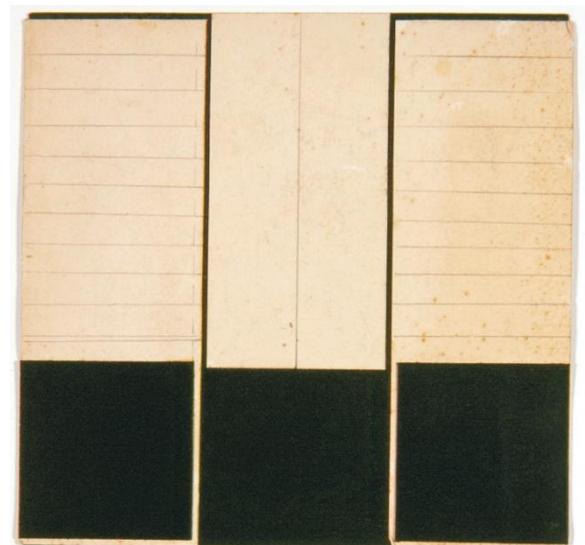


Figura 48 - Estudo para Espaço Modulado



Fonte (Figuras 46 a 48):
Portal Lygia Clark (website)

¹⁰² Os Estudos para Espaço Modulado passam a evidenciar o duplo pertencimento dos módulos geométricos por meio de recursos estéticos que promovem uma intensificação da ambiguidade relativa aos “territórios” da área de representação de área limítrofe: já não se pode ter certeza sobre o que é a representação geométrica e o que é a moldura.

Figura 49 - Estudo para Espaço Modulado

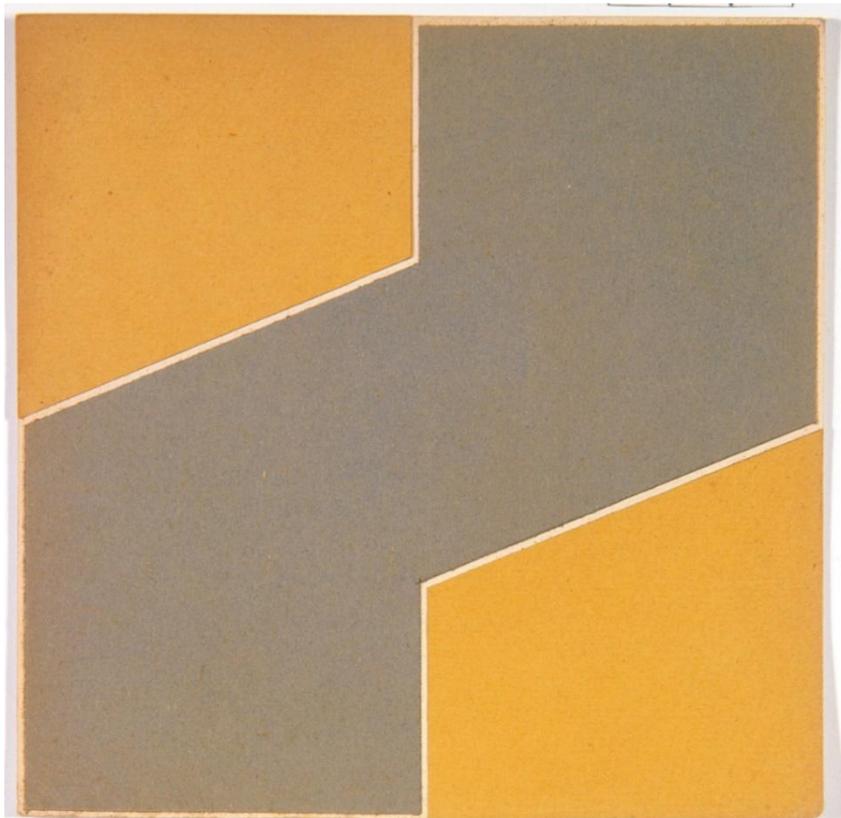
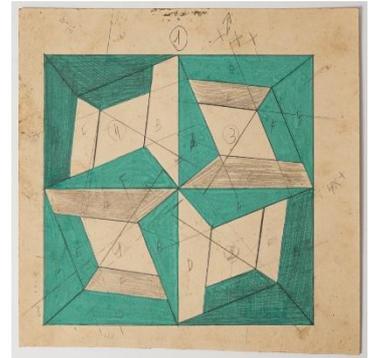
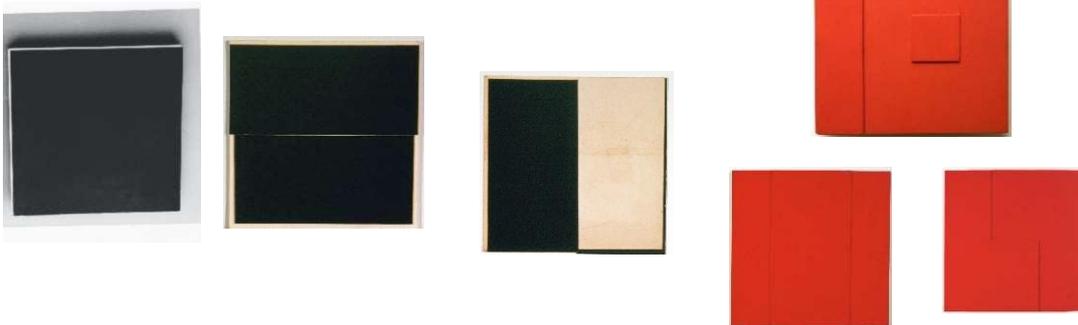


Figura 50 - Estudo para Espaço Modulado

Planos Modulados¹⁰³

Figuras 51 a 56 - Planos Modulados

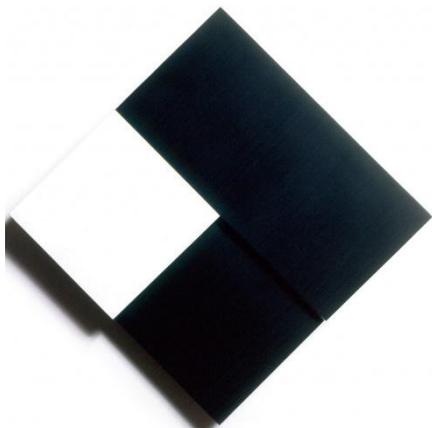
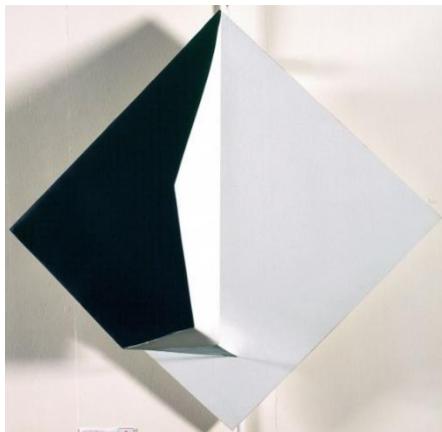
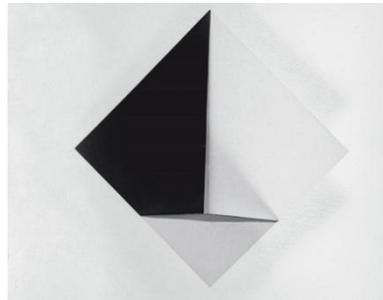
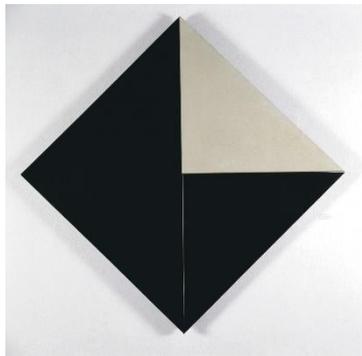


Fonte (Figuras 51 a 56): Portal Lygia Clark (website)

¹⁰³ Com a série Planos Modulados, tanto a moldura quanto a área de representação gráfica desaparecem: o que surge são objetos geométricos articulados pelas relações entre os planos que conquistam a tridimensionalidade.

Casulos¹⁰⁴

Figuras 57 a 62 - Casulos



Fonte (Figuras 57 a 62): Portal Lygia Clark (website)

¹⁰⁴ A seguir, na série Casulos, as relações entre esses planos modulares que já não constituem nem área de representação nem moldura, destituindo as duas categorias de qualquer funcionalidade, ampliam o campo estético da obra na direção do “Mundo” externo ao que é o da sua origem: os planos dobram-se e, assim, passam a participar do espaço de fora, do espaço da recepção da obra. Quase já é possível ao fruidor manuseá-los.

2. Proposições

1959-1964

Fase em que, de 1959 a 1963, os “Casulos” se abrem e dão surgimento primeiramente à série “Bichos”, que se constituem como peças de movimento articulado que são “lançados” à experiência de interatividade por meio da agência do “receptor” da obra, que, agora, da contemplação, passa a integrar o jogo que a obra propõe. A partir da experiência da série “Bichos”, surgem, em 1964, os “Trepantes” e a “Obra Mole”, que apresentam variações de possibilidades para as proposições do jogo interacional, e as “Estruturas em Caixas de Fósforos”.

Estudos para Articulados¹⁰⁵

Figura 63 - Estudo para Articulado



Figura 64 - Estudo para Articulado



Fonte (Figuras 63 e 64): Portal Lygia Clark (websites)

¹⁰⁵ Na subsequente série de objetos articulados, a situação de pertencimento ao espaço relacional do receptor da obra não apenas torna-se evidente quanto passa a caracterizar o sentido da obra que, enfim, já não se realiza fora da dimensão de interatividade.

Bichos - Esculturas

Figura 65 - Bicho



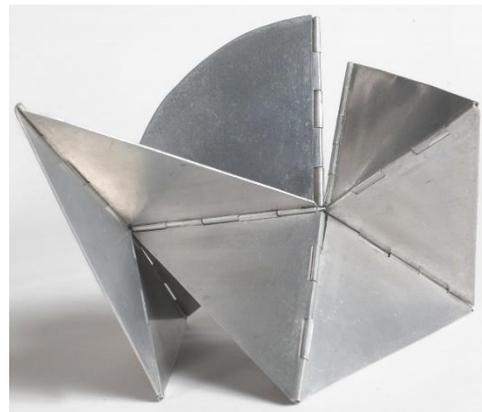
Figura 68 - Bicho



Figura 66 - Bicho



Figura 67 - Bicho



Bichos de Bolso – Mini Esculturas

Figura 69 - Bicho de Bolso

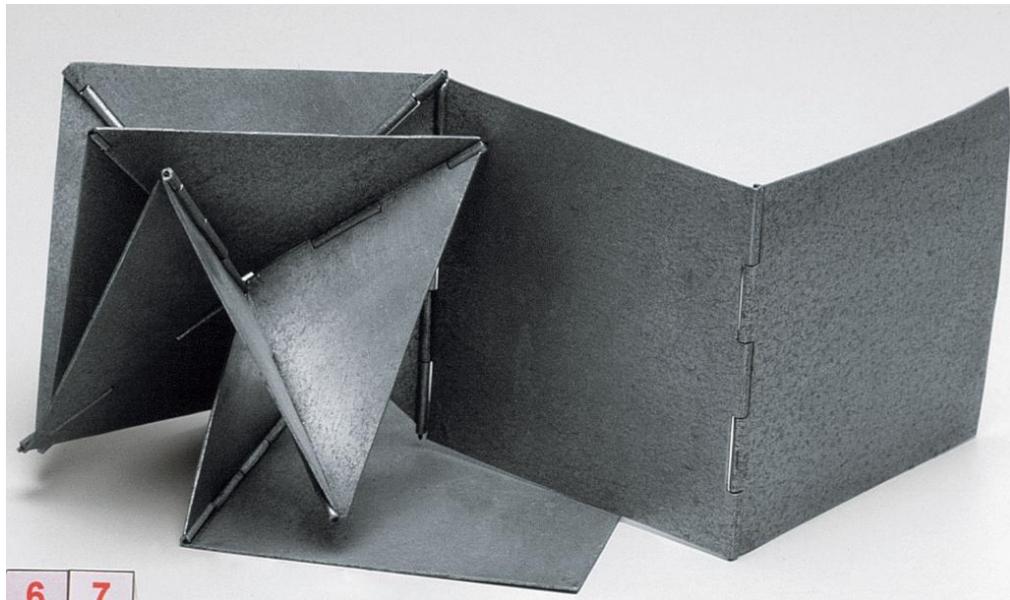
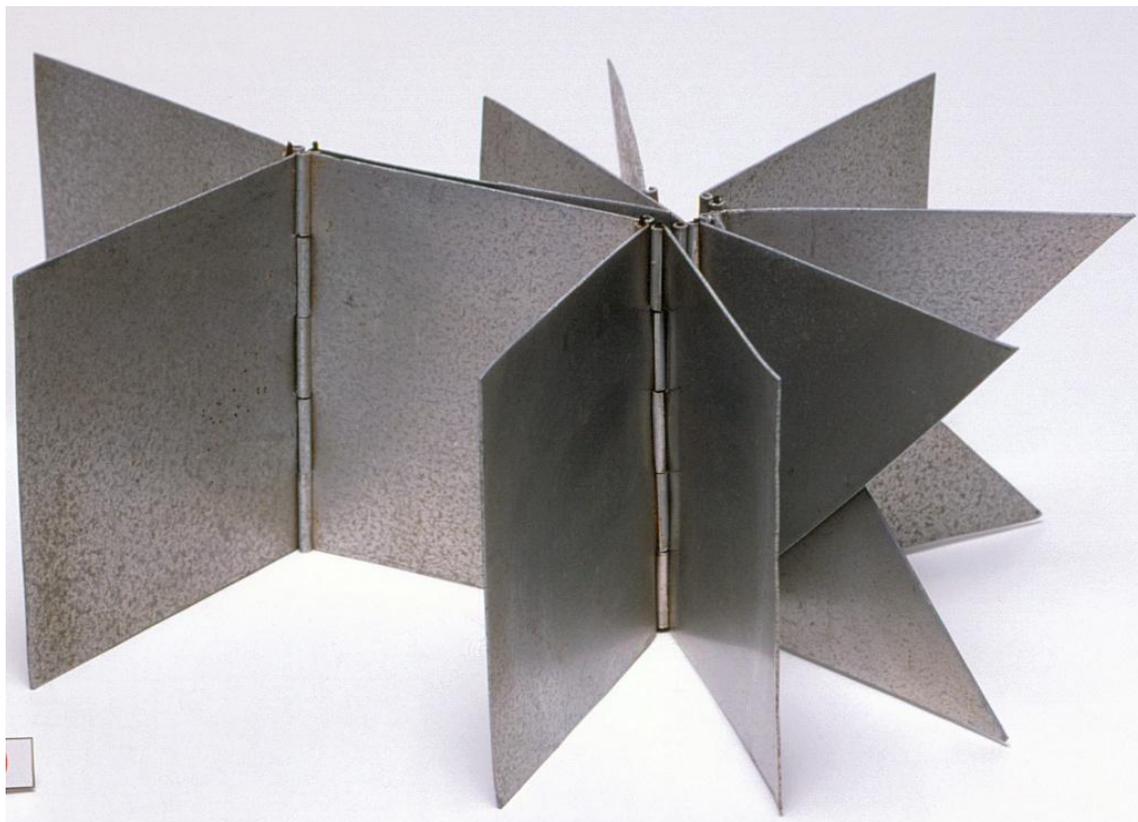


Figura 70 - Bicho de Bolso



Fonte (Figuras 69 e 70): Portal Lygia Clark (website)

Abrigo Poético, Estudo para Trepante¹⁰⁶ e Trepantes¹⁰⁷

Figura 71 - Abrigo Poético

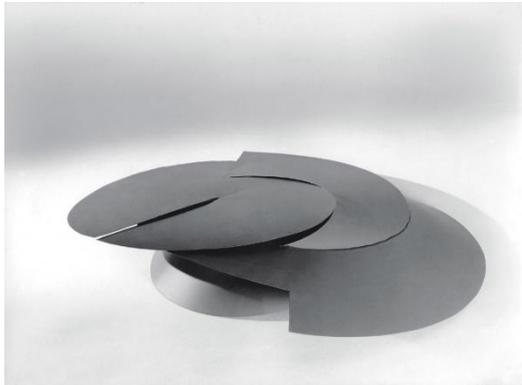


Figura 72 - Estudo para Trepante



Figura 73 - Trepante



Figura 74 - Trepante



Fonte (Figuras 71 a 74): Portal Lygia Clark (website)

¹⁰⁶ Observando o objeto articulado Abrigo Poético e o Estudo para Trepante, é possível perceber que o próprio design da obra revela à artista, por sua forma própria, um novo modelo de objeto interacional.

¹⁰⁷ Os Trepantes se realizam como objetos interacionais da mesma índole expressiva que os Bichos, porém, se os Bichos constituem-se como planos modulados rígidos e articulados, os Trepantes aparecem sem as dobradiças, mas atualizam seu potencial articulante em virtude da relativa flexibilidade do material que os constitui.

Obra Mole¹⁰⁸

Figura 75 - Obra Mole



Figura 76 - Obra Mole

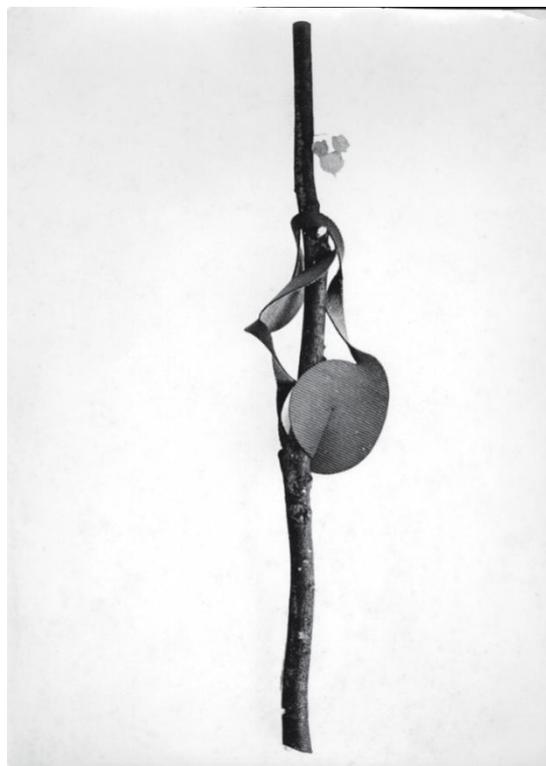


Figura 77 - Obra Mole



Figura 78 - Obra Mole



Fonte (Figuras 75 a 78): Portal Lygia Clark (website)

¹⁰⁸ A partir dos Trepantes, a artista desenvolve uma fase em que se intensifica ainda mais a potência de flexibilidade dos objetos interacionais, dando origem à Obra Mole.

1964 - Caminhando¹⁰⁹

Como desfecho da fase das “Composições”, Lygia Clark desenvolve “Caminhando”, que se estabelece como a peça de transição da fase de “Proposições” para a fase das ações em si.

Figura 79 - Caminhando



Figura 82 - Caminhando



Figura 83 - Caminhando



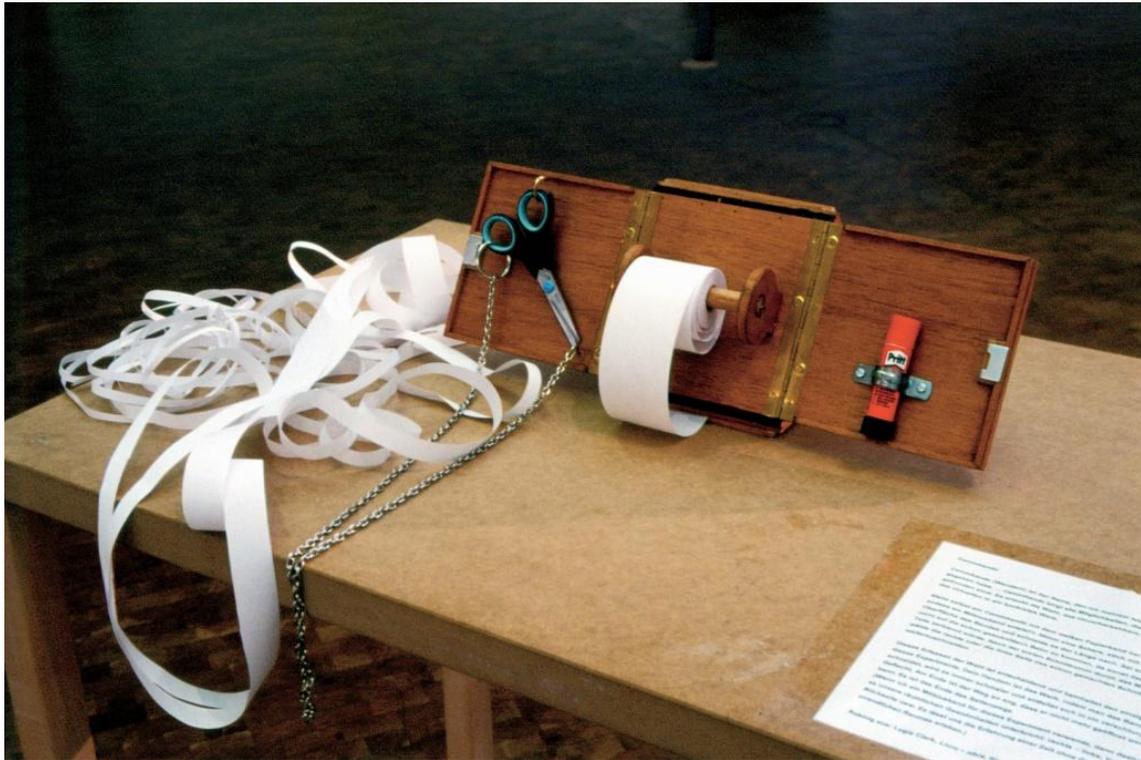
Figs 80 e 81 - Caminhando



Fonte (Figuras 79 a 83): Portal Lygia Clark (website)

¹⁰⁹ Em Caminhando, finaliza-se, como afirma a própria Lygia Clark, finaliza-se a fase das proposições, intensificando-se ao máximo a potência de flexibilidade do objeto interacional, cuja própria forma, e não mais somente o uso, depende a ação do receptor/fruidor.

Figura 84 - Caminhando - mesa de materiais; prescrição para ação



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

110

¹¹⁰ Essa última Proposição – Caminhando – é, ao mesmo tempo, a primeira Ação: como demonstra a imagem, a artista já não oferece uma obra para jogo, mas materiais e prescrições para ação do participante, que é então, responsável pelo destino da proposição no que concerne à sua composição e desdobramentos. O design do objeto proposto parte da Fita de Moebius: uma torção num plano longo e flexível em que o lado externo se conecta ao lado interno. A partir de Caminhando, diluem-se as fronteiras entre “dentro” e “fora”.

3. Ações

1966-1970

Nesse período, Lygia Clark realiza a série “Objetos Sensoriais”¹¹¹ e a sequência de ações orientadas pelo conceito de “Não-Arte” intituladas “Nostalgia do Corpo”¹¹² e “Fantasmática do Corpo”. Se os objetos propositivos “Bichos”, “Trepantes” e “Obra Mole” ocasionavam ainda uma relação de interatividade frontal entre obra e participante, os “Objetos Sensoriais” constituem-se como peças estéticas que ao próprio corpo da pessoa que, então, age no mundo “por trás” deles, ou seja, o lugar de uso dos “Objetos Sensoriais” nas ações corresponde à função de mediação entre o atuante e o mundo que ele percebe. Em “Nostalgia do Corpo”, as peças estéticas presentes na série de ações realizadas têm sua função alterada no sentido de congregarem de modo mais efetivo a participação dos atuantes, de modo que se dá o início de um processo de coletivização da experiência estética. Em “Fantasmática do Corpo”¹¹³, as ações se realizam, na primeira fase (1967-1968), por meio de objetos-sensoriais-envoltórios, na segunda fase (1969-1970), por meio de objetos-envoltórios-“coletivizantes”, i.e., por meio de “coisas” materiais que, por meio do modo como esses objetos conectam os corpos individuais, produzem corpos interligados no contexto de um lugar comum de experiência.

¹¹¹ A série “Objetos Sensoriais” foi realizada nos anos de 1966 e 1967 por meio das seguintes ações: *Água e conchas*, *Ping pong*, *Desenhe com o dedo*, *Diálogo de mãos*, *Óculos*, *Diálogo de olhos*, *Livro sensorial*, *Luvras sensoriais*, *Natureza cega*, *Estrutura cega*, *Pedra e ar*, e *Respire comigo* (1966); *Máscaras Sensoriais*, *Máscara abismo* e *Camisa de Força* (1967).

¹¹² A série de “Não-Arte” intitulada “Nostalgia do Corpo” foi realizada entre 1966 e 1969 por meio das seguintes ações: *Pensamento Mudo*, *Diálogo*, *Estruturas vivas*, *Estruturas Vivas Diálogos* (1966); *A casa é o corpo*, *Arquitetura Biológica nº 1*, *Arquitetura Biológica nº 2*, *Ovo Mortalha*, e *Nascimento*, *Arquitetura Biológica* (1968); *Relaxação* (1969).

¹¹³ A série de “Não-Arte” intitulada “Fantasmática do Corpo” foi realizada entre 1967 e 1970 por meio das seguintes ações: *O Eu e o Tu* (1967); *Casal*, *Cesariana*, *Túnel* (1968); *Baba Antropofágica*, *Cabeça coletiva*, *Canibalismo*, *Rede de Elástico*, *Relaxação*, *Viagem* (1969); *Corpo Coletivo* (1970).

*Não-arte – Nostalgia do Corpo*¹¹⁴ - Objetos Sensoriais

Figuras 85 a 93 - Nostalgia do Corpo



Fonte (Figuras 85 a 93): Portal Lygia Clark (website)

¹¹⁴ Para a Ação de Não-arte “Nostalgia do Corpo”, Lygia Clark cria uma série de objetos sensoriais com os quais o participante não “joga”, não “brinca” mais. O que acontece agora é que esses objetos são usados pelos participantes como instrumentos de mediação da Ação entre o participante e o mundo e os outros.

Figuras 94 a 101 - Nostalgia do Corpo



Fonte (Figuras 94 a 101): Portal Lygia Clark (website)

Não-arte - Nostalgia do Corpo

Em fase posterior do desenvolvimento da Ação “Nostalgia do Corpo”, os objetos sensoriais passam a envolver a totalidade ou quase totalidade dos corpos dos participantes, eventualmente conectando-os em situações de corporeidade ampliada.

Figura 102 - Túnel



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Figura 103 - Ovo Mortalha



Figura 104 - Nascimento:
Arquitetura Biológica



Fonte (Figuras 102 a 104): Portal Lygia Clark (website)

Não-arte - Fantasmática do Corpo

Em “Fantasmática do Corpo”, os objetos sensoriais disponibilizados para uso dos participantes constituem-se como elos intercorporais que viabilizam a realização coletiva das Ações.

Figura 105 - Cabeça Coletiva



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Figura 106 - Relaxação



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Figura 107 - Rede de Elástico



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Figura 108 - Viajando



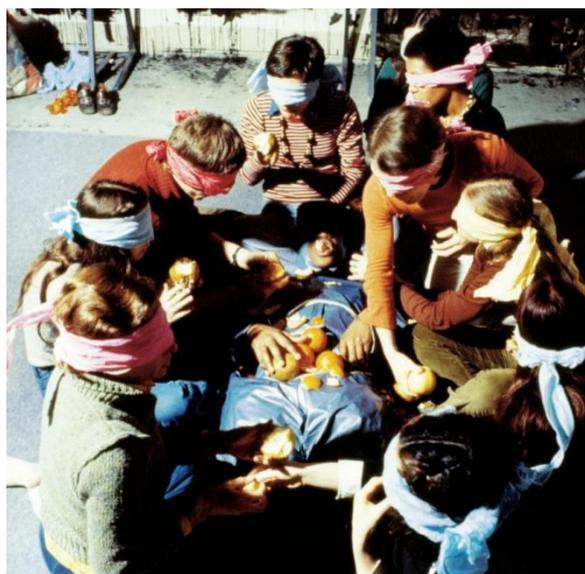
Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Figura 109 - Baba antropofágica



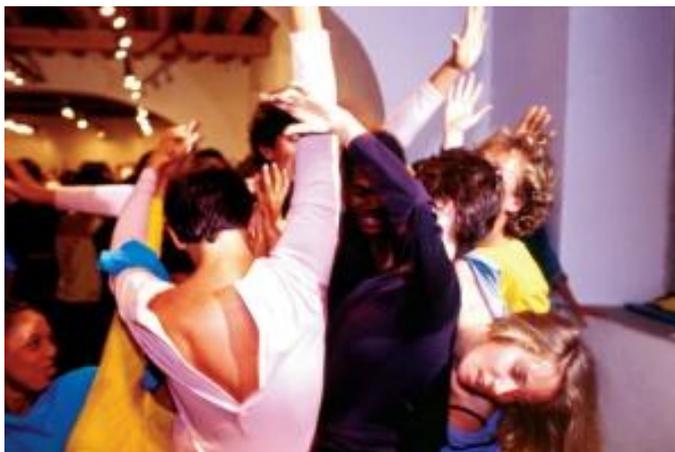
Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Figura 110 - Canibalismo



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

Figura 111 - Corpo Coletivo



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

1976 - O Método Terapêutico¹¹⁵

Na série de Ações intitulada “O Método Terapêutico”, Lygia Clark desenvolveu as ações “Estruturação do Self” e “Casos Clínicos”. A “Estruturação do Self” consistia em uma espécie de “tratamento” em que o agente, em postura de relaxamento profundo, era exposto a diferentes modalidades de estímulos sensoriais mediados por objetos. Sobre “Casos Clínicos”, os únicos registros das ações são relatórios referentes às diversas sessões realizadas com diferentes pessoas.

Não-Arte – Estruturação do Self

Figuras 112 e 113 - Estruturação do Self



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

¹¹⁵ Depois de uma experiência em “O Método Terapêutico” em que uma jovem entrou em transe, Clark disse que não tinha preparo psicológico para suportar as consequências que os exercícios de sensibilização e relaxação ocasionavam porque tanto liberavam nos participantes memórias inconscientes reprimidas quanto estimulavam a imaginação de maneira exacerbada, de modo que os desdobramentos das ações se revelavam perigosas.

Figura 114 - Estruturação do Self



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

1976 - Não-Arte – Estruturação do Self

Figura 115 - Estruturação do Self
Saco com areia



Figura 116 - Estruturação do Self
Almofada leve



Figura 117 - Estruturação do Self
Almofada leve-pesada



Figura 118 - Estruturação do Self
Almofada pesada



Figura 119 - Estruturação do Self
Objeto-semente



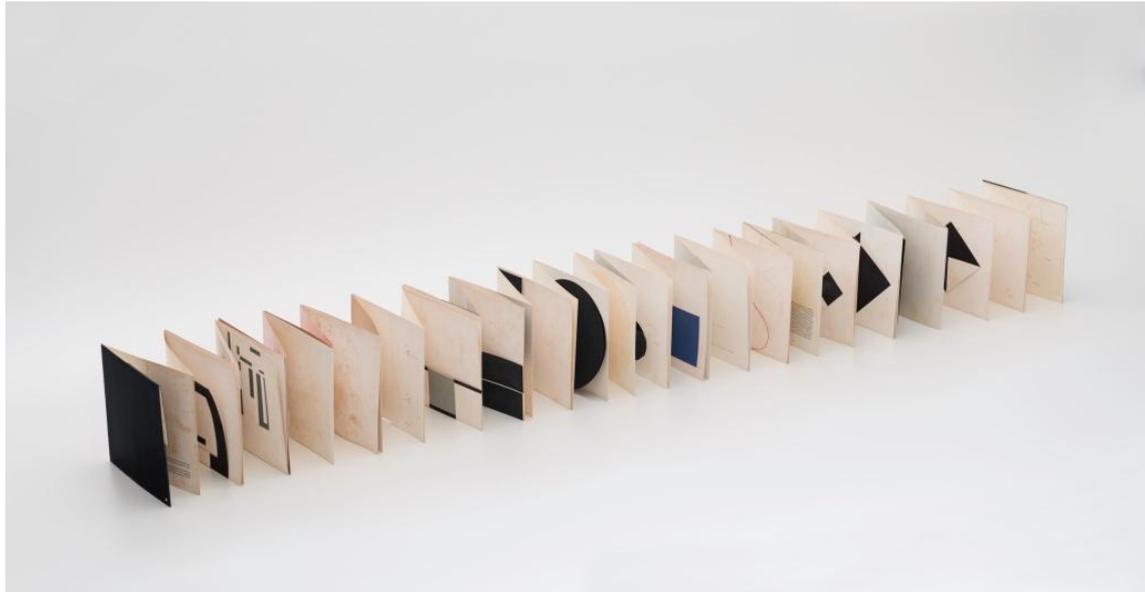
Figura 120 - Estruturação do Self
Saco plástico com
conchas e serragem



1983¹¹⁶ - O “Livro Obra”

O “Livro Obra” consistia em registros fotográficos das obras da artista, publicado com textos de apresentação da própria artista. O livro continha também estruturas manipuláveis.

Figura 121 - Livro obra



Fonte: Portal Lygia Clark (website)

¹¹⁶ A partir de 1981, a artista reduziu paulatinamente as atividades, até a publicação do “Livro Obra”, seu último trabalho. Lygia Clark morreu por um ataque cardíaco em 1988, aos 67 anos.

CILDO MEIRELES

– *Inserções em Circuitos Ideológicos*

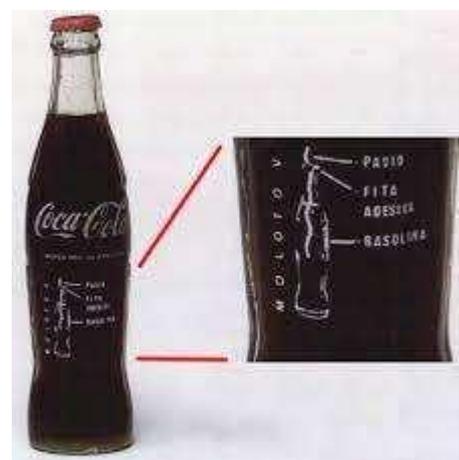
As obras do artista brasileiro Cildo Meireles¹¹⁷ (1948-) envolvem, de diferentes maneiras, processos de refuncionalização estética que são, no entanto, característicos da arte contemporânea. Todavia, dedicaremos atenção duas obras específicas desse artista, as *Inserções em circuitos ideológicos – Projeto Coca-cola* (1970), e as *Inserções em circuitos ideológicos – Projeto Cédula* (1975). Na primeira, em plena ditadura militar no Brasil, num período em que, por parte do governo golpista e de seu braço armado, as forças militares, se intensificava a perseguição e a violência contra civis contrários ao regime, o artista Cildo Meireles retira de circulação garrafas de vidro do refrigerante Coca-cola e, por meio da técnica de decalque com tinta branca vitrificada, grava nas garrafas (embalagens de retorno) o que designa como “informações e opiniões críticas”, devolvendo-as, então, à circulação. Devido ao meio e aos recursos utilizados, as mensagens ficam invisíveis quando as garrafas estão vazias, mas torna visíveis as inscrições quando contrapostas ao fundo escuro do líquido do refrigerante. Assim impressas nas garrafas mensagens como “Yankees Go Home”, “Quem matou Herzog?”, “Eleições diretas já!”, “Seja marginal, seja herói”; além dessas, também se imprimiu numa série de garrafas um breve manual de instruções para a manufatura da bomba de fabricação caseira conhecida como “coquetel molotov”, em que se sugere a utilização da própria garrafa para a produção do artefato. Na segunda, ainda em franco desenvolvimento da ditadura no Brasil, o artista retira de circulação cédulas monetárias de baixo valor da moeda corrente no país à época e imprime nelas mensagens como “Seja marginal, seja herói”, “Quem matou Herzog?”, “Essa nota não vale nada” e “Quem deve quem?”.

Nos dois casos, as provocações eram expostas a um número incalculável de pessoas, e era impossível à censura controlar a sua

¹¹⁷ Cildo Meireles não estabeleceu vínculo direto com o Neoconcretismo, mas participa do ambiente cultural e artístico que se configura à época no Brasil. De alguma maneira, seus procedimentos tangenciam as proposições instituídas pelos artistas neoconcretos.

circulação. O *design* dos projetos manifesta uma clara refuncionalização de recursos poéticos, conferindo aos aparelhos de produção e aos processos de recepção estética características insólitas, de modo a oferecer subsídios para o questionamento dos estatutos éticos e dos valores morais da época, impondo-se como uma ação política na medida em que institui novas formas de discurso e promove uma refuncionalização também quanto à criação de meios de comunicação em larga escala.

Figura 122 e 123 - Inserções em Circuitos Ideológicos
Projeto Coca-cola / Coquetel Molotov; Instruções de montagem



Fonte: UTFPR - Arte Brasileira (website)

Figura 124 - Inserções em Circuitos Ideológicos; Projeto “Quem Matou Herzog?”



Fonte: Memórias da Ditadura (website)

Em entrevista concedida durante a filmagem de um documentário sobre o conjunto de sua obra, o artista declarou, a respeito de Inserções em circuitos ideológicos, que, quanto à exposição da obra em museus e galerias, as garrafas expostas não são a obra, mas meros souvenirs. Segundo Meireles, a obra somente se realiza quando as garrafas ou as cédulas entram em circulação e encontram o receptor. De acordo com o artista, só nesse momento, em que as consequências da “leitura” são imprevisíveis, é que a obra se realiza.

Nessa perspectiva, assim como na perspectiva do neoconcretismo, o caráter específico da espacialização da obra e da sua experiência no tempo produzido pela experiência não são apenas elementos desse tipo de Ação, mas constituintes da sua realização: são condições necessárias sem a qual o mero acesso aos objetos que participam do acontecimento fica inteiramente destituído de sentido. O tipo de obra em questão se realiza se e somente se o objeto e seus processos de recepção integrarem-se efetivamente à dimensão da vida “ela mesma”.

FERNANDO PESSOA

— *A encenação performativa da dramaturgia heteronímica*

Por razões que a leitora e o leitor conhecerão no decorrer da presente seção, é possível afirmar que uma particular dimensão da obra do poeta português Fernando Pessoa —designada como a “encenação performativa da dramaturgia expandida da heteronímia”— deve-se incluir na categoria “arte contemporânea”.

“Ora!” —contestará alguém— “Que disparate!”

No âmbito da história da arte, a designação “arte contemporânea” refere-se à prática de artistas que atuaram (ou vêm atuando) em consonância com específicos critérios metodológicos —poéticos, estéticos, políticos— que notadamente se instituíram a partir de meados da década de 1960, em virtude de colaborações artísticas e elaborações críticas desenvolvidas somente dessa época em diante, e é notório que Fernando Pessoa morreu muito antes, ainda em 1935.

Figura 125 - Fernando Pessoa caminhando pelas ruas de Lisboa



Fonte: Casa Fernando Pessoa (website)

Pois bem. O que acontece, no entanto, é que, observada a partir de uma visão retrospectiva, a realização —i.e., o processo de produção e veiculação— da obra heteronímica de Fernando Pessoa, mobilizou procedimentos que somente mais tarde —de fato, a partir da década de sessenta do século passado— seriam sistematizados por teóricos e críticos da arte. No entanto, os conceitos posteriormente formulados já apareciam, de maneiras diversificadas nas realizações criativas de alguns artistas, como vimos, em alguns exemplos, na seção anterior deste texto. Nesse sentido, mesmo que os conceitos que de certo modo orientam, por meio da elaboração sistemática de formulações teóricas e críticas o trabalho dos artistas atuantes a partir de 1960 se tenham estabelecido enquanto tais apenas no decorrer dessa década, é notório que foram justamente práticas de artistas anteriores a esse período que proporcionaram “matéria para jogo” aos críticos de então, i.e., acontecimentos e processos que, por seu caráter, proporcionaram a críticos e teóricos elementos por meio dos quais pudessem elaborar suas críticas e teorias. Ou, como se diz no jargão popular, “se há lei, já houve o crime”— se uma lei é instituída, a causa dessa instituição é certamente um prévio comportamento considerado “desviante” em relação ao código de ética de uma dada sociedade. Assim, se foi possível articular aqueles conceitos —campo expandido e arte-vida— certamente eles já eram operantes na realidade artística e cultural antes dessa sistematização. Isso fica bastante nítido se consideramos os períodos de atuação de Lygia Clark, HO e Cildo Meireles e o fato de que, principalmente no caso dos dois primeiros, as características apresentadas por suas obras, no decurso de produção dos artistas, já estavam “[...] sempre se fazendo presente”, como escreve Ferreira Gullar¹¹⁸ no Manifesto Neoconcreto, “[...] sempre recomeçando o impulso o impulso que a[s] gerou e de que ela[s] era[m] já origem”¹¹⁹.

No caso de Fernando Pessoa, em virtude de uma série de “refuncionalizações” que o artista operou —de maneira mais ou menos

¹¹⁸ O texto do manifesto é assinado coletivamente pelos sete artista que, como foi dito na seção anterior, participaram da I Exposição de Arte Neoconcreta, no MAM do Rio de Janeiro em 1959. Mas, embora as proposições que aparecem no texto fossem deliberadas pelo grupo, suponho que o relator tenha sido Ferreira Gullar.

¹¹⁹ Anexo 1: “Manifesto Neoconcreto”.

consciente— em diferentes aparelhos produtivos de que fez uso, os conceitos de campo expandido e arte-vida estão marcadamente presentes, como veremos. Na medida em que se tomem em consideração essas teorias contemporâneas da arte, será possível verificar que, em seus procedimentos criativos, Pessoa —não se pode averiguar de deliberadamente ou não— provocou diversas formas de “crise de sentido” nos aparelhos de produção que chamamos de “prosa”, “verso”, “dramaturgia”, “encenação” e “recepção”.

De acordo com Michel Foucault (1998), quanto mais um modelo operativo de produção possa promover uma crise de sentidos e significados dentro do próprio regime discursivo em que se articula, mais se abrirão oportunidades dialógicas para que o sujeito supere as limitações que o próprio regime discursivo, por sua natureza intrínseca, impõe. Isso se dá, por exemplo —entre outras causas— na medida em que tais crises de sentido produzam condições de possibilidade para a inclusão, na própria dinâmica interna do processo criativo, dos fruidores de uma obra (receptores leitores ou espectadores ou ouvintes etc.) como interlocutores-parceiros, ou seja, também chamados à participação no ato criador. Assim, parafraseando Walter Benjamin (1996, p. 132), um aparelho de produção é tanto melhor quanto mais conduz o público à esfera da produção, ou seja, quanto maior for sua capacidade de transformar em co-partícipes os fruidores da obra.

À época da realização da conferência em que proferiu esse argumento¹²⁰, Benjamin declarou o conhecimento de um modelo desse gênero, sobre o qual, assim como Benjamin naquele evento, só pudemos descrever brevemente: o teatro épico de Brecht. No entanto, também o caso da obra da encenação performativa da dramaturgia expandida da heteronímia constitui um caso exemplar de refuncionalização, não somente quanto à inclusão de observadores participantes às dinâmicas estéticas e também discursivas, como foi também o caso do teatro épico, mas também com respeito a diversas esferas do processo produtivo.

Como um modelo operativo de produção de autor¹²¹, a encenação performativa da dramaturgia heteronímica de Fernando Pessoa apresenta

¹²⁰ A conferência “O autor como produtor”, escrita para ser pronunciada no Instituto contra o Fascismo.

¹²¹ Como demonstrado anteriormente, no Capítulo 6 deste estudo.

dois traços constitutivos fundamentais, os quais dizem respeito a processos criativos relativos [1] à despersonalização de autoria (em duplo sentido¹²²) e [2] ao inacabamento processual, no que se refere ao conceito de obra de *télos* aberto¹²³. No caso da obra de Pessoa, num resumo extremo, é possível dizer que o autor valeu-se do aparelho de produção “dramaturgia” criando uma refuncionalização em que personagens ficcionais (os heterônimos) expressam-se por meio de “seus próprios”¹²⁴ textos no contexto de uma dramática épica, no sentido em que a trama dramatúrgica é inferida pelo leitor num processo participativo dinâmico no decurso do tempo, pois a “voz” dos personagens foi somente acessível por via da publicação de “seus” textos (dos textos heteronímicos) em jornais e revistas de algumas diferentes cidades de Portugal ao longo de aproximadamente vinte e um anos (de cerca de 1914 até 1935 —ano da morte do autor). A operação dramática relativa ao discurso das personagens, como veremos mais em detalhe em breve, realiza-se numa espécie de “discurso direto” realizado por meio da relação entre personagens e “público” e de diálogo por “discurso indireto” na relação entre as personagens. Da mesma forma, a publicação dos textos heteronímicos (cujo conjunto configura uma dramaturgia “sem drama”, como escreveu Pessoa —ou, antes, “extra-drama”— esparsa e dispersa em diferentes periódicos no decorrer de um período de longa duração) se estabeleceu como um processo de refuncionalização do aparelho produtivo “encenação”, na medida em que foi preciso lançar mão de recursos de performatividade¹²⁵ para a viabilização da *mise-en-scène* necessária à apresentação de uma dramaturgia estruturalmente incomum —cujo caráter configura também o inacabamento processual mencionado, ou *télos* aberto, visto que tal dramaturgia só é acessível em sua “totalidade” em função do processo individual de recepção relativo à experiência de cada leitor (que, por

¹²² Veremos como esse duplo sentido se organiza no decorrer da presente seção.

¹²³ Identificado no capítulo anterior.

¹²⁴ Isto é, nesse “drama sem drama” *, as personagens se expressam por meio dos textos que elas mesmas – as próprias personagens – escrevem.

* Analisaremos a noção de drama-sem-drama – ou extra-drama – também no decorrer da presente seção.

¹²⁵ Evidentemente, apenas numa mirada retrospectiva, desde os dias de hoje, é possível atribuir recursos de performatividade aos procedimentos operacionais postos em jogo por Fernando Pessoa, uma vez que as teorias relativas à *performance art* somente se desenvolveriam, *stricto sensu*, como já vimos, a partir dos anos de 1960.

isso, é também um “editor” de função análoga ao editor fílmico, que “corta” e “monta” a narrativa de acordo com seu próprio referencial narrativo), de acordo com seu nível de atenção.

A caracterização desse aspecto obra de Pessoa (a dramaturgia heteronímica) —aqui apenas sumariamente descrita— foi apresentada em pormenor em pesquisa anterior (Voser, 2017), na qual se defendeu a tese de que, [1] por um lado, numa perspectiva histórica e artística, o processo de escrita, veiculação e recepção dos textos heteronímicos de Pessoa estabeleceu um “programa performativo”¹²⁶ praticado por meio de uma encenação em campo expandido de uma dramaturgia também expandida em que cada leitor, no próprio ato da leitura, integrava-se ao “teatro” da encenação da dramaturgia dos heterônimos, em um processo que, por sua natureza própria, promove o desaparecimento das fronteiras entre obra e fruição, e de que, [2] por outro, numa perspectiva metodológica de pesquisa, não apenas a teoria, mas a própria literatura pode constituir-se como instrumental de análise cultural e histórica, ampliando possibilidades referenciais de análise no universo da crítica de arte e da teoria literária ou teatral.

Observemos primeiramente esse segundo ponto. No sentido em que se acaba de dizer, tanto as teorias contemporâneas da arte (especialmente das artes performativas) —como a teoria do “campo expandido” (Krauss, 1998) ou a do “desfocamento entre arte e vida”¹²⁷ (Kaprow, 1993)— quanto a literatura (no sentido estrito de “arte literária”) constituem, no âmbito da abordagem metodológica do presente estudo, “referencial teórico”. Vejamos como isso se dá.

O conto *Pierre Menard, autor do Quixote* (Borges, 1956), do escritor argentino Jorge Luís Borges deixa de ocupar —como habitualmente acontece no que diz respeito a “textos literários”— a função “sintática”¹²⁸ de *corpus*, e passa a ocupar a de “referencial teórico”, pois foi a experiência dessa leitura o que revelou a possibilidade de compreender, pelo intermédio das “lentes” da teoria da arte contemporânea, a dramaturgia heteronímica de Fernando

¹²⁶ O conceito de “programa performativo” é elaborado por Eleonora Fabião (2013), conforme veremos adiante.

¹²⁷ No original, “*blurring of art and life*”.

¹²⁸ Se consideramos a “sintaxe” dos estudos acadêmicos.

Pessoa como procedimento criativo de arte contemporânea *avant la lettre* — isso, de modo anacrônico, se submetemo-nos à teoria da história, mas nem por isso menos real. O estudo realizado apresentou, portanto, a conclusão de que, no âmbito da história da arte, Fernando Pessoa passa a situar-se tal qual “um artista da cena contemporânea”, pois assim como, no conto de Borges, Pierre Menard escreveu “de novo” alguns trechos do *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes e, de acordo com o narrador daquela ficção borgiana, uma vez escritos no século XX, os textos passam a ser dotados de sentidos completamente outros, embora se mantenham idênticos nas palavras, também o trabalho artístico realizado por Pessoa entre 1914 e 1935 é, de maneira análoga, “completamente outro” quando recepcionado —ou acessado— por interlocutores situados no século XXI. Da mesma maneira, o conto *O ovo de cristal*, de H. G. Wells, revelou que um dado objeto (no conto do escritor inglês, uma jóia vítrea; aqui, um texto literário) tanto pode operar como “*corpus*” de análise quanto como “referencial teórico” (ou simultaneamente nas duas funções), a depender da perspectiva; a depender do “mundo” em que o leitor habita, a depender da sua origem —da sua língua, da sua cultura, das suas coleções de “recordações acumuladas” (Wittgenstein, 1999). Assim sendo, no contexto deste estudo, também os “referenciais teóricos” operam de acordo com fluxos migratórios, são errantes, diaspóricos, fugidios, têm suas fronteiras “borradas”: o texto científico pode ser *corpus*, a ficção literária pode ser “teoria”, na medida em que compreendemos que os regimes discursivos que dão suporte ao pensamento podem —e precisam— ser, eles mesmos, “refuncionalizados”.

Agora, veremos, então, como é que a dramaturgia heteronímica (doravante, DH) de Fernando Pessoa, ao operar, [1] já na dimensão da sua concepção, uma série de procedimentos de refuncionalização, se realiza [2] dentro dos parâmetros do conceito de campo expandido, [3] por meio de uma encenação também expandida e [4] de caráter performativo que [5] integra as dimensões de pertencimento do sujeito numa experiência de arte-vida¹²⁹.

¹²⁹ Deste ponto em diante, a atual seção será frequentada por um número maior de citações, algumas dentre as quais, um pouco mais longas, eventualmente. Conto com a compreensão da leitora e do leitor em virtude de que, nesses casos, são as palavras do próprio autor que “entram em cena” para descrever os procedimentos de produção da obra, que, como sabemos, constituem justamente a parcela de nossa matéria de estudo que nesta seção é

Presentemente, o público interessado tem acesso a uma variada diversidade de edições da obra de Fernando Pessoa. As muitas edições apresentam, cada uma por seus próprios critérios, seleções de textos bastante diversas. Para fins de desenvolvimento do nosso estudo, é pertinente mencionar as causas desses procedimentos editoriais¹³⁰. Em vida, o autor tem publicados nessa forma tradicional de veiculação literária —o livro— apenas quatro obras. Em três delas, a iniciativa da publicação partiu do próprio autor, que arcou com as despesas inerentes usando de recursos próprios, nos primeiros anos da sua atividade como escritor; trata-se de dois pequenos livros de poemas redigidos em língua inglesa, publicados respectivamente nos anos de 1918 —*35 Sonets* e *Antinous*— e 1921 —*English Poems I, II e III*. A quarta publicação foi custeada com recursos públicos da República Portuguesa¹³¹ quando o poema *Mensagem*, de sua autoria, recebe nomeação relativa ao segundo lugar referente ao Prêmio Antero de Quental (categoria “poema ou poesia solta”) na primeira edição dos Prêmios Literários promovidos pelo Secretariado Nacional de Propaganda de Portugal, no ano de 1934 —ano imediatamente anterior à morte do poeta. Além dessas duas ocasiões, Pessoa publicou muitíssimos textos de maneira dispersa e esparsa em diversos periódicos literários que circularam nas cidades de Lisboa, Porto e Coimbra durante seu período de atuação como escritor —que, paralelamente às suas funções enquanto “funcionário do comércio”, como ele se definia com relação à própria atividade profissional — entre 1914 e 1935, como já foi dito. Além dos tantos textos publicados em revistas e jornais literários em vida do autor, formam encontrados em sua casa, após a sua morte, numerosíssimos outros trabalhos que o escritor mantinha organizados, amarrados em diferentes maços, dentro de uma arca pessoal¹³². As obras encontradas na arca continuam, ainda hoje, sendo

mais pertinente. O recurso continuado a citações também se justifica não apenas por aquilo que acaba de ser dito, mas também – creio – pelo fato de que o referido autor é, afinal, Fernando Pessoa.

¹³⁰ Isso é pertinente para o caso de que a leitora ou leitor deste estudo desconheça tais informações.

¹³¹ Junto à casa editorial Parceria Antônio Maria Pereira.

¹³² A arca de Fernando Pessoa (sem os textos, felizmente) foi arrematada em leilão pelo valor de cinquenta mil euros no ano de 2008 por um colecionador particular. Durante o curso de realização do presente estudo, não tive oportunidade de averiguar se a petição pública em prol da aquisição da relíquia por parte do Estado Português surtiu algum efeito prático.

organizadas, catalogadas e gradativamente publicadas em livro em função de diferentes critérios editoriais¹³³.

Começamos, desse modo, o exame dos procedimentos adotados pelo autor com vistas à realização da DH a que este estudo se propõe, dentro das nossas modestas possibilidades.

- O ponto central

Iniciamos nossa jornada de aproximação a esse precioso bem da cultura ocidental e da língua portuguesa por meio de um trecho de uma carta do autor ao amigo João Gaspar Simões em que escreve, a 11 de setembro de 1931 sobre a “explicação central” de sua condição artística:

Figura 126 - Arquivo pessoal de Fernando Pessoa



Fonte: Arquivo Pessoa - Obra Édita (website)

¹³³ A guarda das obras de Fernando Pessoa é realizada por um conglomerado de instituições que dão suporte ao Arquivo Pessoa – Obra Aberta. Parcerias: Instituto de Estudos sobre o Modernismo (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, UNL – Universidade Nova de Lisboa), Assírio & Alvim Editora, Fundação Calouste Gulbenkian, Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região de Lisboa e Vale do Tejo, Direção Geral do Livro e das Bibliotecas Portuguesas, Ministério da Cultura de Portugal, Fundação Luso-Brasileira, União Europeia.

[...] O ponto central da minha personalidade como artista é que sou um poeta dramático; tenho continuamente, em tudo quanto escrevo, a exaltação íntima do poeta e a despersonalização do dramaturgo. Vão outro —eis tudo. Do ponto de vista humano —em que ao crítico não compete tocar, pois de nada lhe serve que toque— – sou um histero-neurastênico com a predominância do elemento histérico na emoção e do elemento neurastênico na inteligência e na vontade (minuciosidade de uma, tibieza de outra). Desde que o crítico fixe, porém, que sou essencialmente poeta dramático, tem a chave da minha personalidade, no que pode interessá-lo a ele, ou a qualquer pessoa que não seja um psiquiatra, que por hipótese, o crítico não tem que ser. Munido desta chave, ele pode abrir lentamente todas as fechaduras da minha expressão. Sabe que, como poeta, sinto; que, como poeta dramático, sinto despegando-me de mim; que, como dramático (sem poeta), transmudo automaticamente o que sinto para uma expressão alheia ao que senti, construindo na emoção uma pessoa inexistente que a sentisse verdadeiramente, e por isso sentisse, em derivação, outras emoções que eu, puramente eu, me esqueci de sentir. (Pessoa, 1974, p. 66)

Não como crítico e nem —muito menos— como psiquiatra, o que pretendo é, apenas como estudioso, seguir a indicação de Pessoa e procurar manusear da melhor maneira possível a chave que ele mesmo oferece. O caráter da explicação, pelo próprio autor, do “ponto central” da sua condição artística é, em virtude de sua vinculação a um tipo de expressividade tripartida [“poeta”, “poeta dramático” e “dramático (sem poeta)”], é central para o desenvolvimento da nossa análise. Junto a isso, Pessoa descreve ainda as diferentes dimensões de seus procedimentos expressivos ao analisar a categorização aristotélica relativa aos gêneros literários:

Dividui Aristóteles a poesia em lírica, elegíaca, épica e dramática. Como todas as classificações bem pensadas, é esta útil e clara; como todas as classificações, é falsa. Os gêneros não se separam com tanta facilidade íntima, e, se analisarmos bem aquilo de que se compõem, verificaremos que da poesia lírica à dramática há uma gradação contínua. Com efeito, e indo às mesmas origens da poesia dramática —Ésquilo por exemplo— será mais certo dizer que encontramos poesia lírica posta na boca de diversos personagens. (Pessoa, 1974, p. 86)

Em virtude do que aqui foi dito anteriormente, a leitora e o leitor já podem perceber que o procedimento que ele identifica é já o texto dramático clássico; ao tomar a obra de Ésquilo como referência, Pessoa indica o que

caracteriza o poema dramático enquanto tal: “poesia lírica posta na boca de diversos personagens”.

O autor prossegue, assim, sua análise das categorias aristotélicas e observa as razões pelas quais um poeta, ao expressar-se pela via da poesia lírica, pode, sem abandonar o gênero, produzir de forma vária, evitando, no entanto, variar o procedimento de escrita, indicando, a seguir, o processo que pode levar o poeta lírico a metamorfosear-se em decorrência de opções estéticas —metodológicas, portanto— que movem o processo da escrita criativa.

O primeiro grau da poesia lírica é aquele em que o poeta, concentrado no seu sentimento, exprime esse sentimento. Se ele, porém, for uma criatura de sentimentos variáveis e vários, exprimirá como uma multiplicidade de personagens, unificadas somente pelo temperamento e o estilo. Um passo mais, na escala poética, e temos o poeta que é uma criatura de sentimentos vários e fictícios, mais imaginativo do que sentimental, e vivendo cada estado de alma antes pela inteligência que pela emoção. Este poeta exprimir-se-á como uma multiplicidade de personagens, unificadas, não já pelo temperamento e o estilo, pois que o temperamento está substituído pela imaginação, e o sentimento pela inteligência, mas tão-somente pelo simples estilo. (Pessoa, 1974, p. 86)

Percebemos também que, no trecho citado, Pessoa faz referência ao uso das próprias qualidades do poeta —a inteligência, a imaginação e a emoção— como instrumentos da técnica com os quais, de acordo com a sua funcionalidade, o escritor pode transformar o aparelho produtivo de criação. A partir dessa perspectiva analítica, Pessoa integra, como constitutivos de sua metodologia de criação literária, o uso consciente dos “estados mentais” daquele que escreve. Assim ele demonstra que um poeta literário, ainda por meio da técnica de escrita do gênero da poesia lírica, pode operar num “estado mental” que não seja o dele próprio, mas movido pela inteligência e/ou pela emoção, sustentado e dirigido pela imaginação.

Outro passo, na mesma escala de despersonalização, ou seja de imaginação, e temos o poeta que em cada um dos seus estados mentais vários se integra de tal modo nele que de todo se despersonaliza, de sorte que, vivendo analiticamente esse estado de alma, faz dele como que a expressão de um outro personagem, e, sendo assim, o mesmo estilo tende a variar. (Pessoa, 1974, p. 86)

De acordo com Pessoa, é possível compreender que, a partir desse ponto de vista, o que faz um poeta dramático é atuar —ou “interpretar”, para usar o termo mais tradicional— uma personagem determinada. Por esse viés, um poeta dramático assume o caráter e a índole de uma personagem dada e “improvisa” —e depois trabalha— os pensamentos (a “subjetividade”) daquela personagem que ele, como “ator” está familiarizado. Considerando as elaborações de Pessoa, o que um poeta dramático é é um ator não das ações físicas, mas das ações mentais da personagem que “interpreta” enquanto escreve.

Vejamos, então, como Pessoa conclui a análise das categorias de Aristóteles enquanto estuda —distancia-se, estranha, deliberadamente duvida, daquelas definições enquanto normativas— suas possibilidades de “uso”.

Dê-se o passo final, e teremos um poeta que seja vários poetas, um poeta dramático escrevendo em poesia lírica. Cada grupo de estados de alma mais aproximados insensivelmente se tornará uma personagem, com estilo próprio, com sentimentos porventura diferentes, até opostos, aos típicos do poeta na sua pessoa viva. E assim se terá levado a poesia lírica —ou qualquer forma literária análoga em sua substância à poesia lírica— até a poesia dramática, sem, todavia, se lhe dar a forma do drama, nem explícita nem implicitamente. (Pessoa, 1974, p. 86-87)

Nesse trecho, Pessoa já toca em dois pontos importantes no que se refere ao teor do presente estudo. Note-se, em primeiro lugar, que ele considera, com relação ao gênero lírico, a definição “clássica” que identifica esse gênero com uma “voz própria” do autor que escreve um texto de acordo com os traços “típicos da sua pessoa viva”, mas entende que é lícito ao poeta que escreve em gênero lírico que a esse texto de sua autoria não correspondam necessariamente as emoções e os sentimentos que o próprio poeta “deveras sente”. Ou seja, entende que é lícito a um poeta lírico expressar-se por meio do gênero lírico porém sem dar vazão aos sentimentos que são realmente os seus, operando, portanto, em forma lírica, mas produzindo conteúdo dramático. É muito conhecido o trecho do poema “Autopsicografia”, de autoria do poeta como o heterônimo “ele mesmo”, em que o autor descreve esse procedimento em versos: “O poeta é um fingidor / Finge tão completamente / Que chega a fingir que é dor / A dor que deveras

sente”. No caso do que é sugerido nesses versos, um poeta que “deveras sente” uma “dor” que, portanto é de fato a “sua” dor, pode escrever de modo tal que a voz lírica que o poeta expressa seja a de alguém que apenas finge aquela dor —que o poema seja, desse modo, de “autoria”, não dele (do poeta que sente a dor), mas de um não-ele (um poeta-personagem que finge a dor que o “verdadeiro” autor, “deveras sente”). Em outras palavras, o que vemos nitidamente é que os versos da famosa primeira estrofe de “autopsicografia” descrevem o procedimento “dramático” que Pessoa realiza por meio do uso refuncionalizado da categoria clássica do gênero lírico. Perfeitamente consciente desse processo, Pessoa descreve-o ainda de maneira analítica:

Na minha própria pessoa, e aparentemente real com que vivo social e objetivamente, nem uso da blasfêmia, nem sou antiespiritualista. Alberto Caeiro, porém, como eu o concebi, é assim: assim tem pois ele que escrever, quer eu queira, quer não, quer eu pense como ele ou não. Negar-me o direito de fazer isto seria o mesmo que negar a Shakespeare o direito de dar expressão à alma de Lady Mcbeth, com o fundamento de que ele, poeta, nem era mulher, nem, que se saiba, histero-epilético, ou de lhe atribuir uma tendência alucinatória e uma ambição que não recua perante o crime. Se é assim das personagens fictícias de um drama, é igualmente lícito das personagens sem drama, pois que é lícito porque elas são fictícias, e não porque estão num drama. (Pessoa, 1974, p. 87)

Assim é que Pessoa, portanto, subverte a definição “clássica” do gênero lírico, na medida em que o identifica sobretudo ao aspecto formal, versificado. No entanto, Pessoa acredita que essa forma é “aberta” e que pode ser frequentada por um mesmo poeta que deseje operá-la não exclusivamente como meio de expressão de “seus próprios” sentimentos, mas também como meio de expressão de diferentes “estados de alma” que tanto poderiam ser, digamos, variações da personalidade própria de um poeta quanto “exercícios”, i.e., jogos de criação em que o poeta impõe a si mesmo a contingência de expressar-se dramaticamente, ou seja, como “outro”. Pessoa sugere, portanto, como já foi dito, que um poeta pode habitar o gênero lírico como um ator, usando a forma lírica para exprimir em seus textos as palavras de personagens que assume em si como “outro”.

De acordo com as definições dos estudos “clássicos” (aristotélicas) e “modernas”, as categorias relativas aos gêneros literários designam objetos

diferentes. Conforme o crítico Anatol Rosenfeld (1996), distinguem-se, na poesia, a épica (relativa às epopeias: narrativas em verso de peripécias heroicas), a lírica (relativa às odes: versos que exprimem as emoções e os sentimentos do próprio poeta, acompanhados de flauta ou lira) e a dramática (relativa, principalmente, à tragédia e à comédia: versos que combinam a narrativa épica —por intermédio da recitação coral— e a expressão da “voz lírica”, por meio de personagens). De acordo com as definições modernas, no entanto, as categorias da poética literária reestruturam-se e, conforme o crítico Peter Szondi (2001), embora conservem características herdeiras das categorizações aristotélicas, os gêneros literários mantêm os nomes, mas redefinem-se em função do teor das obras cujo estudo pretenda sistematizar. Assim, ainda conforme Szondi, o gênero lírico ainda corresponde à “voz lírica” de um poeta cuja expressão se dê por meio de versos tanto metrificados quanto livres; o gênero épico passa a designar as narrativas em prosa, como o conto, a novela e o romance; e o gênero dramático define o texto escrito para ser encenado preferencialmente em discurso direto, na forma de diálogos ou mesmo de monólogos —pois constituem, em geral, esses últimos, discurso direto dirigido a um interlocutor supostamente ausente.

Com referência ao último trecho anteriormente citado em que Pessoa comenta as categorias aristotélicas dos gêneros literários (trecho cujo começo é “Dê-se o passo final”), mencionamos que, ali, Pessoa referia dois pontos importantes no que se concerne ao teor do presente estudo. O primeiro, como acabamos de ver, refere-se à refuncionalização do uso do gênero lírico que exclui dele a necessidade de que a expressão de um poeta seja condizente com os sentimentos que são próprios do próprio poeta enquanto personalidade dotada de uma identidade individual. O segundo ponto diz respeito à segunda parte da formulação da ideia, em que Pessoa afirma que, então, tendo um poeta feito uso dramático do gênero lírico, terá assim “[...] levado a poesia lírica —ou qualquer forma literária análoga em sua substância à poesia lírica— até a poesia dramática, sem, todavia, se lhe dar a forma do drama, nem explícita, nem implicitamente” (Pessoa, 1974, p. 86-87). Note-se que ele também se refere a “[...] qualquer forma literária análoga em sua substância à poesia lírica”. Observando essa passagem,

podemos antecipar que Pessoa trata, frequenta, ou exercita-se como “ator” de gêneros literários —ou, nos termos dele, como “dramático (sem poeta)”, i.e., sem a persona tradicional, “lírica” que acompanha a ideia comum de “poeta”— também por meio de —repetimos— “[...] qualquer forma literária análoga em sua substância à poesia lírica”. Isso já nos informa que Pessoa pretenderá operar da mesma forma com relação ao gênero épico —ou seja, ao texto narrativo. Pessoa já deixa entrever que concebe também o gênero narrativo —na perspectiva moderna— como “[...] uma forma literária análoga em sua substância à poesia lírica”. Para ele, ao texto narrativo pode corresponder, enquanto suporte —moldura ou *frame*, em inglês— a expressão de índole lírica em forma épica —i.e., narrativa—, mas lembramos que essa “índole lírica” não seria a lírica pessoal de um poeta, mas a potência indeterminada de uma “voz lírica” de caráter dramático.

Esses são os procedimentos de refuncionalização operados por Pessoa na dimensão da textualidade da DH: um poeta que “funciona” como “ator” na medida em que “usa” os recursos dos diferentes gêneros literários em funções para as quais não foram —esses gêneros— concebidas e, desse modo, provoca uma crise de sentido conceitual com referência tanto às categorias “clássicas” quanto às “modernas” dos gêneros literários, de modo que [1] a estrutura fundamental das relações dramáticas entre as personagens é organizada principalmente com recurso a um plano de narratividade que corresponde ao âmbito da interioridade do autor —como é evidente na passagem a seguir:

Este Alberto Caeiro teve dois discípulos e um continuador filosófico. Os dois discípulos, Ricardo Reis e Álvaro de Campos, seguiram caminhos diferentes; tendo o primeiro intensificado e tornado artisticamente ortodoxo o paganismo descoberto por Caeiro, e o segundo baseando-se em outra parte da obra de Caeiro, desenvolvido um sistema inteiramente diferente, e baseado inteiramente nas sensações. O continuador filosófico, António Mora (os nomes são inevitáveis, tão impostos de fora como as personalidades), tem um ou dois livros a escrever, onde provará completamente a verdade, metafísica e prática, do paganismo. Um segundo filósofo desta escola pagã, cujo nome, porém, ainda não apareceu na minha visão ou audição interior, dará uma defesa do paganismo baseada, inteiramente, em outros argumentos. (Pessoa, 1974, p. 83)

[2] o gênero lírico é operado a partir de uma perspectiva dramática, de modo que a “voz lírica” não é a de um poeta, mas de uma personagem que esse poeta “interpreta” ou “performa” ao escrever, e [3] a dramaturgia é “encenada” em campo expandido, i.e., as personagens dramáticas assim são caracterizadas na medida em que estabelecem relações dentro de um drama que lhes é próprio, mesmo que esse drama se desenvolva numa dimensão “fantasmagórica”, a qual ocorre “na realidade”, pois é nela que as personagens “vivem”, e não nos limites do espaço-tempo circunscrito dentro de um drama encenado num palco teatral, com princípio e fim, pois o drama dessas personagens teve início, para o autor, nos dias de seus respectivos nascimentos.

Esse terceiro aspecto de refuncionalização, relativo à encenação expandida da DH, já se conecta mais diretamente¹³⁴ com a dimensão cênica e performativa dos processos de refuncionalização em Pessoa, de modo que [3.1]¹³⁵ a ação dramática ocorre de maneira expandida, fora dos limites de uma representação teatral; não há, nesse sentido, “representação teatral”, mas “expressão dramática” no “cenário” dramatúrgico da realidade (pois é dramatúrgico para as personagens dramáticas enquanto suas realidades como personagens constituem-se como drama), do mesmo modo como a realidade seria a realidade dramática nossa se nós fossemos as personagens desse drama, e [3.2] as personagens atuam em conformidade com o padrão dramático no que diz respeito ao gênero da sua expressão, pois dirigem-se em “primeira pessoa”, i.e., por meio de discurso verbal direto a seus interlocutores imediatos, que são os leitores-pessoas-reais, de carne e osso, que —conscientes ou não da natureza ficcional daquele que é o autor do texto que leem publicado no impresso real que eventualmente têm em mãos— são os receptores daquele discurso —discurso dramático em todos os casos, mesmo que esteja expresso por meio da forma do gênero lírico ou do gênero narrativo.

¹³⁴ Mais diretamente, pois os anteriores também se conectam, embora, digamos, em menor grau.

¹³⁵ Que é o [3] na dimensão da textualidade.

O modo como o próprio autor concebe que as “presenças” dos heterônimos no mundo ilumina a compreensão do caráter da dinâmica dessa encenação em campo expandido:

Tenho, na minha visão a que chamo interior apenas porque chamo exterior a determinado “mundo”, plenamente fixas, os traços de caráter, a vida, a ascendência, nalguns casos a morte, destas personagens. Alguns conheceram-se uns aos outros; outros não. A mim, pessoalmente, nenhum me conheceu, exceto Álvaro de Campos. Mas, se amanhã eu, viajando na América, encontrasse subitamente a pessoa física de Ricardo Reis, que, a meu ver, lá vive, nenhum gesto de pasmo me sairia da alma para o corpo; estava certo tudo, mas, antes disso, já estava certo. O que é a vida? (Pessoa, 1974, p. 83-84)

O desenvolvimento da ação dramática que integra não apenas os heterônimos entre si, mas também constrói a relação desses com as personagens que, pela natureza do *design* do programa da encenação expandida da DH são “incorporadas” para “dentro” do drama —os leitores reais que “ouvem” o que lhes dizem as personagens— se dá, ainda, em outro campo expandido: o tempo. A dramaturgia é dispersa (muitos discursos, três cidades; diferentes periódicos) e esparsa (21 anos de atividades literárias do autor, que frequentemente faz com que suas personagens entrem em cena em diferentes espaços discursivos da *pólis* —as revistas e jornais literários. Nos termos da teoria de arte contemporânea, trata-se de uma performance do tipo *site specific* —i.e., especificamente situada— in *non-especific site* —inespecificamente situada. A especificidade, como vimos, refere-se ao campo expandido da dramaturgia e da encenação, mas essa situação específica também tem, por sua vez, um *télos* aberto, pois não se sabe quem será a personagem incorporada da realidade (o receptor como leitor contingencial), nem o cenário onde a “conversa” vai ocorrer, e nem em que momento (em que ponto no tempo). Assim, é o percurso de leitura (de cada leitor) que vai compondo gradativamente as possibilidades de articulação das relações entre os heterônimos entre e si e entre os heterônimos e o mundo, de modo que a ordem em que o leitor se relaciona com (ou participa de) cada “cena” do drama da DH não é condição determinante para a apreensão da sua totalidade, pois não existe uma única totalidade em função de que cada processo de recepção (em diferentes pontos do espaço e do tempo) articula

uma possível totalidade da obra. Assim, esse “ir compondo” as relações “cênicas” e dramáticas entre heterônimos-heterônimos e heterônimos-mundo, esse devir, é incerto, pois lá, na época da encenação expandida da DH (por meio das publicações dos textos heteronímicos), na “longa duração” relativa aos vinte e um anos de “ação dramática”, nem sempre (ou talvez quase nunca) os leitores pudessem estar cientes de que aqueles autores-personagens não eram pessoas verdadeiras. Isso, portanto, é um elemento do processo de produção da obra que concorre para a experiência de uma diluição de fronteiras entre ficção e realidade.

Sobre o processo de recepção da obra em campo expandido —de modo disperso no espaço e esparso no tempo— Pessoa parece descrever exatamente a maneira como acontece em outro trecho de correspondência —uma carta de 19 de janeiro de 1915 a Armando Côrtes-Rodrigues. Nesse texto, Pessoa dá um indício¹³⁶ bastante considerável sobre o procedimento da encenação performativa da DH:

Nesta explicação aparentemente preliminar vai já exposta uma grande parte do problema. Não sei como lho hei-de expor ordenadamente; de modo perfeitamente lúcido. Mas, como isto é uma carta, eu irei expondo conforme possa; e você ordenará, em seu espírito, depois, os dispersos e alterados elementos. (Pessoa, 1974, p. 53)

Nestas palavras, as quais repetiremos a seguir, a fim de sublinhar determinados aspectos da nossa compreensão, o autor indica uma das características da forma como ele procede em relação a seu método de criação —seu modelo operativo de produção— e à maneira como se relaciona —lançando uma proposta de interatividade— com seu público interlocutor (que é o leitor): “[...] eu irei expondo conforme possa; e você ordenará, em seu espírito, depois, os dispersos e alterados elementos” (Pessoa, 1974, p. 53). Nesta proposição fica exposto nas palavras do próprio autor, mais uma vez, o argumento central que acompanha nossa teoria de interpretação da obra do poeta: a de que a obra heteronímica de Fernando Pessoa se estrutura na forma de uma dramaturgia em campo expandido cuja

¹³⁶ Evidentemente, é impossível pensar que pretendesse fazê-lo, pois não lhe seria possível pensar nesses termos e, além disso, o contexto era outro, mas o fragmento, ainda assim, cai como uma luva como uma explicação do procedimento.

produção se desenvolve num processo de encenação também em campo expandido por intermédio de diferentes recursos de performatividade sob a orientação de um programa performativo.

Se dedicamos atenção à materialidade do processo social por meio do qual o leitor acessa a obra, o que se pode inferir é que —na forma dessa materialidade— houve, à época da veiculação dos textos heteronímicos, pessoas que compraram jornais e/ou revistas de literatura e puseram-se a ler o que houvera escrito alguém que não existe na realidade, mas apenas na ficção concebida por Pessoa. Esse acontecimento indica uma ruptura entre a ficção e a realidade: o que acontece é um diálogo em que uma personagem, por meio de um texto impresso num periódico, se dirige, nessa encenação expandida, ao “público” —ao leitor—, ao sujeito cidadão que tem em mãos um jornal ou uma revista. Tal “cena” é composta por uma personagem que fala de ideias, acontecimentos, pessoas e coisas reais, que efetivamente fazem parte da vida do cidadão que lê o texto heteronímico que ali está, em suas mãos, bem diante de seus olhos: nessas circunstância, o que há é a personagem que fala ao leitor em discurso direto!

Disso, o que percebemos é que os recursos de publicação das obras desses personagens-autores ocasionam a dupla-localização, o duplo pertencimento dessas entidades, no mundo da ficção e no mundo da realidade, estabelecendo seu trânsito entre as duas dimensões, configurando, desse modo, uma performance de cena/não-cena em que elementos, recursos e participantes localizam-se em situação de liminaridade entre a ficção e a realidade, num processo que integra indissociavelmente arte e vida.

Pessoa tem uma concepção de mundo —i.e., de si e da própria presença situada nesse mundo que ele é capaz de perceber por meio das suas “sensações”— que orienta sua busca pela compreensão —ou, melhor, por um meio de acesso— à Verdade (com V maiúsculo, como ele assinala). Para ele, esse acesso, se for possível, só poderá dar-se pela percepção sensorial do mundo, e jamais pela via da “mera” racionalidade. Pessoa entende que essa perspectiva teórica em relação à vida é a única que lhe cabe, apenas por ser quem é e por perceber o mundo a partir da sua singularidade assim situada. No entanto, como “raciocinador” que é e que julga ser, define essa filosofia que é sua pelo termo Sensacionismo. O que

ele faz, então, é escrever sobre isso teatro, pois, como ele mesmo afirma, o ponto central da sua personalidade como artista é ser um poeta dramático. No entanto, seu objeto de interesse, seu tema preferencial, é a própria realidade —e a Verdade—, e não qualquer sorte de estória inventada, digamos assim. O que ele faz, “[...] aí por 1912”, quando veio-lhe “[...] a ideia de escrever uns poemas de índole pagã”, é pretender inventar¹³⁷ “[...] um poeta bucólico, de espécie complicada” (Pessoa, 1974, p. 96), e apresentá-lo “[...] em qualquer espécie de realidade”. Ele interioriza esse projeto até que, finalmente —mas trata-se aí de um início de tudo—, “aparece” —somente cerca de dois anos depois, naquele que Pessoa descreveu como sendo o “dia triunfal” da sua existência— o “seu mestre”, Alberto Caeiro —a personagem que “personifica”, que mais perfeitamente “encarna” o Sensacionismo: “[...] Caeiro não era um pagão, era o paganismo” (Pessoa, 1974, p. 108). Pessoa concebe então algumas outras personagens que mantém com Caeiro uma relação “dramática”, i.e., “dialógica” na medida em que eles participam, como “discípulos” da filosofia de Caeiro, mas que Pessoa articula, para si mesmo, como autor dessa comunidade de sentido, apenas narrativamente.

A DH tem, portanto, uma dimensão dramática fundamental que é projetual —ou projetiva. Nessa dimensão, Pessoa organiza a relação entre Alberto Caeiro —o mestre— e seu discipulado: Álvaro de Campos, Ricardo Reis, Antônio Mora, e de certo modo, Fernando Pessoa “ele mesmo”, que, como os demais, seria também um pagão, se não fosse, na definição que dele faz Álvaro de Campos, “[...] um novelo embrulhado para o lado de dentro” (Pessoa, 1974, p. 108). Uma vez projetada essa “comunidade” Sensacionista, Pessoa emancipa essas personagens dos limites da ficção aos quais ficariam confinados no interior de um drama de moldes convencionais, e faz com que eles habitem o mesmo mundo em que ele, autor, vive. Tais personagens não podem, portanto, ser jamais vistas, mas intervêm na dimensão da realidade do mundo e são “percebidos” por todos os eventuais leitores, por meio de seus pensamentos —não os de Fernando Pessoa, ele mesmo, mas os das personagens da comunidade fictícia que ele

¹³⁷ De maneira efetiva, o aparecimento dessa “invenção” tem lugar apenas cerca de dois anos depois, naquele que Pessoa descreveu como “o dia triunfal” da sua existência (8 de março de 1914).

concebeu e que, em virtude de uma série de procedimentos de refuncionalização dos aparelhos de produção artística de que o poeta faz uso, “realizam” no mundo, por meio da discursividade veiculada através da encenação expandida da DH, os princípios e os valores do Sensacionismo.

O que sou essencialmente —por trás das máscaras involuntárias do poeta, do raciocinador e do que mais haja— é dramaturgo. O fenômeno da minha despersonalização instintiva a que aludi em minha carta anterior, para explicação da existência dos heterônimos, conduz naturalmente a essa definição. Sendo assim, não evoluo, VIAJO. (Por um lapso na tecla das maiúsculas saiu-me, sem que eu quisesse, essa palavra em letra grande. Está certo, e assim deixo ficar). Vou mudando de personalidade, vou (aqui é que pode haver evolução) enriquecendo-me na capacidade de criar personalidades novas, novos tipos de fingir que compreendo o mundo, ou, antes, de fingir que se pode compreendê-lo. Por isso dei essa marcha em mim como comparável, não a uma evolução, mas a uma viagem: não subi de um andar para outro; segui, em planície, de um para outro lugar. Perdi, é certo, algumas simplezas e ingenuidades, que havia nos meus poemas de adolescência; isso, porém, não é evolução, mas envelhecimento. (Pessoa, 1974, p. 101)

O que se considera aqui é possibilidade de se pensar a arte como um processo imaginário e de base simbólica que comunica o real relativo à experiência do artista; ou seja: a arte é um processo que amplia a realidade na medida em que inclui nela não uma representação, mas uma manifestação do real experimentado pelo artista e, preferencialmente, não apenas inclui nessa manifestação a participação do público como também proporciona, por meio do evento artístico, que a agência do público nessa participação incorra também na manifestação do real experimentado pelo fruidor. Nesse sentido, as obras de *télos* aberto oferecem à experiência do ser situado uma dimensão única de pertencimento a um mundo efetivamente comum, que realmente é possível não apenas apreciar, mas de fato usufruir.

Ainda quanto à realização da encenação performativa da DH, é notável que, embora o contexto fosse completamente diverso, há características em comum entre os procedimentos de Pessoa e as proposições neoconcretas. De acordo com o Manifesto Neoconcreto, a

[...] obra de arte [neoconcreta] não se limita a ocupar um lugar no espaço objetivo, mas o transcende ao fundar nele uma significação nova que as noções objetivas de tempo, espaço, forma, estrutura [...] etc., não são suficientes para compreender a obra de arte, para dar conta de sua “realidade”. (Manifesto Neoconcreto; Anexo)

No momento em que percebemos os múltiplos processos de refuncionalização dos aparelhos de produção regidos pelo uso que Pessoa faz deles e percebemos como a articulação complexa que realiza a obra [de Pessoa] numa dimensão que simultaneamente pertence à realidade e à ficção, ao mesmo tempo plenamente tangível mas também fantasmagórica, as palavras de Ferreira Gullar [suponho que são de Gullar] chegam a parecer dirigidas ao processo criativo de Pessoa.

Na nossa análise, todo o possível fizemos para evitar eventuais equívocos críticos como os denunciados no Manifesto Neoconcreto, onde se lê que “[...] a dificuldade de uma terminologia precisa para exprimir um mundo que não se rende a noções levou a crítica de arte ao uso indiscriminado de palavras que traem a complexidade da obra criada” (Manifesto Neoconcreto; Anexo). A obra de Pessoa é também dotada de uma complexidade peculiar, como vimos. Espero ter sido capaz de apresentá-la de maneira suficientemente objetiva para que a leitora e o leitor, por si mesmos percorram os textos do poeta como melhor lhes convier, para que possam “escrever” a sua própria DH bem de acordo com a “atualização” do Sensacionismo que mais lhes seja própria.

É absolutamente redundante recomendar à leitora e ao leitor deste estudo também a leitura das obras de Fernando Pessoa. O que ainda cabe dizer é que muitos outros aspectos dessa obra merecem ser abordados por diferentes perspectivas, mas, para os fins previstos para o presente estudo, já não há o que dizer sobre eles além do que foi dito até aqui.

Finalmente, ainda acerca das proposições neoconcretas e de como elas se manifestam na obra de Lygia Clark e Helio Oiticica, também cabe um comentário final. Gullar chega a mencionar diretamente no Manifesto Neoconcreto a influência que a filosofia de Maurice Merleau-Ponty exerceu sobre a elaboração das proposições neoconcretas. Quem apresentou essa referência aos artistas do “movimento” foi o crítico Mario Pedrosa (1900-1981), e assim como Mario teve, desse modo, um papel importante no processo de criação do *design* do “programa” neoconcreto, é bem possível que, de maneira análoga, outras relações desse tipo tenham influenciado os artistas europeus e americanos que vieram posteriormente a contribuir para o desenvolvimento da chamada arte conceitual. É interessante notar também que, embora os conceitos de arte-vida e campo expandido se tenham formalizado pela teoria e crítica de arte norte-americana no final dos anos de 1970¹³⁸, esses conceitos já eram praticados pelos artistas neoconcretos no Brasil —como é possível perceber por meio da leitura do Manifesto Neoconcreto— desde pelo menos 1959, quando o documento foi originalmente publicado no *Jornal do Brasil*. A partir dessa constatação, é consequente pensar que, no caso da arte conceitual que se manifesta nos Estados Unidos a partir dos anos finais da década de 1960, essa influência bem pode ter chegado aos artistas americanos durante o período em que, morando em Nova Iorque e desenvolvendo projetos de arte financiados por uma bolsa Fundação Guggenheim no MoMA, lá atuava justamente Helio Oiticica¹³⁹. Afinal, o que é a vida?

¹³⁸ O artigo de Rosalind Krauss em que se elabora o conceito de “campo expandido” data de 1979, e o conceito de arte-vida, elaborado por Allan Kaprow é formalizado apenas na década de 1980.

¹³⁹ Helio Oiticica residiu em Nova York entre 1969 e 1974.

Capítulo 8

Arquitetura-sonho

8.1. Arte e Estudo

Uma maneira específica de compreender a forma tradicional de composição da estrutura comportamental que rege as relações operadas entre uma obra em exposição e a recepção do espectador tem como orientação a noção de apreciação, de admiração, quiçá de louvor que essa poética relacional promove; tem a ver com a relação entre o “gênio” e o “homem de gosto”. A obra de arte vai exposta no museu ou na galeria de arte para que seja valorizada em virtude de seus atributos estéticos, em virtude do “talento” ou “dom” dos autores, em virtude da legitimação social que tenha conquistado o artista. A relação entre obra e receptor é frontal; simbolicamente, remete à fórmula sintática relativa ao sistema sujeito-verbo-predicado¹⁴⁰. As obras de Lygia Clark e Hélio Oiticica, no entanto, constituem, como refere o próprio H.O., a “antiarte por excelência”, na medida em que o que fazem é lançar proposições a serem realizadas em relações integrativas nas quais obra e fruição se amalgamam. Essas obras dizem respeito a um produto que não atinge uma forma final quando o artista cessa sua

¹⁴⁰ Como nas formas “O artista expõe a obra ao espectador” ou “O espectador aprecia a obra do artista”.

intervenção produtiva sobre ele. Quando artistas que, como Lygia Clark e Helio Oiticica, se orientam por esse paradigma e encerram o processo de produção de uma obra, ela está pronta para começar a acontecer. A obra, em seu *télos* aberto (fim —ou acabamento— sem finalidade determinada), se revela disponível ao acontecimento, constitui-se como uma estrutura potencial e aberta, à espera de um mundo que está prestes a começar. O papel desse artista é oferecer ao participante um jogo com regras flexíveis, realizado por meio de objetos (ou “obras”) que não tem sentido em si mesmos, mas cujo sentido é realizado em virtude do modo como o fruidor participa do jogo. Nesse tipo de processo de criação, portanto, o objeto ou obra só assume sentido quando o participante “entra em cena”. Esses objetos de arte constituem a chave de um campo de experiência cuja criação pode ocorrer somente no ato de realização da ação do encontro de fruição da obra; ou seja, necessariamente em-obra, em-mundo.

O que Pessoa realiza quando concebe um drama expandido no tempo e no espaço e, por meio desse jogo performativo, revela as personagens desse drama em ação efetiva —ação que constitui um efetivo “entrar em cena” no espaço-tempo do mundo— é promover uma intervenção que aparece na vida pública e tem impacto real. Quando cria uma dramaturgia cujo lugar não é o palco do edifício teatral e estabelece a realidade como cenário para o aparecimento de personagens fictícios entre outros recursos insólitos da sua poética, o que faz é produzir uma obra de *télos* aberto, sem fixação de uma forma final, aberta à indeterminação do jogo.

Nesses casos, esses artistas são autores não de obras, mas de “matérias para jogo”, como aquelas que menciona Jorge Larrosa quando descreve os recursos pedagógicos que defende estarem disponíveis na *skholé* contemporânea: “tempo-livre”, “um lugar separado” e “coisas para jogar”. Assim, o que esses poetas —autores de poéticas, i.e., *designers* de aparelhos de produção de mundo— fazem, é arte em parte; em outra parte, é *skholé*.

Desse modo, os procedimentos de refuncionalização de que esses autores-produtores fazem uso demonstram que eles têm em comum a prática do exercício da dúvida, de que deriva o questionamento sobre o sentido e o funcionamento dos aparelhos de produção. As múltiplas refuncionalizações

dos aparelhos de produção, então, destroem o *projeto* tradicional de “apreciação” da obra de arte, na medida em que integra o fruidor ao acontecimento e conduz o participante a também questionar o funcionamento e as lógicas dos aparelhos de produção. Conseqüentemente, os *programas* —os mecanismos dos *regimes discursivos*— são desorganizados e abertos à novas possibilidades de organização, pois os elementos estruturais das linguagens (plásticas, cênicas, literárias etc.) tornam-se passíveis de utilizações além das regras padronizadas. Assim também os *regimes*, as categorias das linguagens, perdem o sentido, uma vez que as fronteiras tanto entre os campos quanto entre as funções operatórias dos agentes se diluem e, por isso mesmo, se integram e confundem. E, finalmente, em virtude de todas essas operações desestruturantes e reestruturantes, praticamente já não há *modelos* em que essas práticas de criação e produção se enquadrem. Seria preciso, assim, criar novos modelos, ou nem mesmo isso.

É em virtude de todo esse processo que se inicia por meio de intervenções sobre o corpo das obras —sobre o funcionamento e as relações intrínsecas entre os elementos materiais da estrutura dos programas, regimes discursivos— que sua arquitetura se abre à condição de indeterminação que a sustenta como base fundamental. A arquitetura de produção da obra de arte, então, supera a suposta determinação da tradição a que eventualmente pertença e abre-se à dimensão do vazio originário, da indeterminação fundamental, da pura disponibilidade à criação, ou seja, do sonho.

8.2. Design de modelos poéticos

A ideia de “arquitetura-sonho”, apresentada *en passant* no primeiro capítulo deste estudo, refere-se, de acordo com tudo o que foi dito até aqui, como a leitora e o leitor agora já bem sabem, ao *design* de modelos poéticos orientados para produção de obras ou de modelos de vivência que ainda não existem. No caso do exemplo citado anteriormente, relativo ao mito de Ícaro, a operação conceitual que se realiza naquele símbolo é de certo modo análoga à imagem da sereia. A diferença entre as duas imagens, no entanto, é notável: a sereia, se consistisse uma realidade do mundo, seria um

elemento natural dessa realidade. Em tal situação, diríamos que, assim como existem mulheres e peixes, existe a sereia, esse ser híbrido entre mulher e peixe. Todavia, Dédalos e Ícaro não poderiam ser concebidos como seres naturais como eventualmente seriam as sereias, caso as sereias existissem. Não seriam eles referidos em geral, como são referidas as sereias, mas existiriam em virtude da sua singularidade, como dois seres humanos que, por artifício, i.e., por meio de um procedimento produtivo específico —por meio de uma “poiética”— puderam fazer de si mesmos, mesmo que circunstancialmente, homens-pássaros. Tanto Dédalus e Ícaro quanto as sereias pertencem ao conjunto dos seres imaginários, mas a condição de seres autopoiéticos dessas duas personagens do mito grego é o que as distingue —enquanto homens-pássaros artificialmente produzidos por si mesmos— da condição (mesmo imaginária) de ser natural das sereias. Nesse sentido —considerando o contexto do mundo dos seres imaginários— a natureza do ser das sereias é natural —uma “natureza natural”, por assim dizer— enquanto a natureza dos homens-pássaros —embora essa seja uma condição, e não propriamente uma “natureza”— é artificial.

Com isso, o que se pretende expor é que, ao contrário das sereias no mundo imaginário e dos animais no mundo objetivo, os seres humanos também são, de certo modo, seres híbridos como as sereias: são seres de natureza ambígua; são constituídos simultaneamente por uma dimensão de natureza e outra de ficção. Como muitas vezes está dito, percebemos que a existência dos seres naturais, com exceção do ser humano, é determinada em si mesma: o boi muge, o cavalo rincha, o carneiro bale e o bode berra, e vivem como tais em qualquer parte, mas as linguagens e as formas-de-vida dos seres humanos são articuladas pela razão que lhes é própria e determinadas em função dos valores morais e dos padrões comportamentais regidos, por sua vez, também pelos critérios da razão ética. Assim, tanto o meio material do mundo humano quanto as relações políticas que organizam os usos do meio e orientam as formas-de-vida constituem artifício e, portanto, nesse sentido, também ficção.

No entanto, possivelmente como consequência de sua dimensão natural, o ser humano parece obedecer a uma tendência que o faz perceber a realidade que o cerca como uma segunda natureza. Aos membros de uma

dada sociedade pode parecer estranho que, em outra parte, as relações familiares ou os hábitos alimentares, por exemplo, possam realizar-se de uma maneira muito diferente daquela em que foram habituados em função dos padrões dentro dos quais se desenvolveu a sua educação. Eventualmente, pessoas cuja “formação” social ocorre em sociedades onde a monogamia é o padrão moral e comportamental convencional podem perceber e julgar o casamento poligâmico com algo “errado”, assim como aqueles que, dentro do próprio contexto cultural, se alimentam da carne morta do gado, da vara, do galinhame ou do cardume podem perceber e julgar o abate da matilha ou da gataria como algo “errado”, na medida em que, no contexto que lhes é próprio, cães e gatos são domesticados como animais de companhia. Isso ilustra bem o fato de que a realidade humana, em qualquer contexto, é ficção ou, melhor, é autoficção. O problema é que parece haver uma tendência a que se obedeça aos programas que organizam as formas-de-vida —consequentes de determinados modelos realizados por meio de regimes discursivos e aparelhos de produtivos— como se fossem, esses programas, tão naturais quanto aqueles que orientam as formas-de-vida animal.

Tudo isso vai repetido aqui apenas para que se possa dizer o que interessa: que a criação de elementos imaginários, de caráter fantástico ou insólito, i.e., de enunciados que tem sentido, mas não tem referente objetivo no mundo concreto, ocasiona a produção de estruturas de pensamento — estruturas “logóticas”— que, uma vez tornadas concebíveis, ou seja, “pensáveis”, criam, na consciência, uma realidade em *statu nascendi*, que fica latente, em “modo de espera”. Nesse sentido, é possível admitir que, assim como alguém, num passado muito distante, por conseguir se salvar de afogamento na correnteza de um rio ao agarrar-se a um galho flutuante, tenha concebido a possibilidade da primeira canoa, então, do mesmo modo, a narrativa da estória de Dédalos e Ícaro tenha feito germinar no universo do *logos* a possibilidade de que, por processos artificiais, o ser humano pudesse voar, assim como, ainda, o aparecimento fantasioso da imagem da sereia na consciência humana tenha sido o início de um processo criativo cujo produto final seja o uso submarino de escafandro e pé-de-pato.

De nada disso se pode ter certeza quanto a uma efetiva relação causal entre fatos imaginários e eventos objetivos. No entanto, a hipótese aqui levantada diz respeito ao fato de que, como já foi dito anteriormente, imaginações fantasiosas, enunciados que tem sentido, **mas não** tem referente objetivo no mundo concreto, e que, enquanto tais, pertencem ao âmbito da dimensão do sonho, podem ter, sim, tanto “valor de verdade” quanto enunciados que tem sentido e referente objetivo no mundo concreto. Isso, em virtude de que, na verdade, não pode existir algo como um enunciado que tem e, ao mesmo tempo, não tem referente objetivo, pela simples razão de que ter sentido já constitui, *per se*, referente ao mundo objetivo, pois “ter sentido” já é um referente objetivo no mundo concreto; “ter sentido” é realidade —o mundo e as formas-de-vida existem em função do sentido que estabelecem como produto de suas interrelações.

É disso que se trata, finalmente, essa ideia —ou conceito— de arquitetura-sonho: do *design* de ‘modelos poiéticos’ orientados para a produção de obras ou de modelos de vivência que ainda não existem, ou, em outras palavras, da criação de uma poética para a realização do seja supostamente “impossível” ou ainda “impensável”.

No capítulo imediatamente anterior¹⁴¹, pudemos observar, no decurso da análise dos casos de obras de arte com *télos* aberto, alguns procedimentos que produziram crises de sentido relativas ao funcionamento de aparatos —i.e., de aparelhos de produção de arte consagrados pela tradição. Marcel Duchamp, por uma operação de aparente simplicidade referente às relações entre a escolha de materiais e seus contextos de uso ou aplicação, abala, com a *Fonte*, o edifício conceitual relativo à “ideia de arte”, o pianista e compositor Hércules Gomes, demonstra como, no decorrer de um relativamente curto período histórico, a atividade motora inerente à performance instrumental ao piano relativa à agilidade manual que os padrões rítmicos ocasionam na corporeidade imediata do instrumentista, ocasionou sutis alterações que, gradativamente, vieram a modificar, em virtude da experiência da dança, padrões de comportamento e autopercepção, interferindo em processos de subjetivação tanto individuais

¹⁴¹ Capítulo 7: O uso “impróprio” das regras da arte

quanto comunitários —ou seja, transformando características de formas-de-vida. Cildo Meireles, com as *Inserções em circuitos ideológicos*, retira do mundo —suspende— objetos de uso cotidiano e, alterando aspectos da sua materialidade, inclui na circulação comum de mercadorias um discurso político de impacto potencialmente significativo na percepção da realidade que os receptores dessa ação poética possam desenvolver depois de tomarem parte na constituição dessa obra. Lygia Clark e Hélio Oiticica são autores de obras que, por uma visão retrospectiva, podem ser percebidas como obras-processo¹⁴² que não somente refuncionalizam os aparelhos de produção que as originam, ocasionando formas inusitadas, como refuncionalizam também a atitude do receptor, i.e., do fruidor da obra. E Fernando Pessoa, por sua vez, exerce essa potência refuncionalizante de maneira diversificada e multifacetada, e em múltiplos níveis da realização de seu projeto artístico, como vimos anteriormente.

O que ocasiona o surgimento de uma tal concepção de arte —em que uma obra de arte é capaz de modificar o funcionamento de aparelhos de produção dando origem a proposições estéticas insólitas e inusitadas que, por sua vez, abalam os regimes discursivos das linguagens artísticas e, conseqüentemente, exigem das operações comportamentais relativas às interações entre obra e “receptor” modificações radicais— é precisamente o exercício da dúvida, i.e., uma disposição de “suspeita” auto-exigida do artista para consigo mesmo ante à sua matéria de estudo; é o “distanciamento” ou “estranhamento” frente às regras da arte e, em última instância, frente aos valores e normas que regem as formas-de-vida instituídas. Em outras palavras, o que ocasiona a arquitetura-sonho —i.e., a poética do impossível— é a liberdade em relação ao funcionamento —às mecânicas— dos aparelhos de produção disponíveis a cada linguagem de modo a possibilitar sobre os elementos estéticos um tipo de intervenção capaz de subverter as lógicas habituais, ocasionando, assim, problematizações que

¹⁴² É frequente a verificação, no âmbito da história da arte, que artistas, no decorrer de seus períodos de atividade, desenvolvem o que os críticos definem como diferentes “fases”. No caso de Lygia Clark e Hélio Oiticica, esse desenvolvimento é mais complexo, pois não é o estilo das obras que varia, mas sim tanto sua constituição formal expandida quanto aquilo que essa constituição passa a exigir do agente fruidor.

concernem aos sistemas éticos —e isso é política. Esse tipo de obra, portanto, no sentido do termo atribuído por Hannah Arendt, é também Ação.

A partir dessa elaboração, o que se confirma é aquela percepção inicial de que o mundo humano é ficção. Isso, em virtude de que as dimensões estética, “logótica”¹⁴³, ética e política são constituídas por processos poéticos, i.e., por processos de produção, de fabricação. Os objetos do mundo —aparte os elementos naturais, como a terra, a água, o ar e o fogo— são produzidos por processos artificiais. Os modos por meio dos quais percebemos o mundo e por meio dos quais acomodamos essa percepção nas memórias do corpo e da consciência¹⁴⁴ são decorrentes de dois processos também artificiais: o mundo artificialmente produzido que percebemos e a linguagem que utilizamos na tradução dos “dados brutos” (cf. Flusser, 2007) em dados inteligíveis. A maneira como nos relacionamos com nossas percepções e com a consciência e a memória dessas percepções é, por sua vez, mediada por parâmetros e critérios também artificialmente produzidos: os valores morais e os comportamentos sociais que deles decorrem. Esses últimos, por sua vez, são também estabelecidos por processos artificiais: as conversações e debates por meio de que deliberamos quais serão os valores morais e comportamentos sociais que escolheremos para orientar as nossas formas-de-vida —ou seja, a política.

Em última instância, tudo que articula a existência da vida humana enquanto tal —na singularidade do que caracteriza o “humano”— é produzido artificialmente, ou seja, é consequência de processos poéticos. Isso não invalida, em hipótese alguma, o fato de que somos também seres sensórios, o fato de que a nossa dimensão natural é o que nos permite sentir o mundo e os outros —a percepção de tudo que nos chega aos sentidos corpóreos pertence ao âmbito da *aisthesis* (como tão bem indicam os “filósofos” do Sensacionismo de Fernando Pessoa) e é, portanto, natural, mas o que está no mundo e é apresentado a essa instância natural de recepção é

¹⁴³ Preferimos a substituição do termo “lógica” por “logótica” por julgar que o primeiro termo está muito associado a noções como “razão”, “racionalidade”, “discernimento”, muito ligados àquela ideia de “mente” ou “espírito”. Entendemos que o termo “logótica” deve referir-se ao logos como uma dimensão mais aberta, relacionada com o “jogo de habitar o nada”, com o “vazio primordial” e com a “infância enquanto condição de existência”.

¹⁴⁴ Se é que existe alguma diferença entre corpo e consciência.

ocasionado por processos de produção de realidade —poética, *poíesis*, “poiética”.

O tema de interesse deste estudo, voltamos a lembrar, diz respeito, portanto, a pensar alguns fundamentos conceituais e metodológicos para o “ensino” (Benjamin, 1996) da “arquitetura-sonho” —ou, retomando as palavras iniciais, diz respeito a [1] compreender *o que define a infância enquanto condição de existência* e [2] conhecer os *procedimentos necessários à preservação dessa condição*, no sentido de preservar o mundo “[...] da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (Arendt, 2013, p. 247).

De acordo com a nossa compreensão, essa renovação decorrente da vinda dos novos e dos jovens diz respeito a esse impulso de natalidade que, em diálogo com a herança da tradição, pode “refuncionalizar” o mundo instituindo-lhe novas formas-de-vida, talvez inusitadas ou insólitas ante os olhos daqueles que, já muito habituados ao fluxos do mundo já-dado, já muito familiarizados como o “como-se-faz” tudo por aqui, esquecem de olhar para a realidade com os olhos do não-saber que seja, talvez, aquilo que essencialmente define a *infância enquanto condição de existência*. Se chegamos a uma elaboração coerente com relação ao primeiro termo da nossa questão —[1] compreender o que define a infância enquanto condição de existência—, resta ainda responder à necessidade de [2] conhecer os procedimentos necessários à preservação dessa condição.

Depois de tudo o que foi dito e visto no decurso deste estudo, talvez possamos nos atrever a afirmar de maneira muito simples que os procedimentos necessários à preservação da infância enquanto condição de existência são, fundamentalmente, [1] não perder de vista, não esquecer, lembrar sempre que as formas-de-vida humana decorrem de procedimentos artificiais de produção; são produto de diferentes aparelhos de produção e regimes discursivos —são ficção; e [2] cultivar em nós mesmos e, no convívio, também nos outros, a prática constante do exercício da dúvida, a incessante suspeita diante dos discursos que afirmam a legitimidade das forças que pretendem reger as nossas formas-de-vida. Em resumo: os procedimentos necessários à preservação da infância enquanto condição de existência — atrevemo-nos dizer— são [1] a “atenção”: o cuidado e o zelo referente àquilo

que se nos apresenta à percepção, e [2] a “prontidão”: um estado de abertura —não um saber e nem mesmo sabedoria, mas talvez algo como uma “sabença”— que nos permita “jogar” com a matéria do mundo.

Em palavras finais, o que permite compreender o que define a infância enquanto condição de existência e conhecer os procedimentos necessários à preservação dessa condição em nós mesmos —e, portanto, no mundo— de modo a evitar sua ruína é o Estudo —o equilíbrio dinâmico entre o amor-ao-mundo e o impulso de natalidade—; é manter ativa em nós a experiência e a vivência características de uma *skholé* universal, a acessível a todos, indistintamente, não somente como condição de igualdade, mas como aparelho de produção de liberdade.

8.3. Chovendo na roseira¹⁴⁵

A pergunta sobre a desigualdade —essa que está além das naturais, genótípicas e fenotípicas— tem solicitado minha atenção desde que, como se diz, “me entendo por gente”. Os estudos desenvolvidos até aqui —muito anteriores ao curso deste doutoramento— tem sido importantes —creio— para o meu processo de “humanização”, por assim dizer. Se à eventual leitora ou leitor qualquer coisa do que esteja dito neste texto constitua informação, conhecimento ou —por que não?— divertimento, isso será, para mim, motivo de alegria. Mas, por estranho que possa parecer, maior satisfação ainda há de vir se quem lê o que vai aqui escrito julgar que não fiz mais do que “chover no molhado”, pois isso significará que toda a energia mobilizada e o carinho oferecido —que para mim exigiu e vem exigindo uma vida de dedicação— não é mais que lugar comum: um lugar que agora habitamos juntos, em comum¹⁴⁶.

¹⁴⁵ Verso de Antonio Carlos Jobim (1971).

¹⁴⁶ “[...] que é de Luiza, que é de Paulinho, que é de João, que é de ninguém” (verso de *Chovendo na roseira*)

8.4. Uma aventura poética

Sobre aqueles “fundamentos conceituais e metodológicos para o ensino da arquitetura-sonho, referidos anteriormente neste capítulo, talvez tenhamos visto até aqui alguns dos fundamentos conceituais, mas, quanto aos metodológicos, não tenho bem certeza. O caso é que, no que concerne ao fazer poético que cria a si mesmo a partir de referências anteriores, fazendo uso delas mas, ao mesmo tempo, desobedecendo-as e, por assim dizer, faltando-lhes com o (in)devido respeito, a incerteza do processo é a única certeza. Por essa razão, talvez não seja possível estabelecer um ou outro método preciso. O que é necessário criar —parece— refere-se àquela disposição sempre interrogante, àquele estado de ânimo de quem está “aberto para jogo”, em que o exercício da dúvida e suspeita auto-exigida são as únicas diretrizes.

Assim sendo, peço à leitora e ao leitor uma breve “licença poética” para compartilhar um exercício de criação, i.e., um exercício de Estudo em que, por definição, ao mesmo tempo dediquei atenção a uma matéria dada para jogo (porque exposta no repertório da tradição cultural do nosso mundo) e procurei —nem sei se procurei, penso que só me permiti— frequentar os lugares de memória do corpo e da consciência onde vivem as recordações dos eventos que já sucederam nesse lugar autoconsciente que, como corpo, sou; que somos.

Existe, no âmbito da teoria da arte contemporânea, o conceito de “re-enactment” —“re-encenação”—, que consiste em realizar novamente uma ação artística em circunstâncias diferentes da original, de modo que o novo contexto modifica o significado do produto daquela primeira ação. No campo da teoria, a criação de tal procedimento veio a fortalecer a ideia de que uma obra não tem sentido em si mesma —ou, pelo menos, não um sentido “completo”—, pois o “re-enactment” de diferentes obras de fato pôde proporcionar percepções bastante diferentes em relação a, digamos assim, “conjuntos significantes” iguais.

Creio eu que, em virtude de ter consciência desse procedimento assim como de outros elementos (que não enumero porque serão conhecidos na experiência da obra que adiante apresentarei), pude —por razões misteriosas

e aparentemente sem explicação lógica— estabelecer relações entre todos esses elementos que eles, por si mesmos —essa é a minha sensação em relação a esse processo— estabeleceram no “espaço vazio da consciência logótica” de que meu corpo é portador, um “conjunto significativo”, que descrevo nas próximas páginas.

Sobre a “Fonte Nova: programa para escultura vivente”

(no original, *New Fountain: living sculpture program*)



AUGUST ALCHEMERBE

Crítico de Arte e Curador da Pinacoteca de Berlim

Arte é o que cria mundo. Nesse sentido, *New Fountain: living sculpture program* (em português, *Fonte Nova: programa para escultura vivente*) é uma aparição. A identidade do artista ainda é desconhecida, mas o público já percebe que essa obra não é apenas Obra, no sentido filosófico político que Hannah Arendt atribui ao termo, mas também Ação¹: pois ocupa o mundo público —a obra desse autor anônimo— como poder simultaneamente destituente e instituinte. Destitui as regras da arte dos padrões operativos que com os quais somos já tão familiarizados E o que institui? Além da renovação das nossas possibilidades de pensar e operar a linguagem, ela faz com que o mundo —a experiência humana do mundo— se abra.

¹ ARENDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 2016.

Identificada com a assinatura *C. T. Zen* —que, conforme a assessoria do artista, designa o pseudônimo de Carlos Thales Zenóbio— seguida de uma inscrição relativa ao ano de 2021, a obra já se situa como um marco do século XXI. Entretanto, nem bem veio a público e já há quem diga que não passa de mera imitação; fala-se até mesmo em plágio. Tais acusações, cujas causas originam-se no desconhecimento da cultura e da tradição artísticas, constituem, no entanto, verdadeiro absurdo.

Ao leitor desavisado, é bom que se diga que *New Fountain: living sculpture program* faz evidente referência à célebre *Fontaine*, de Marcel Duchamp, um urinol industrial de porcelana —um *ready-made*— que o pintor e escultor francês assinou como *R. Mutt* em 1917. Quanto às características materiais, o urinol assinado por *C. T. Zen* é um pouco diferente daquele usado por Duchamp, mas isso deve-se simplesmente ao fato de que o design industrial desse utensílio sofreu alterações no decorrer desses pouco mais de cem anos que separam as duas obras. Isso, todavia, é o que menos importa (inclusive porque, no caso da obra de 2021, o objeto nem existe materialmente, senão apenas como um *croqui* (um desenho de projeto para exposição). No que concerne à obra do artista brasileiro, o que é preciso destacar é justamente a peculiar especificidade da sua realização e, portanto, o sentido da obra. Se Duchamp, por um lado, ao (intentar²) promover a exposição de um objeto industrial como obra de arte no cenário do mundo artístico do início do século XX, causou uma revolução estética promovendo uma crise conceitual que veio a abalar própria ideia de Arte —cujos desdobramentos não convocaremos à presente conversação, pois já há suficiente discussão acerca do tema—, então, por outro, a revolução que provoca a *New Fountain: living sculpture program* é mais do que conceitual —nem tanto epistemológica, mas sim ontológica—, pois é da ordem da existência mesma do próprio fenômeno a que chamamos Arte. E a Arte não é uma ilha. Ou talvez seja, mas nenhuma ilha é uma ilha, como já provou o historiador italiano Carlo Ginzburg³.

² A primeira proposta de exibição da *Fontaine* foi recusada; apenas posteriormente a obra veio a alcançar reconhecimento.

³ GINZBURG, Carlo. *Nenhuma ilha é uma ilha: quatro visões sobre a literatura inglesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Em um estudo sobre literatura inglesa, Ginzburg conta, por exemplo, que o sentido do texto da *Utopia*, do então chanceler da Coroa Britânica, Thomas Morus (Londres, 1478 - 1535) publicado originalmente em latim, somente revelava-se integralmente ao leitor que tivesse conhecimento da língua grega. Apenas com esse conhecimento prévio, o leitor perceberia a dimensão da narrativa e confirmaria, sem sombra de dúvida, a efetiva ficcionalidade do relato, pois os próprios nomes (formulados em grego) de personagens e lugares indicavam, por si mesmos, a própria impossibilidade: *Utopia* significa “lugar que não há”; *Anydre*, o nome do rio, significa “sem água”; *Amaurota*, o nome da capital de Utopia, significa “tornado obscuro; que desaparece, fugidio); *Aleopolita*, o cidadão de Utopia, significa “que não habita a cidade”; *Ademos*, nome do governador de Utopia, significa “sem povo”. À época da publicação original, a dúvida suscitou muitos debates, como informa Ginzburg, pois somente os leitores que estivessem a par dessas referências —e conhecer a língua grega era o requisito para essa compreensão— estariam aptos a perceber o tom irônico do texto, já que, enquanto o autor afirmava seu relato em termos efetivamente verossimilhantes, ao mesmo tempo não somente reconhecia como também propalava a condição de ficção da própria obra, mas esse reconhecimento só era acessível ao leitor que tivesse a chave-de-leitura, que soubesse ler no próprio texto as palavras que indicavam a “ilusão” de verdade. De maneira análoga, para “ler” a *New Fountain*, é preciso “saber grego”, isto é, é preciso conhecer alguns elementos que antecedem e excedem a obra —fatores externos necessários, no entanto, à sua compreensão. No caso específico, pelo menos dois fatores. O primeiro se refere a uma questão de linguagem, e o segundo concerne ao conhecimento de um episódio que participa da memória imagética do nosso repertório cultural.

Começamos observando que a obra de Duchamp foi nomeada em francês —*Fontaine*—, assinada por meio do pseudônimo *R. Mutt* e datada em 1917. A inscrição “R. Mutt”, lida em francês —e assim deve ser lida, pois a obra é nomeada nesse idioma—, tem a pronúncia muito semelhante, na mesma língua, à palavra francesa *eremite* [ɛRmit, na transcrição fonética], cujo significado é “eremita”. Disso, podemos inferir que Duchamp, com recurso ao uso de pseudônimo, criou, então, uma “personagem” —ou

heterônimo— para que essa entidade, e não ele mesmo, aparecesse como autor da *Fontaine*, e que identificou tal personagem como um eremita, alguém separado das pessoas comuns, afastado do convívio social, como um monge ou ermitão. O nome *R. Mutt*, assim, por um recurso de linguagem em algo análogo àquele usado por Thomas Morus na *Utopia*, significa e remete à imagem simbólica do eremita —em francês, *ermite*— e, ao mesmo tempo, dá uma pista sobre a “brincadeira” relativa à realização da obra. Isso está conectado com o caráter “conceitual” da obra de Duchamp e com todo o debate em torno das questões teóricas, especulativas, abstratas que, no mundo da arte, a *Fontaine* desencadeou. O artista contemporâneo, por sua vez, apesar de —como informou a assessoria— ser brasileiro, nomeou deliberadamente sua obra em inglês —*New Fountain: living sculpture program*— e assinou —mesmo que Carlos Thales Zenóbio não seja seu verdadeiro nome (o que até agora não é possível precisar)— como *C. T. Zen*, acrescentando, como Duchamp, o ano de realização da obra. A inscrição “C. T. Zen”, lida em inglês —e assim deve ser lida, pois a obra é nomeada nesse idioma—, tem a pronúncia muito semelhante, nessa mesma língua, à palavra *citizen* [cit.i.zen, na transcrição fonética], cujo significado é “cidadão”. Disso podemos inferir que, obviamente optando por contrapor a condição da “personagem” de Duchamp, o artista brasileiro ainda identifica esse nome (C. T. Zen; provavelmente fictício) do autor da *New Fountain* com a ideia de um “cidadão”, ou seja, como alguém que participa do mundo comum, que congrega, que não se aparta do mundo em vive, que toma parte na vida da cidade —em grego transliterado, *pólis*— e atua na vida política, portanto. Criando essa contradição, o artista brasileiro consagra à sua obra um autor (mesmo fictício) que procura, ao contrário do eremita de Duchamp, não somente questionar o mundo, mas comparecer, participar, intervir. Certamente que a manifestação prévia “do eremita” de Marcel Duchamp, ainda em 1917, foi determinante para a estética e para a filosofia da arte desde então e, sem dúvida alguma, influenciou os rumos dos devires artísticos no ocidente daquele momento em diante, e, nesse sentido, mesmo contra a ideia de “eremita”, transformou a vida na *pólis*, mas há na intervenção “do cidadão” que aparece na *mise-en-scène* do artista brasileiro um elemento diferencial e que é da ordem do ainda não pensado, do

estranho, do insólito e do abissal. Essa característica da *New Fountain* é determinada pelo seu lugar no tempo. Tal como no conto *Pierre Menard, autor del Quijote*, no qual Jorge Luís Borges narra o fantástico acontecimento em que, no início do século XX, um escritor reescreve literalmente, palavra por palavra, trechos do *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes e, ao fazê-lo, reconfigura os sentidos do texto justamente por torná-lo manifesto em outro “lugar no tempo” revelando que, por si só, esse deslocamento temporal modifica o texto e passa a integrar nele, agregar a ele, a memória dos acontecimentos que tiveram ocorrência entre as duas escritas (a de Cervantes e a “de Menard”), assim também a *New Fountain* do artista brasileiro não é simplesmente uma cópia ou uma reescrita da *Fontaine* de Duchamp, mas contempla, incorpora na sua realização, toda a experiência da arte moderna/contemporânea compreendida entre 1917 e os dias atuais, tais como os conceitos relativos ao *campo expandido*, à *performance art* e à *performatividade*, à *artlike-art* e *lifelike-art*, à *antiarte*, ao *não-objeto* e aos *objetos relacionais*, entre outros. Desse modo, uma vez datada — e efetivamente realizada, apesar da sua (relativa) imaterialidade— no ano de 2021, oferecida à apreciação pública (ainda que somente como desenho, um *croqui*, o projeto de um *programa para escultura vivente*) e marcada por uma assinatura de artista, a obra se define como uma proposição performativa, ou seja, inclui o receptor (ou fruidor) no jogo que lhe constitui a forma. A realização da *New Fountain: living sculpture program* como uma proposição performativa requer, requisita, demanda, exige a participação do público, e é em função dessa característica que devemos analisar o segundo elemento que excede e antecede a obra, concernente, como já foi dito, ao repertório da memória imagética coletiva. Então, observemos ainda que tanto a obra de Duchamp quanto a do artista brasileiro fazem referência à ideia de “fonte”. De modo objetivo, “fonte” pode significar “mina d’água” ou “nascente” e também “chafariz”, “bica”, “fontanário”. A significação de tal imagem (água em surgimento) simboliza —como indicam Chevalier & Gheerbrant em seu *Dicionário de símbolos*— a força vital do homem e de todas as substâncias: o perpétuo fluir da vida, sua contínua emanção. Há uma imagem que reúne, conjuga, consubstancia os significados objetivos do termo (água nascente e chafariz) e, ao mesmo tempo, “humaniza” essa ideia pela via da

representação. Essa imagem, que faz parte da nossa memória cultural, é a do chafariz-criança. Em diferentes lugares do mundo, há essas “fontes” (fontanários) em que se encontram estátuas na forma de um menino que faz xixi. Segundo estudos históricos, a mais antiga entre elas é o *Manneken Pis* (Bruxelas, 1618 ou 1619). Trazendo essa memória à consciência e associando essa imagem à *Fonte Nova: programa para escultura vivente*, revela-se o sentido da proposição em causa na obra do artista brasileiro: o projeto da obra (que o subtítulo assinala como *living sculpture program*; ou, em português, *programa para escultura vivente*) sugere um jogo que integra o público —o “cidadão” (como em *C. T. Zen*: em inglês, *citizen*), e não o “eremita”, (como em *R. Mutt*: em francês, *eremite*)— ao acontecimento artístico; a proposição que se desenha convoca cada receptor, cada fruidor, a que tome parte no jogo e atue, “performe” a *Fonte Nova*. Uma vez lançada a proposição, o que se espera de cada fruidor é que converta-se em participante e, uma vez integrado ao jogo performativo, torne-se a própria obra, justamente porque somos nós —cada “cidadão”— que, daquele momento em diante, passamos a dar forma a essa *Fonte Nova*. Assim, a contar desse ano de 2021, toda vez que alguém simplesmente faz xixi, essa ação prosaica será sempre uma atualização, uma reencenação, um *re-enacting* a partir da *New Fountain: living sculpture programa* (não só por meninos e homens, evidentemente, mas também por mulheres e meninas — *cis* ou não-*cis*, etc.—, pois o jogo performativo é uma proposta lúdica, e a ludicidade, como um atributo humano, não admite fator excludente).

Articulada como um *programa para escultura vivente*, a *Fonte Nova* se constitui como uma obra imaterial e material ao mesmo tempo, situada num espaço liminar entre estados de ser: com a existência em suspensão, indeterminada, mas sempre em prontidão para assumir uma forma determinada. Imaterial, por um lado, enquanto existe como uma proposição —como vimos, um jogo com regras específicas em que a *Fonte* não é o objeto (o mictório industrial de porcelana) mas sim o usuário (como relembra a imagem do *Manneken Pis*)—, e material, por outro, sempre que alguém —onsciente dessas relações em jogo— faz xixi e, assim, realiza —tanto em si quanto por intermédio de si mesmo— a transposição da proposição —existente, como tal, somente em suspensão, indeterminada, ainda que

objetiva como “programa”—, para sua existência determinada, transformada em ato, da *Fonte Nova* enquanto “escultura vivente”. É assim, portanto, que cada participante, cada “jogador” consciente da sua participação como corpo da própria obra, como uma manifestação, como sua imediata e sempre renovada aparição, atualiza em seu próprio ser/corpo o programa performativo que é essa obra de arte; cada “jogador” torna-se, assim, elo entre a dimensão da pura racionalidade e a da pura experiência, num momento singular em que as duas se confundem, em que a escultura “ideal”, a *Fonte Nova*, encarna na matéria da carne, de modo que o princípio formal —o *programa para escultura vivente*— se faz presente como princípio sensível em todo aquele que, atualizando o *Mannekin Pis*, institui a *Fonte Nova* como forma-viva, no sentido que Friedrich Schiller atribui a esse termo nas cartas de *A educação estética do homem*.

O conto minimalista “Um crente”, publicado na *Antologia de Literatura Fantástica* organizada por Jorge Luís Borges, Adolfo Bioy Casares e Silvina Ocampo, cuja autoria é atribuída a um certo George Loring Frost (Brentford, 1887) retrata um fenômeno muito semelhante: “Ao cair da tarde, dois desconhecidos se encontraram nos escuros corredores de uma galeria de quadros. Com ligeiro calafrio, um deles disse: — Esse lugar é sinistro. Você acredita em fantasmas? — Eu não — respondeu o outro, — E você? — Eu sim — disse o primeiro, e desapareceu.”

A *Fonte Nova* pode ser percebida como um fantasma: o *programa para escultura vivente* é, assim, uma possibilidade que se oferece à materialização. Cada agente, cada “jogador”, quando realiza especificamente a ação proposta, se torna um portal: seu corpo se torna um espaço mágico onde o “fantasma” da obra se manifesta. Desse modo estranho, fantasmático, configuram-se as especificidades do processo de realização da *New Fountain: living sculpture program* —por um lado (como proposição), único, ilimitado, eterno, infinito e, por outro (como atualização), breve, efêmero, determinado e necessariamente vário; por um lado, potência vazia, por outro, atos inumeráveis— e, assim, impõem o fato conseqüente de que, imediatamente, a obra passa a ser —como dizer?— a mais reproduzida, atualizada, reencenada, a mais frequentada no decurso da história da arte. No momento mesmo em que vem ao mundo, torna-se, já, a obra mais realizada de todos

os tempos. A não ser que, por exemplo, a respiração consciente, mediante um recurso poético ainda por ser revelado, se torne arte. C. T. Zen deveria pensar sobre esse projeto —por que não?

De agora em diante, a partir da ação simultaneamente destituente e instituinte de C. T. Zen (ou de quem quer esteja escondido por trás desse pseudônimo), todos nós somos Arte. Cada um de nós, daqui para frente, se reconhece como uma potencial *Fonte Nova*. Talvez ainda seja difícil compreender bem a dimensão de tal acontecimento (a tomada de consciência dessa nossa condição); mais difícil ainda acreditar que seja mesmo realidade, mas, cedo ou tarde, perceberemos que, de fato, um mundo novo começou.

Artigo publicado originalmente em setembro de 2021

na revista alemã Text zur Kunst

Como estória, essa aventura de criação artístico-literária, essa brincadeira conceitual com algumas “matérias dadas para jogo”, é produto da história. Sendo *eu* (neste caso, tanto a entidade conceitual abstrata quanto eu mesmo, a pessoa que escreve este texto) um *lugar de consciência* onde elementos —pessoas, objetos e eventos— transcorrem e, desaparecendo ou não à presença imediata, deixam marcas que permitem lembrar delas, a memória desse *lugar de consciência* que chamamos *eu*, aciona e relaciona elementos de seu acervo de modo a ocasionar a composição de imaginações¹⁴⁷, de mundos transitórios, de pequenos “teatros”. Assim, elementos de origem diversa (que passaram por esse *lugar de consciência*

¹⁴⁷ Como descreveu Lev Vigostki, como vimos em capítulo anterior.

em diferentes momentos e em diferentes pontos espaciais da trajetória biográfica do *eu*), de repente se conectam —por critérios que não se pode identificar com certeza— e constituem um “conjunto significante”, uma esfera translúcida como um *Ovo de Cristal* (Wells *In* Tavares, 2002). Nesse objeto insondável —composição decorrente de tudo aquilo que em tantas experiências pregressas manifestou-se à nossa presença como totalmente “outro”—, é algo de nós mesmos o que vemos em cada projeção do nosso acervo de recordações; é algo de nós mesmos, estranho objeto que produzimos, e que, adquirindo realidade própria, a partir de agora autônoma, então nos olha.

Considerações Finais

Se o modelo de vivência proporcionado pela escola contemporânea fundamentada na atualização da ideia de *skholé* como tempo livre democraticamente distribuído promove a igualdade por princípio e não por finalidade e, ao mesmo tempo, possibilita a experiência da liberdade com relação aos modos de produção do real por meio de práticas de estudo, também os modelos de vivência proporcionados pelo processos de refuncionalização dos regimes discursivos de linguagens artísticas possibilita a percepção, nos processos de leitura e recepção dessas obras, de que a realidade é artificialmente produzida e, por isso, contingencial, passível de transformação sempre que observada a partir de uma perspectiva do distanciamento que a disposição do estudo —a prontidão da potência destituente (a nossa “potência logótica”) e a atenção contemplativa— promove. Nesse sentido, as práticas estudiosas sensibilizam a percepção e o pensamento para o cultivo de uma postura crítica em relação aos bens da cultura¹⁴⁸, o que faz com que os estudiosos conheçam por experiência que a

¹⁴⁸ A expressão generalizante “cultura” pode referir-se, por exemplo, tanto ao “modelo” das chamadas “culturas tradicionais”, cujos processos de transmissão remetem aos regimes de experiência das sociedades agrárias, pré-modernas, em que os sistemas de ensino e aprendizagem orientam-se prioritariamente por procedimentos relacionados à oralidade, à conviência de longa duração (como nas corporações de ofício, na família circense, tribo etc.)

realidade das construções culturais é plástica, moldável e, por isso, passível de debate e, portanto, suscetível à transformação por meio da discussão e da intervenção política.

A disposição e o estado de ânimo que se desenvolvem a partir da cultura do Estudo possibilitam a convivência continuada e vagarosa com o cultivo de uma tradição, seja ela filosófica, artística, científica ou religiosa. Esse tipo de convívio em que prevalece o caráter de inoperosidade relativo a uma disposição “festiva” —não produtiva, no sentido econômico do termo— proporciona o necessário distanciamento, ou estranhamento, em relação a uma matéria (ou disciplina ou linguagem), que é condição necessária para o uso impróprio dos elementos da estrutura de um sistema (aparelho produtivo, regime discursivo, programa) com vistas à sua refuncionalização. Quando predomina, no Estudo, a dúvida (quando se conserva uma índole relacionada à ignorância originária, à dimensão da *in-fans*) na relação que se estabelece com as práticas de repetição —com vistas ao domínio de técnicas e métodos preexistentes— de modo que os processos poéticos se caracterizem mais por aspectos de criação do que de reprodução, então emergem, no fluxo da continuidade do mundo, as forças de natalidade.

Percebemos, mediante a análise dos casos de obras com *télos* aberto observados, que a modificação de critérios éticos na base dos processos criativos exige —ao menos nos casos observados— a mobilização de recursos estéticos inéditos cuja articulação ocasiona a refuncionalização poética dos próprios aparelhos produtivos, regimes discursivos e programas em que as obras se articulam, promovendo um tipo de ação política fundada na heteronomia.

Nos casos observados, portanto, a instauração de um tipo de “dúvida originária” dos artistas em relação à própria estrutura produtiva a que se vinculam permitiu que criassem dinâmicas de Estudo em relação às suas linguagens, posicionando-se frente a seus aparelhos produtivos como quem

quanto ao “modelo” das chamadas culturas de mercado, cujos processos de transmissão remetem aos regimes de experiência das sociedades urbanas, modernas, em que os sistemas de ensino e aprendizagem orientam-se prioritariamente por procedimentos relacionados à leitura e à escrita, à convivência ocasional (como nas disciplinas escolares escalonadas dentro do sistema de horário fabril, nas escolas de ensino técnico e voltado à especificidade da formação profissional voltada ao atendimento das necessidades mercadológicas, nas aulas oferecidas como mercadoria).

não conhece suas regras —ou como quem percebeu que não precisa manter com elas uma relação de obediência, de subserviência—, de modo a, então, autorizar-se, dar-se a liberdade de tomar para jogo não somente as peças próprias de seus sistemas operacionais (eventualmente reunindo a elas também peças “impróprias”), mas as próprias regras, recriando-as e, assim, abrindo o mundo para novos possíveis e novos pensáveis.

“Um escritor que não ensina outros escritores a escrever não ensina ninguém”, como disse Walter Benjamin: tais artistas, ao contrário desse hipotético agente conservador a que se refere o filósofo, inventaram, por meio da “refuncionalização”, da “profanação” tanto das normas quanto da estrutura mesma de suas linguagens, suas próprias pedagogias para uma política da heteronomia. Não são meramente artistas —isto é, especialistas em produção nessa ou naquela categoria estética de arte—, são atores políticos. São, portanto, pensadores de uma educação para a emancipação.

“Não tenho nada a dizer, somente a mostrar”, escreveu também Benjamin, em algum lugar das *Passagens*. Nesse mesmo sentido, espera-se que esta tese possa mostrar por quais motivos e a partir de quais critérios uma disposição para Estudar a Arte institui uma dimensão da Educação — uma dimensão de caráter essencialmente político.

Nessa perspectiva é que se compreende que a vida —a experiência humana de viver— somente se manifesta enquanto realidade efetiva, como vimos, na medida do que se pode configurar na intersecção das suas quatro dimensões: a política, a ética, a estética e aquela que, justamente, produz as anteriores —a poética; ou, como definimos anteriormente, a “potência logótica”. Em outras palavras —e de maneira inversa—, somente por meio de ações (a política) orientadas por valores culturais de caráter religioso, científico ou filosófico (a ética) em processos relacionais necessariamente mediados por percepções sensoriais (a estética) e por meio dos procedimentos produtivos práticos (a poética) que tornam reais as ações os valores e as percepções é que a vida —a experiência humana de viver, repetimos— se manifesta materialmente no mundo, transferindo-se da dimensão da potência —da pura possibilidade, subjetiva, abstrata, transcendente— para a dimensão do ato —da realidade efetiva, objetiva, concreta, imanente.

Educação e Arte, portanto, constituem “modelos de vivência”, i.e., constituem poéticas para a “experiência humana de viver”, logo, sua realização —realização da educação e da arte—, necessariamente depende, nas suas respectivas *práxis*, da harmonia —do equilíbrio dinâmico das forças operantes— entre as dimensões da política, da ética, da estética organizadas por suas poéticas próprias.

Se educadores (docentes, gestores, *designers* de programas educacionais) tiverem eventualmente alguma insatisfação com os resultados das suas próprias ações no que seja concernente a seus anseios por promover, por meio da Educação, efetivas transformações na ordem do mundo e nas formas-de-vida vigentes, então —e essa é a hipótese defendida nesta tese— poderão observar as manifestações de artistas que, sim, realizaram, já, proposições efetivas nesse sentido [1] criando ações (mais do que “obras de arte”) que, orientadas por critérios éticos [2] se tornam capazes de inaugurar novos pensáveis e novos possíveis em virtude da sua incompatibilidade com os valores da ordem social hegemônica e das formas-de-vida praticadas de modo predominante, [3] realizam-se em consequência de opções estéticas capazes de instituir modelos de vivência cujas proposições, no momento mesmo em que são praticadas, dão natalidade a “valores de verdade” até então inéditos na medida em que [4] também “refuncionalizam” o repertório das tradições de que participam por meio da criação de poéticas próprias, modificando não necessariamente os conteúdos dos discursos, mas os próprios regimes discursivos, isto é, transformando não os produtos, mas os aparelhos de produção, configurando os programas por meio dos quais atualizam enquanto também inauguram possibilidades políticas, éticas, estéticas e poéticas até então impossíveis, pois até então impensáveis.

É importante não perder de vista, no entanto, que, no caso dos procedimentos artísticos referidos no percurso do presente estudo —e de tantos outros não mencionados—, seus atributos tendem a demonstrar que não se trata da obra de “gênios” ou de pessoas dotadas de “dons” individuais especiais, pois, naqueles casos, o que determina o caráter das ações de “refuncionalização” são procedimentos práticos cuja principal característica pode ser definida como uma espécie de “dúvida autoimposta”, uma espécie

de suspeita sempre exigida de si a si mesmo que induz, nesse termos, a um uso “inapropriado” (e que poderia eventualmente ser referido até mesmo como “errado”, “ingênuo”, “infantil”, “pueril”) das regras da arte e dos aparelhos de produção relativos aos diferentes regimes de discurso. A condição necessária para a “natalidade”, para a emergência do absolutamente outro, do inesperado, do insólito, tem se revelado, portanto, nos referidos casos criativos, no uso desinteressado, em virtude, justamente, dos usos meramente circunstanciais, gratuitos e improdutivos das variadas formas de linguagem e de seus aparelhos de produção.

O atributo de definição dos seres humanos é, por natureza, o “ser”. Nós *somos*, assim mesmo, de modo intransitivo: somos porque sim, sem causa ou explicação; não “somos para” coisa alguma. Viver tem um fim —a morte—, mas a vida não serve a nenhuma finalidade determinada. Essa vida —a experiência humana de viver— não deve ter relação alguma com a ideia de servidão. Viver, nessa perspectiva, não tem nenhuma serventia. A vida é inútil —ou, melhor, somente será verdadeiramente útil se, e somente se, for “frútil”. E é também uma dádiva. Por isso, não deve ser explorada com vistas a obtenção de lucro, assim como não faz sentido pagar para viver.

Se, então, viver, nas atuais circunstâncias, no contexto das sociedades de tradição cultural do Ocidente —as sociedades de mercado e de consumo—, pressupõe a servidão e a submissão aos poderes socioeconômicos instituídos, a Educação e Arte serão meios para a emancipação do ser humano em relação a esse regime de servidão análogo à escravidão. Contribuir para pensar sobre como proceder para a desmontagem desse aparelho de produção de desigualdade foi o objetivo deste estudo, pois é isso —creio— o que, se não todos, ao menos a grande maioria de nós todos queremos saber.

* * *

Se relembremos, então, nas breves páginas dessas *Considerações Finais*, algo sobre o tema e sobre a motivação desta tese, pode valer a pena

indicar ainda algumas veredas que este estudo abriu, revelando caminhos para o desenvolvimento de pesquisas posteriores.

Assim, sugere-se analisar e/ou aprofundar em breve:

[1]

As relações entre os processos de produção refuncionalizadores de obras de arte com *télos* abertos realizadas na fronteira do campo expandido entre arte-vida e a conhecida declaração do ator, diretor de teatro e poeta-filósofo francês Antonin Artaud (1896-1948), em que ele declara que “enquanto alguns pretendem criar obras de arte, eu desejo mostrar a minha vida”;

[2]

As relações entre a teoria platônica das ideias a partir da qual se distingue, no ser humano, as dimensões do corpo e da alma (mente, espírito) e as teorias ou proposições éticas e políticas que justificam —com base no argumento da superioridade da mente sobre o corpo— as relações sociais de exploração e subserviência;

[3]

Especificamente no que concerne à encenação performativa em campo expandido da dramaturgia dos heterônimos de Fernando Pessoa, [3a] observar as relações entre a operacionalidade do aparelho de produção da obra em questão e as proposições filosóficas do neopaganismo pessoano — o Sensacionismo, [3b] analisar a hipótese de que a encenação performativa em campo expandido da dramaturgia dos heterônimos de Fernando Pessoa revela-se tanto como um “objeto histórico” quanto como uma “imagem-dialética” benjaminiana na medida em que “explode” o *continuum* do tempo (como o que ocorre na ficção *pierremerdiana* de Jorge Luis Borges) e realiza o tipo de experiência que Benjamin, em suas obras, define como “messianismo”.

[4]

Além de tudo isso, considerando que Benjamin reconhece a realização de processos de refuncionalização artística de regimes discursivos no Teatro Épico de Bertolt Brecht e nós reconhecemos o caráter de obra de “arte contemporânea” na dramaturgia e na encenação performativa de Fernando

Pessoa, impõe-se uma pergunta sobre os métodos de criação artística nos dias atuais: faria sentido, na atualidade do primeiro terço do século XXI, que os artistas contemporâneos se dedicassem a pensar sobre uma categoria (ou “modelo”) tal como um “épico-contemporâneo”? O que pensar sobre essa pergunta pode nos mostrar?

[5]

Por fim, caberia ainda iniciar um percurso de investigação a partir de alguns indícios de circularidade de conceitos: percebemos que a encenação performativa em campo expandido da dramaturgia dos heterônimos de Fernando Pessoa se realiza como um programa performativo que promove rupturas na experiência do limite entre “realidade” e “ficção”, na medida em que o “cenário” da existência ficcional dos heterônimos é o “mundo real” e que, uma vez integrados ao programa performativo, as “pessoas comuns”, os fruidores da “performance” dos heterônimos passam a participar “em mesmo nível” do “mundo ficcional” das personagens pessoanas. Tal percepção demonstra características do gênero literário definido pela teoria e pela crítica como “realismo fantástico” não no conteúdo dos textos, mas na forma dos procedimentos de realização do processo de produção da obra. Ao mesmo tempo, essa característica se revela, nos termos de Walter Benjamin, tanto como uma “explosão” do *continuum* do tempo quanto como uma violação do paradigma do tempo teleológico, progressivo e “progressista” de maneira semelhante ao processo “descrito” por Jorge Luis Borges em “Pierre Menard, autor del Quijote”. Essa teoria Benjaminiana, por seu turno, é muito influenciada (como demonstram diversos comentadores da obra do filósofo) pela poética de Charles Baudelaire. A poética de Baudelaire, por sua vez (especialmente no que diz respeito aos versos que mais influenciaram a Benjamin), é também influenciada por Edgar Allan Poe, de que Baudelaire traduziu contos do inglês para o francês, num processo que “contaminou” seus processos de criação. Estabelece-se, então, entre Poe, Baudelaire, Benjamin, Pessoa e Borges, uma rede cujos elos se sustentam em virtude do paradigma do “realismo fantástico”. Um estudo mais aprofundado poderá demonstrar ou negar se essa elaboração tem, efetivamente, sentido lógico — isto é, se tem ou não “valor de verdade”.

Muitos caminhos se abriram, muitas perguntas pedem respostas. Pode ser que não haja tempo para responder a todas elas (ou mesmo apenas a algumas), mas o espanto, o estranho, o insólito que elas revelam do mundo é motivo suficiente para seguir vivendo, pois só nos cabe desfrutar da impossibilidade de conhecer tudo. O estudo nunca se conclui. O amor é pelo desconhecido, e o desconhecido é a única certeza.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *Altíssima pobreza*. Tradução: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014, p. 160.

_____. *A potência do pensamento: ensaios e conferências*. Tradução: Antonio Guerreiro. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019, p. 364..

_____. *Autorretrato en el estudio*: Traducción: Rodrigo Molina-Zavalía y Maria Tereza D'Meza. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. 2017a, p. 141.

_____. *Ideia da prosa*. Tradução: João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 141.

_____. *Infância e história: Destrução da experiência e origem da história*. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 186.

_____. *Meios sem fim: notas sobre a política*. Tradução: Davi Pessoa. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b, p. 135.

_____. *O aberto: o homem e o animal*. Tradução: Giuseppe Cocco e Izabela D'Urço. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017c, p. 155..

_____. *O homem sem conteúdo*. Tradução: Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2017d, p. 207.

_____. *O uso dos corpos* [Homo Sacer, IV, 2]. Tradução: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018, p. 324.

_____. *Profanações*. Tradução: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017e, p. 95.

ALVIN, Mônica Botelho. *Ato artístico e ato psicoterápico como experimentação: diálogos entre a fenomenologia de Merleau-Ponty, a arte de Lygia Clark e a Gestalt-terapia*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Brasília. Brasília, 2007.

ANDRADE, Oswald. *Utopia antropofágica*. São Paulo: Globo, 2001, p. 243.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020, p. 403.

ARENDT, Hannah. "A Crise da educação". In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 348.

ARENDDT, H.; CORREIA, A.; MAGALHÃES, T. C. Trabalho, obra, ação. In: *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, [S. l.], v. 2, n. 07, p. 175-202, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/163481>. Acesso em: 11 nov. 2023.

ARISTÓTELES. Livro θ (nono). In: *Metafísica* (ensaio introdutório, texto grego traduzido ao italiano e comentários de Giovanni Reale). Tradução para o português de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Poética*. Tradução: Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.

_____. *Arte poética*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. *O Político*. Tradução: Roberto Leal Ferreira (a partir da versão francesa de Marcel Prélot). São Pulo: Martins Fontes, 2006

_____. *Política*. Tradução do grego: Mario da Gama Cury Editora UnB, 1985.

_____. *Política*. Traducción: Manuela García Valdés. Madrid: Editorial Gredos, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 476.

BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano; LARROSA, Jorge (Orgs.). *Elogio do estudo*. Tradução: Carlos Maroto Guerola. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2023.

BELLINTANI-RIBEIRO, Luís Felipe. “Sobre a tradução de *enérgeia* e *entelékheia* em 'Física' III, 1-3”. In: *Anais de filosofia clássica*, vol.13, n.25, 2019, p.57-69. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/FilosofiaClassica/article/view/27771/15138>>. Acesso em: 12 out 2022.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BENVENHO, Célia Machado. “O trágico como afirmação da vida” In: *Revista Trágica: Estudos sobre Nietzsche*, n.2, vol. 1, p. 18-36, 2008 (2º semestre). Disponível em: <http://tragica.org/artigos/02/02-celia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

BORGES, Jorge Luis. *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1956.

BOCHENSKI, Innocentius Marie. *A filosofia contemporânea ocidental*. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: EdUSP, 1975.

BOCHENSKI, Józef Maria. *Diretrizes do pensamento filosófico*. Tradução: Alfred Simon. São Paulo: Herder, 1964.

BOUDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. In: POUILLON, Jean et al. (orgs.). In: *Problemas do estruturalismo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968, pp. 105-145.

BORNHEIM, Gerd (Org.). *Os filósofos pré-socráticos*. São Paulo: Cultrix, s/data.

BRAUDEL, Fernand. *O Mediterrâneo: e o mundo mediterrâneo na época de Filipe II*. Tradução: Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: EdUSP, 2016.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Tradução: Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978, p. 211.

BÜRGER, Peter. *Teoria da vanguarda*. Tradução: José Pedro Antunes. São Paulo: Ubu, 2017.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 2008.

_____. *A escola dos annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. Tradução: Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 1997.

CAMPOS, Haroldo (Org.). *Ideograma: lógica poesia linguagem*. São Paulo: EdUSP, 2000.

CANDIDO, Antonio et alii. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

CASSIN, Bárbara; SANTORO, Fernando; BUARQUE, Luisa. *Dicionário dos intraduzíveis: um vocabulário das filosofias*. Volume 1: Línguas. Vários tradutores. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CASTRO, Manuel Antônio de. Amar e ser. In: *Arte: o humano e o destino*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011, p. 319.

DELUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução: Luis Roberto Salinas. São Paulo. Perspectiva: 1974.

_____. *A imagem-tempo: Cinema 2*. Tradução: Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2015.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Vol. 1, Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DESCARTES, René. *Correspondance avec Elisabeth et autres Lettres*. Paris: Flammarion, 1989.

DIOXIADIS, Apostolos & PAPANIMITRIOU, Christos. *Logicomix: an epic search for truth*. New York: Bloomsbury, 2009.

DURAN & JOBIM. *Estrada do sol*. Rio de Janeiro: Editora Musical Arapuã, 1958.

ECO, Umberto. *A obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Tradução: Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Os limites da interpretação*. Tradução: Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes* [volume 1]. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994a.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e* [volume 2]. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994b.

FABIÃO, Eleonora. "Programa performativo: o corpo em experiência" In: *ILINXS*, Revista do Lume, n.4, dez, Campinas, UNICAMP, 2013.

FÈRRAL, Josette. "Por uma poética da performatividade: o teatro performativo". In: *Sala Preta* (8). São Paulo: USP/PPGAC, 2008.

FERRER, Christian. "Entrevista". In: *IHU Online*, 2014.

FLUSSER, Vilém. *Comunicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. *Filosofia da caixa-preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

_____. *Língua e realidade*. São Paulo: Annablume, 2007.

_____. A verdade dos modelos, artigo. *Arquivo Flusser Brasil*. Sem local de publicação. Sem data. Arquivo eletrônico em formato PDF. Disponível em: <http://flusserbrasil.com/art59.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

FOSTER, Hal. *O retorno do real*. Tradução: Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

_____. *História da loucura na Idade Clássica*. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999b.
- FREGE, Gottlob. *Lógica e filosofia da linguagem*. Tradução de Paulo Alcoforado. São Paulo: EdUSP, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Volume 1. Tradução de Flavio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes; 3ª edição, 1999.
- GARRAMUÑO, Florencia. *Frutos estranhos: sobre a inespecificidade na arte*. Tradução de Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2014.
- GINZBURG, Carlo. *Nenhuma ilha é uma ilha*. Quatro visões da literatura inglesa. Tradução: Samuel Titan Jr. São Paulo: Cia. das Letras, 2004
- GROYS, Boris. *Arte e poder*. Tradução: Virgínia Starling. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis, Vozes, 2017.
- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. In: *Ensaio e conferências*. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2001, pp. 138-9.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- JAPIASSU & MARCONDES, *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 2001.
- KAPROW, Allan. The real experiment In: *Essays on the blurring of art and life*. Los Angeles: University of California Press, 1993.

KORCZAC, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. Tradução: Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1981.

KRAUSS, Rosalind. "Sculpture in the expanded field". In: *October*. 1979.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro XI: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Tradução: M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LAROSSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2003.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro pós-dramático e teatro político. *Sala preta, [S. 1.]*, v. 3, p. 9-19, 2003. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v3i0p9-19. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57114>. Acesso em: 11 nov. 2023.

LÓPEZ, Maximiliano. Skholé e igualdade In LARROSA, Jorge (Org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 174.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOISÉS, Massaud. "Fernando Pessoa Prosador". In: *O banqueiro anarquista e outras prosas*. São Paulo, Círculo do Livro, s/data.

NIETZSCHE, Friedrich. *A visão dionisíaca do mundo*. Tradução: Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Maria Cristina dos Santos de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*. Tradução: Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008.

NUNES, Benedito. *Oswald canibal*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

PESSOA, Fernando. *A língua portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PESSOA, Fernando. "Obra Édita" In: *Arquivo Pessoa – Obra Aberta*. Disponível em <arquivopessoa.net>.

_____. *Obra Poética*. Volume Único. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1960a.

_____. *Obras em Prosa*. Volume Único. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1974.

_____. *Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação*. (Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho.) Lisboa: Ática, 1966. p. 106; 1ª publ.: *Obra Poética*. (Organização, introdução e notas de Maria Aliete Dores Galhoz.) Rio de Janeiro: Ed. José Aguilar, 1960b.

_____. “Tábua bibliográfica” In: *Presença*, nº 17. Coimbra: Dez. 1928 (ed. facsimil. Lisboa: Contexto, 1993).

_____. *Textos de crítica e de intervenção*. Lisboa: Ática, 1980.

_____. *Textos filosóficos*. Vol II. Lisboa: Ática, 1968.

PIGLIA, Ricardo. *Formas Breves*. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras,

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa*: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

QUILICI, Cassiano Sydow. O campo expandido: arte como ato filosófico. In: *Revista Sala Preta* n.2, v. 14, São Paulo, ECA-USP, 2014.

QUINTILIANO, Aimberê. Escola, produção e igualdade. *Pró-posições*. Campinas, v. 23, Setembro, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução: Mônica Costa Netto. 2a Ed, São Paulo; Editora 34, 2009.

_____. *O desentendimento: política e filosofia*. Tradução: Angela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 144.

_____. *O destino das imagens*. Tradução: Monica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. *O espectador emancipado*. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 192.

READ, Herbert. *A arte do agora agora*. Tradução: J. Guinsburg e Janete Meiches. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 181.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Tradução Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982, p. 160.

RODRIGUES, Anderson. Qualificação de mestrado. PPGE-UFJF, 2022, no prelo.

ROLNIK, Suely. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark. In: *The experimental exercise of freedom*: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel, The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999.

ROLNIK, Sueli & GUATTARI, Felix. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

RUSSEL, Bertrand. *A history of western philosophy*: and its connection with political and social circumstances from the earliest times to the present day. New York: Simon and Schuster, 1945, p. 895.

SANTOS, Maria Eduarda Bandeira Cardoso dos. A relação entre ato e potência na Metafísica de Aristóteles. In: *Revista Húmus*. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), n. 7, p.111-121 jan./fev./mar./abr. 2013. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/233155601.pdf>>. Acesso em: 02 ago 2022.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

SPRANGE, Eduard. *Formas de Vida*. Traducción: Ramón de la Serna. Madrid: Revista de Occidente, 1972.

STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2001.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno*: 1880 - 1850. Tradução: Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

THOMPSON, Nato. *Living as form*: socially engaged art from 1991-2011. Massachusetts and London: MIT Press, 2012.

WELLS, H. G. "O ovo de cristal". In: TAVARES, Bráulio (org.). *Contos fantásticos no labirinto de Borges*. Rio de Janeiro. Casa da Palavra: 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig Joseph Johann. *Investigações filosóficas*. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ZAMBRANO, Maria. *Filosofia y poesia*. México: FCE, 1996.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005, p. 192.

_____. *Performance, recepção, leitura*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018.

Audiovisuais

ABECEDARIO com Jorge Larrosa, 2017 (70 min). Publicado pelo canal CINEAD LECAV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4&t=865s>. Acesso em: 11 nov. 2023.

EVOLUÇÃO DOS RITMOS BRASILEIROS NO PIANO |VIDEOAULA, 2023 (29 min). Publicado pelo canal Hercules Gomes. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KOa3jFrAGEc> . Acesso em 11 nov. 2023.

Qual é a diferença entre o Real, o Simbólico e o Imaginário?, 2016 (05 min). Publicado pelo canal Christian Dunker. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aokkRvErfvM>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Stéphane Vinolo - Jacques Rancière 7 - Estética (2) - Los regímenes de identificación del arte, 2020 (80 min). Publicado pelo canal Stephane Vinolo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cs5WVJy3Z_c&t=4206s. Acesso em 11 nov. 2023.

ANEXO**MANIFESTO NEOCONCRETO (1959)**

A expressão neoconcreto é uma tomada de posição em face da arte não-figurativa (neoplasticismo, construtivismo, suprematismo, Escola de Ulm) e particularmente em face da arte concreta levada a uma perigosa exacerbação racionalista. Trabalhando no campo da pintura, escultura, gravura e literatura, os artistas que participam desta I Exposição Neoconcreta encontraram-se, por força de suas experiências, na contingência de rever as posições teóricas adotadas até aqui em face da arte concreta, uma vez que nenhuma delas “compreende” satisfatoriamente as possibilidades expressivas abertas por estas experiências.

Nascida com o cubismo, de uma reação à dissolvência da linguagem pictórica, era natural que a arte geométrica se colocasse numa posição diametralmente oposta às facilidades técnicas e alusivas da pintura corrente. As novas conquistas da física e da mecânica, abrindo uma perspectiva ampla para o pensamento objetivo, incentivariam, nos continuadores dessa revolução, a tendência à racionalização cada vez maior dos processos e dos propósitos da pintura. Uma noção mecanicista de construção invadiria a linguagem dos pintores e dos escultores, gerando, por sua vez, reações igualmente extremistas, de caráter retrógrado como o realismo mágico ou irracionalista como o Dadá e o surrealismo. Não resta dúvida, entretanto, que, por trás de suas teorias que consagravam a objetividade da ciência e a precisão da mecânica, os verdadeiros artistas —como é o caso, por exemplo, de Mondrian ou Pevsner— construíram sua obra e, no corpo-a-corpo com a expressão, superaram, muitas vezes, os limites impostos pela teoria. Mas a obra desses artistas tem sido até hoje interpretada na base dos princípios

tóricos que essa obra mesma negou. Propomos uma reinterpretação do neoplasticismo, do construtivismo e dos demais movimentos afins, na base de suas conquistas de expressão e dando prevalência à obra sobre a teoria. Se pretendermos entender a pintura de Mondrian pelas suas teorias, seremos obrigados a escolher entre as duas. Ou bem a profecia de uma tal integração da arte na vida cotidiana parece-nos possível e vemos na obra de Mondrian os primeiros passos nesse sentido ou essa integração nos parece cada vez mais remota e a sua obra se nos mostra frustrada. Ou bem a vertical e a horizontal são mesmo os ritmos fundamentais do universo e a obra de Mondrian é a aplicação desse princípio universal ou o princípio é falho e sua obra se revela fundada sobre uma ilusão. Mas a verdade é que a obra de Mondrian aí está, viva e fecunda, acima dessas contradições teóricas. De nada nos servirá ver em Mondrian o destrutor da superfície, do plano e da linha, se não atentamos para o novo espaço que essa destruição construiu.

O mesmo se pode dizer de Wantongerloo ou de Pevsner. Não importam que equações matemáticas estão na raiz de uma escultura ou de um quadro de Wantogerloo, desde que só à experiência direta da percepção a obra entre a “significação” de seus ritmos e de suas cores. Se Pevsner partiu ou não de figuras da geometria descritiva é uma questão sem interesse em face do novo espaço que as esculturas fazem nascer e da expressão cósmico-orgânicas que, através dele, suas formas revelam. Terá interesse cultural específico determinar as aproximações entre os objetos artísticos e os instrumentos científicos, entre a intuição do artista e o pensamento objetivo do físico e do engenheiro. Mas, do ponto de vista estético, a obra começa a interessar precisamente pelo que nela há que transcende essas aproximações exteriores: pelo universo de significações existenciais que ela a um tempo funda e revela.

Malevitch, por ter reconhecido o primado da “pura sensibilidade na arte”, salvou as definições teóricas das limitações do racionalismo e do mecanicismo, dando a sua pintura uma dimensão transcendente que lhe garante hoje uma notável atualidade. Mas Malevitch pagou caro pela coragem de se opor, simultaneamente, ao figurativismo e à abstração mecanicista, tendo sido considerado até hoje, por certos teóricos racionalistas, como um ingênuo que não compreendera bem o verdadeiro

sentido da nova plástica. Na verdade, Malevitch já exprimia, dentro da pintura “geométrica”, uma instalação, uma vontade de transcendência do racional e do sensorial que hoje se manifesta de maneira irreprimível.

O neoconcreto, nascido de uma necessidade de exprimir a complexa realidade do homem moderno dentro da linguagem estrutural da nova plástica, nega a validade das atitudes científicas e positivistas em arte e repõe o problema da expressão, incorporando as novas dimensões “verbais” criadas pela arte não-figurativa construtiva. O racionalismo rouba à arte toda a autonomia e substitui as qualidades intransferíveis da obra de arte por noções de objetividade científica: assim os conceitos de forma, espaço, tempo, estrutura – que na linguagem das artes estão ligados a uma significação existencial, emotiva, afetiva – são confundidos com a aplicação teórica que deles faz a ciência. Na verdade, em nome de preconceitos que hoje a filosofia denuncia (M. Merleau-Ponty, E. Cassirer, S. Langer) —e que ruem em todos os campos, a começar pela biologia moderna, que supera o mecanismo pavloviano— os concretos racionalistas ainda vêem o homem como uma máquina entre máquinas e procuram limitar a arte à expressão dessa realidade teórica.

Não concebemos a obra de arte nem como “máquina” nem como “objeto”, mas como um quase-corpus, isto é, uma ser cuja realidade não se esgota nas relações exteriores de seus elementos; um ser que, decomponível em partes pela análise, só se dá plenamente à abordagem direta, fenomenológica. Acreditamos que a obra de arte supera o mecanismo material sobre a qual repousa, não por alguma virtude extraterrena: supera-o por transcender essas relações mecânicas (que a Gestalt objetiva) e por criar para si uma significação tácita (M. Ponty) que emerge nela pela primeira vez. Se tivéssemos que buscar um símile para a obra de arte, não o poderíamos encontrar, portanto, nem na máquina nem no objeto tomados objetivamente, mas, como S. Langer e W. Wleidlé, nos organismos vivos. Essa comparação, entretanto, ainda não bastaria para expressar a realidade específica do organismo estético.

É porque a obra de arte não se limita a ocupar um lugar no espaço objetivo —mas o transcende ao fundar nele uma significação nova— que as noções objetivas de tempo, espaço, forma, estrutura, cor, etc, não são

suficiente para compreender a obra de arte, para dar conta de sua “realidade”. A dificuldade de uma terminologia precisa para exprimir um mundo que não se rende a noções levou a crítica de arte ao uso indiscriminado de palavras que traem a complexidade da obra criada. A influência da tecnologia e da ciência também aqui se manifestou, a ponto de hoje, invertendo-se os papéis, certos artistas, ofuscados por essa terminologia, tentarem fazer arte partindo dessas noções objetivas para aplicá-las como método criativo. Inevitavelmente, os artistas que assim procedem apenas ilustram noções a priori, limitados que estão por um método que já lhes prescreve, de antemão, o resultado do trabalho. Furtando-se à criação espontânea, intuitiva, reduzindo-se a um corpo objetivo num espaço objetivo, o artista concreto racionalista, com seus quadros, apenas solicita de si e do espectador uma reação de estímulo e reflexo: fala ao olho como instrumento e não olho como um modo humano de ter o mundo e se dar nele; fala o olho-máquina e não ao olho-corpo.

É porque a obra de arte transcende o espaço mecânico que, nela, as noções de causa e efeito perdem qualquer validade, e as noções de tempo, espaço, forma cor estão de tal modo integradas —pelo fato mesmo de que não preexistiam, como noções, à obra— que seria impossível falar delas como de termos decomponíveis. A arte neoconcreta, afirmando a integração absoluta desses elementos, acredita que o vocabulário “geométrico” que utiliza pode assumir a expressão de realidade humanas complexas, tal como provam muitas obras de Mondrian, Malevitch, Prevsner, Gabo, Sofia Taueber-Arp etc. Se mesmo esses artistas à vezes confundiam o conceito de forma-mecânica com o de forma-expressiva, urge esclarecer que, na linguagem da arte, as formas ditas geométricas perdem o caráter objetivo da geometria para se fazerem veículo da imaginação. A Gestalt, sendo ainda uma psicologia causalista, também é insuficiente para nos fazer compreender esse fenômeno que dissolve o espaço e a forma como realidades casualmente determináveis e os dá como tempo —como espacialização da obra. Entenda-se por espacialização da obra o fato de que ela está sempre se fazendo presente, está sempre recomeçando o impulso que a gerou e de que ela era já origem. E se essa descrição nos remete igualmente à experiência primeira —plena— do real, é que a arte neoconcreta não

pretende nada menos que reacender essa experiência. A arte neoconcreta funda um novo “espaço” expressivo.

Essa posição é igualmente válida para a poesia neoconcreta que denuncia, na poesia concreta, o mesmo objetivo mecanicista da pintura. Os poetas concretos racionalistas também puseram como ideal de sua arte a imitação da máquina. Também para eles o espaço e o tempo não são mais que relações exteriores entre palavras-objeto. Ora, se assim é, a página se reduz a um espaço gráfico e a palavra a um elemento desse espaço. Como na pintura, o visual aqui se reduz ao ótico e o poema não ultrapassa a dimensão gráfica. A poesia neoconcreta rejeita tais noções espúrias e, fiel à natureza mesma da linguagem, afirma o poema como um ser temporal. No tempo e não no espaço a palavra desdobra a sua complexa natureza significativa. A página na poesia neoconcreta é a espacialização do tempo verbal: é pausa, silêncio, tempo. Não se trata, evidentemente, de voltar ao conceito de tempo da poesia discursiva, porque enquanto nesta linguagem flui em sucessão, na poesia neoconcreta a linguagem se abre em duração. Consequentemente, ao contrário do concretismo racionalista, que toma a palavra como objeto e a transforma em mero sinal ótico, a poesia neoconcreta devolve-a à sua condição de “verbo”, isto é, de modo humano de representação do real. Na poesia neoconcreta a linguagem não escorre: dura.

Por sua vez, a prosa neoconcreta, abrindo um novo campo para as experiências expressivas, recupera a linguagem como fluxo, superando suas contingências sintáticas e dando um sentido novo, mais amplo, a certas soluções tidas até aqui equivocadamente como poesia.

É assim que, na pintura como na poesia, na prosa como na escultura e na gravura, a arte neoconcreta reafirma a independência da criação artística em face do conhecimento prático (moral, política, indústria etc.).

Os participantes desta I Exposição Neoconcreta não constituem um “grupo”. Não os ligam princípios dogmáticos. A afinidade das pesquisas que realizam em vários campos os aproximou e os reuniu aqui. O compromisso que os prende, prende-os primeiramente cada um à sua experiência, e eles estarão juntos enquanto dure a afinidade profunda que os aproximou.

Amílcar de Castro
Ferreira Gullar
Franz Weissmann
Lygia Clark
Lygia Pape
Reynaldo Jardim
Theon Spanúdis

A inauguração da exposição realizou-se no MAM, a 22 de março de 1959.