



Sumário

| | |
|--|-----|
| Editorial | 1 |
| Brasil: é possível descolonizar a independência? | 4 |
| Sutor, ne ultra crepidam | 9 |
| O “silêncio” na poesia de Nick do Rosário: Que significados metafóricos tem? | 14 |
| Do sentido do aprender | 20 |
| O levante da memória: presença-ausência de Zina Aita na História da Arte brasileira..... | 24 |
| Uma volta à “Crítica da Razão Tupiniquim”: a filosofia brasileira em questão | 43 |
| Refletindo sobre feminismo em perspectiva decolonial | 64 |
| Freire: comunicação x extensão de informes na Educação | 76 |
| Cinema brasileiro na trajetória do subdesenvolvimento: a colonização do pensamento pelo cinema comercial | 97 |
| Do imaginário ao concreto: a construção do brinquedo pela criança | 117 |



Editorial

Sandro Adrián Baraldi

Parece um contrassenso juntar na mesma linha a palavra “decolonialidade” com “antropofagia”, não é? Se decolonizar – descolonizar – significa retirar algo e antropofagia significa acatar algo, nada foi dito. Um anula o outro. Toda palavra, porém, possui muito mais do que um sentido único invariável, por isso é possível manipular o contexto de uma palavra dando um significado, às vezes, oposto ao que queria ser dito. Vou sugerir o contexto ao qual gostaria que fosse entendida essa ideia formada por duas palavras.

Decolonialidade é um termo criado pela filósofa Catherine Walsh para marcar uma distinção entre o ato de descolonizar, que nega completamente a colonização, e a colonialidade, que persiste no pensamento mesmo quando os colonizadores se foram. Decolonialidade “põe em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade” (2013, p.25), mas subsistem estruturas culturais implantadas pelo colonizador que não desaparecem completamente. A decolonialidade atua na mentalidade de uma pessoa ou de um grupo. Sua função é “retirar” da forma de pensar aspectos que permanecem colonizados. Valorizar um filósofo europeu mais que um filósofo latino-americano, por exemplo, é um aspecto colonizador do pensamento, o mesmo vale ao se invisibilizar a produção de filósofas. Acreditar que a pessoa latino-americana é inferior a uma pessoa europeia é outro exemplo típico de como uma lógica colonizada e colonizadora afeta o comportamento, a auto-estima e as ações pessoais.

A metáfora antropofágica sugere a apropriação da cultura do outro. Segundo Oswald de Andrade, “Antropofagia. Absorção do inimigo sacro. Para transformá-lo em totem. A humana aventura. A terrena finalidade” (Manifesto antropófago de 1928). Antropofagia significa “devorar” o outro, apropriar-se da cultura do “inimigo”, do estranho, do oposto. Para que alguém seja potencialmente “inimigo” é necessário que possa ameaçar e para isso deve ter qualidades iguais ou superiores, senão não há ameaça e assim o inimigo não existe. Uma formiga não pode ser inimiga em nenhum caso, já um formigueiro pode. O potencial inimigo tem valores que são temidos e desejados ao mesmo tempo.

“Decolonialidade antropofágica” significa o caminho que temos que percorrer, aproveitar as experiências culturais que o colonizador e outras culturas dispersas pelo país nos deixaram e “digeri-las” para criar as nossas próprias experiências. E então oferecer-nos em sacrifício para sermos “devorados”, para que outros também cresçam segundo suas aptidões e condições.

Aprender a alienar-se com o intuito de modificar-se, de desenvolver-se. O que se é só pode deixar de ser na própria autonegação para tornar-se outra coisa. Esse é o propósito da aventura humana, nada mais. Viver ao máximo as experiências, pois é só o que temos, só o que deixamos como herança pessoal e só o que levamos ao túmulo, para que lá, no túmulo, toda a nossa carne e a nossa memória sejam novamente “devoradas”, reabsorvidas pelo planeta. “Nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo. Ver com olhos livres” nos lembra Azevedo (2018, p.) da fala de Oswald. Algo que os colonizadores europeus perderam durante o extermínio das culturas que encontraram. Desperdiçaram a possibilidade de “devorar” culturalmente o outro, as experiências do outro, do indígena, do nativo, do africano, em um ato leviano de arrogância estúpida. Perderam a chance de crescer em experiências de vida matando a cultura dos povos colonizados.

Essa entrega das próprias experiências aos outros para que sejam “devoradas”, absorvidas e reestruturadas, no ato metafórico da digestão, que “acata-ataca” o que vem e rearranja para seu uso próprio já fez parte de uma moral antiga em que passava-se a experiência – o conhecimento é experiência sistematizada – aos mais jovens para que eles aprendessem a fazer o mesmo com os que viriam depois. Hoje, o conhecimento, que não era de ninguém, mas que era de todos, é mesquinamente



controlado por meio de direitos de uso – *copyrights* – abusivos. Tudo em nome de um deus perverso chamado dinheiro que é acumulado, sem uso, por pouquíssimos bilionários.

A ética da experiência deveria ser o bem mais almejado por nós. Todos sabem que não adianta fugir do planeta para não morrer. Vivemos em negação da morte. O que sobra, porém, se (re)passadas para outros, são as experiências pessoais, as vivências, estas, sim, únicas, porque dependem de uma identidade em trânsito pela história. E que também serão “devoradas” pelo planeta se não forem comunicadas.

Bibliografia

ANDRADE, Oswald. *Manifesto Antripófago*. Revista de Antropofagia, Ano I, No. I, maio de 1928.

AZEVEDO, Beatriz. *Antropofagia - Palimpsesto selvagem*. São Paulo: SESI – SP, 2018.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Eitorial Byayala.Org.Ec, 2013.

Autor:

Sandro Adrián Baraldi

Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, é editor da Revista Cactácea e pesquisador do Grupo de Pesquisa Mandacaru: educação e filosofia <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963>> e do

GRUPEFE. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-5055-2071>>. Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/6246489151782898>>.



Brasil: é possível descolonizar a independência?

Boaventura de Sousa Santos¹

Há cinquenta e dois anos – cento e quarenta e oito anos depois da Independência – cheguei ao Brasil na qualidade de estudante de doutoramento da Universidade de Yale para realizar o trabalho de campo numa favela do Rio de Janeiro, onde vivi vários meses. Tinha nessa altura duas imagens do Brasil. Uma era a que me tinha sido transmitida pelos meus avós, ambos imigrantes no Brasil, país de que contavam maravilhas: o país da beleza, da riqueza e das oportunidades sem limites. É certo que os dois regressaram a Portugal na penúria, mas isso não fora culpa do país. A outra imagem era a que me fora transmitida pelos cientistas sociais, sobretudo norte-americanos, e que eu tinha lido para preparar a minha tese. O Brasil das desigualdades, dos contrastes entre a miséria abjeta e a riqueza obscena, do subdesenvolvimento ou dependência, da instabilidade política, do povo iletrado, de falta de condições para a democracia. Entre as duas imagens havia muito pouco em comum. Portugal vivia em ditadura civil há quarenta e quatro anos e o Brasil estava desde há seis sob uma ditadura militar que, em 1970, apertava o cerco aos democratas e se tornava cada vez mais repressiva e violenta.

Foi a partir das duas imagens, em boa parte falsas ou muito parciais, que eu fui construindo a minha vivência e a minha experiência do Brasil. Tive sorte. Comecei por conviver de perto com populações brasileiras que estavam ausentes de qualquer das imagens iniciais. Poupei assim o tempo de desaprender os preconceitos. Era gente digna obrigada a viver em condições indignas, plenamente humana apesar de tratada como sub-humana, vivendo na margem da sobrevivência ou um pouco acima,

¹ Texto editado originalmente no periódico *Outras Palavras* em 14/09/2022. Aprovada a reedição na Revista Cactácea pelo autor.

socialmente vulnerável e empobrecida apesar de trabalhar de sol a sol. Gente sofredora, mas capaz do riso, da alegria e da festa. Boa parte dela iletrada ou só com as primeiras letras, mas sábia a respeito da vida e da dignidade humana. E sobretudo reservada a respeito de tudo o que pudesse pôr em perigo a parca segurança que ia construindo dia a dia, no meio de inseguranças abissais, como a de estar viva hoje sem saber se está viva amanhã, ou ter comida para dar aos filhos hoje, mas não saber se a terá amanhã. Claro, que havia delinquentes e “maus caratistas”, mas eram a exceção e não a totalidade dos habitantes, ao contrário do que eu ouvira dizer os colegas brasileiros que estudavam comigo nos EUA e ficavam alarmados com a minha decisão de ir viver em uma favela, no “meio de marginais”.

Foram essas populações que me deram o quadro de referência a partir do qual pude conhecer o Brasil. Mais do que isso, foram elas que me ensinaram que a sabedoria de vida se conquista com experiência e solidariedade e não com graus acadêmicos; que os seres humanos, mesmo nas condições mais adversas, não perdem a esperança, o desejo de transcendência e a aspiração de justiça; que há muitos conhecimentos, para além dos acadêmicos e científicos, muitas vezes nascidos nas lutas contra a opressão e a injustiça; que a solidariedade não é dar o que sobra mas o que faz falta; que a sociedade injusta não é uma fatalidade; e que o amanhã não é um futuro abstrato – é o amanhã mesmo. Tudo isto foi uma aprendizagem do Brasil e com o Brasil, talvez um Brasil entre muitos outros Brasis. Afinal, cada país (e cada experiência concreta) é uma instância específica da infinita diversidade do mundo, uma diversidade que, paradoxalmente, se pode conceber igualmente como unidade – a unidade do diverso.

Passaram muitos anos e muitas mais experiências no Brasil em contextos e tempos muito distintos. O Brasil mudou muito, mas intrigantemente permaneceu o mesmo no sentido de produzir populações ausentes das imagens oficiais do país, e sobretudo das imagens projetadas pelas recentes celebrações do bicentenário da independência. As celebrações deste tipo são momentos em que se combinam dois excessos: o excesso de passado e o excesso de futuro. Consoante os promotores e suas orientações políticas, um dos excessos sobrepuja o outro, mas os dois estão sempre presentes. A exaltação do passado contém sempre a exaltação do futuro, e vice-versa. Em ambos os casos, a celebração reproduz a história dos vencedores contada pelos vencedores. A imagem demiúrgica desses excessos é uma mistura das duas imagens abstratas com que comecei este texto. Há, pois, um Brasil ausente, um Brasil que é celebrado mas não celebra, que é lembrado mas não se lembra das lembranças que

lhe atribuem, que é esquecido, mas não se esquece, que não se pode mobilizar pelo excesso de passado nem pelo excesso de futuro porque pura e simplesmente está demasiado absorvido por um excesso de presente, um presente tão excessivo que teme não lhe sobreviver. O Brasil ausente é, de fato, múltiplo.

O Brasil para quem Portugal não é um país irmão. Porque faz sentido o topos retórico “Portugal e Brasil: dois países irmãos” e não faz sentido quando aplicado a qualquer dos países africanos que conquistaram a independência do colonialismo português? Pela simples razão de que, enquanto a independência do Brasil foi conquistada pelos descendentes dos colonos portugueses, a independência dos países africanos foi conquistada pelas populações originárias. Há, de fato, uma irmandade ou parentesco entre os protagonistas dos dois colonialismos que o Brasil viveu desde a sua fundação até hoje: o colonialismo histórico dos portugueses que ocuparam a colônia para se apropriarem das suas riquezas e o colonialismo interno que os descendentes dos portugueses e de outros europeus (por vezes, bi-raciais) mantiveram depois da independência, um colonialismo diferente, mas com algumas características muito semelhantes às do colonialismo original, tais como racismo, expropriação (roubo) de terras, extração desregulada dos recursos naturais, violência impune contra populações indígenas e afrodescendentes e até escravatura, que se manteve durante sessenta e seis anos depois da independência. As semelhanças são tantas que algumas populações continuam hoje a lutar pela independência que há de vir. E não se pense que estamos a falar de um pequeno país ausente. Se juntarmos povos indígenas e quilombolas, camponeses e trabalhadores rurais sem terra, trabalhadores sem direitos ou em condições análogas às do trabalho escravo, populações de favelas urbanas, populações sem abrigo, populações vítimas de múltiplas discriminações (porque são pobres, porque são negras ou indígenas, porque são mulheres, em suma, porque são corpos racializados e sexualizados) estamos a falar da maioria do povo brasileiro. Para estas populações, supostas irmandades com colonizadores externos ou internos é uma metáfora cruel da opressão injusta que continuam a sofrer. É como se os descendentes de Caim e os descendentes imaginados de Abel (que, de fato, não os teve) confraternizassem alegremente como se nada de trágico e violento se tivesse passado entre os dois irmãos bíblicos.

Condições para irmandades luso-brasileiras futuras. A história que nos prende é também a história que nos liberta. O passado só está fechado para quem beneficia da injustiça que ele produziu e para quem desistiu de lutar contra a injustiça ou

considera que não há injustiça na história, há fatalidade e sorte. O passado é uma missão ou uma tarefa para os vencidos inconformados da história e para os descendentes dos vencedores dispostos a reparar as injustiças e as atrocidades em que a história assenta e oculta. O encontro destas duas vontades constitui o que designo por descolonização do bicentenário.

Descolonizar o bicentenário é partir de dois pressupostos. O primeiro é que o colonialismo não é uma condição do passado, é uma condição do presente. Com a independência do Brasil não terminou o colonialismo; terminou apenas um tipo específico de colonialismo – o colonialismo histórico, de ocupação estrangeira. Com a independência o colonialismo metamorfoseou-se e continuou sob outras formas, quer sob a forma do colonialismo interno, quer sob a forma de neocolonialismo por parte do ex-colonizador histórico. Ao nível mais profundo e resistente, o colonialismo é toda a degradação ontológica de um grupo humano por parte de outro: um dado grupo humano arroga-se o poder de impunemente considerar outro grupo humano como naturalmente inferior, quase sempre em função da pigmentação da pele (grupo racializado). Por isso, a ferida colonial, longe de estar sarada, sangra, e dói no cotidiano de muitos corpos e almas. O segundo pressuposto é que o colonialismo é uma cocriação de colonizadores e colonizados. Feito de conflitos e cumplicidades, de violências e convivências, de aprendizagens e desaprendizagens recíprocas, por mais desiguais que as relações tenham sido. E como os criadores são também criaturas, o colonialismo moldou tanto os colonizadores como os colonizados. Isto significa que não é possível descolonizar sem descolonizar simultaneamente o colonizador e o colonizado, duas descolonizações recíprocas que, no entanto, envolvem tarefas muito distintas, tanto no plano simbólico-cultural, como no plano das sociabilidades das formas de ser e de saber e no plano da economia política.

Nas colônias de povoamento, como foi o Brasil, descolonizar implica três tipos de tarefas a ser assumidas por três grupos sociais: os brasileiros descendentes dos portugueses e de outros europeus (colonialismo interno); os portugueses descendentes dos colonizadores históricos; e os brasileiros colonizados (indígenas e descendentes de escravos). Não cabe aqui analisar em detalhe as diferentes tarefas. Uma exemplificação basta. Entre as tarefas do primeiro tipo: luta contra o racismo e o privilégio da branquitude; fim da expropriação de terras de indígenas; reforma agrária e trabalho com direitos; luta contra o sexismo enquanto degradação



ontológica gêmea do racismo; descolonização da educação; respeito e promoção da diversidade cultural e da interculturalidade. Entre as tarefas do segundo tipo: luta contra o racismo e o sexismo de que são vítimas imigrantes brasileiros; fim do neocolonialismo de governantes e intelectuais portugueses sob o pretexto da farsa dos países irmãos para quem o colonialismo nunca existiu; descolonização da história do colonialismo e da educação; luta contra o neocolonialismo da União Europeia. Entre as tarefas do terceiro tipo: passar da condição de vítima à de resistente, e da condição de resistente à condição de protagonista da sua história, da diversidade social e cultural e de relações interculturais, libertas do preconceito colonialista; desenvolvimento da autoestima por via da descolonização da educação. É um conjunto imenso de tarefas, mas a descolonização do bicentenário é um projeto tão urgente como infinito.

Autor:

Boaventura de Souza Santos

Doutorado em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale e Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa.



Sutor, ne ultra crepidam

Paulo Henrique Silva Costa

A expressão latina “*sutor, ne ultra crepidam*” (ou “*ne sutor ultra crepidam*”) também conhecida como “sapateiro, não vá além do sapato” é apresentada pelo naturalista romano Plínio, *o velho* (23-79) em sua obra *Naturalis Historia*. Nela, Plínio narra o episódio no qual um pintor grego do século IV a.C, chamado Apeles (370-306 a.C), tinha com artifício expor suas obras recém finalizadas em frente ao seu ateliê com o objetivo de ouvir comentários e críticas daqueles que passavam para que pudesse, dessa forma, melhorá-las.

Certa vez, então, Apeles terminou sua obra e a expôs. Como esperado, alguém parou em frente ao ateliê, analisou a obra exposta e fez comentários sobre ela dizendo que gostara muito. Apeles o agradeceu. Contudo, aquele que fez o comentário disse que gostaria de fazer uma sugestão. Tratava-se de um sapateiro (sutor). A sugestão feita referia-se ao modo como Apeles tinha representado as amarras das sandálias que, de acordo com o sapateiro, estavam incorretas. Apeles ouviu o comentário e se prontificou em fazer ajustes em suas novas obras. O sapateiro então disse que faria mais uma sugestão. Agora, não sobre os sapatos, mas sobre os cabelos ali representados. Apeles, então, o advertiu dizendo: “sapateiro, não vá além dos sapatos”. E assim se finalizou o famoso diálogo.

A expressão de Apeles, narrada por Plínio, foi incorporada pelos romanos e transformou-se em provérbio para se referir a todos aqueles que opinavam sobre assuntos diante dos quais não tinham domínio. Mais tarde no século XVIII, o escritor inglês Willian Hazlit (1778-1830) cunhou, a partir da expressão de Apeles, o termo “ultracrepidatismo”. Termo este que é ainda hoje usado.

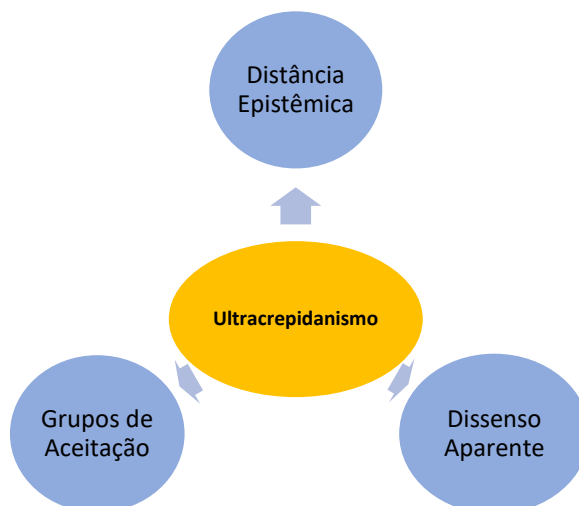
Como vimos, a expressão “sutor, ne ultra crepidam” descreve o comportamento daqueles que se sentem inclinados a opinar, sem condições objetivas, sobre os mais diversos temas. Por que isto é relevante aqui? É relevante porque, como mostraremos, um dos principais problemas que enfrentamos durante a pandemia de Sars-Cov-2 (COVID-19), a saber, a desinformação e, por consequência, o negacionismo, tem sua origem nesse tipo de comportamento ultracrepidário. Para isso, mostraremos que a desinformação e o negacionismo fazem parte de um contexto mais amplo no qual há várias engrenagens funcionando simultaneamente. São estas engrenagens que, de certo modo, impulsionam as pessoas a serem ultracrepidárias, gerando, assim, o fenômeno que chamaremos de falsa paridade epistêmica. Começaremos com a definição de “falsa paridade epistêmica”.

A falsa paridade epistêmica ocorre quando alguém, mesmo não sendo especialista sobre um assunto, se sente encorajado a dar opiniões. O problema central não está propriamente no fato de alguém se sentir encorajado a emitir opiniões sem ter domínio sobre o assunto. E sim, este é o ponto central, está no fato daquele que emite as suas opiniões acreditar que aquilo que fala está em paridade com aquilo que um especialista diz. Em resumo, o problema da falsa paridade epistêmica descreve os casos nos quais um leigo acredita, de forma equivocada, que suas opiniões têm o mesmo peso informacional daquelas proferidas pelo especialista. Traduzindo para o contexto da pandemia, podemos, então, descrever os casos nos quais pessoas leigas acreditam que suas opiniões sobre o Sars-Cov-2 (suas formas de contágio, de tratamento, etc) teriam o mesmo peso informacional e rigor das opiniões proferidas pelos especialistas.

O que poderia levar as pessoas acreditarem nesta falsa paridade epistêmica?

Dentre as variadas causas, todas elas complexas, chamaremos a atenção para a existência, por assim dizer, de algumas engrenagens da desinformação: distância epistêmica, grupos de aceitação e dissenso aparente¹.

¹ A descrição destas engrenagens foi inspirada no texto “por que confiar na ciência?”, de Eros Moreira de Carvalho. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/por-que-confiar-na-ciencia/>. Acesso em 29 de agosto de 2022.



Quadro 1: Engrenagens da Desinformação (Fonte: Autor)

“Distância epistêmica” refere-se ao fato de que, para certos assuntos, sobretudo àqueles que têm uma natureza técnica, há uma distância epistêmica entre o que o especialista diz e o que o leigo acredita. O especialista, a exemplo do infectologista, é aquela figura cuja afirmações são (ou deveriam ser) amparadas em evidências. Dessa forma, qualquer afirmação que o especialista profere o compromete, enquanto especialista, com uma base evidencial. O leigo, por outro lado, é alguém que além de não se comprometer com evidências, não domina as técnicas e práticas da ciência (ou do assunto técnico em questão). Há, naturalmente, uma distância epistêmica entre o especialista e o leigo. Aquilo que ambos dizem não pode, a rigor, ter o mesmo peso informacional, afinal, o compromisso que ambos assumem sobre o que é dito é diametralmente diferente.

Quando há uma distância epistêmica e quando não há uma estratégia de divulgação científica, isto é, um modo eficiente e objetivo de explicar para o leigo aquilo que o assunto técnico exprime, ocorre então o fenômeno da aceitação de grupo. A aceitação de grupo diz respeito ao fato de que, se o leigo não orienta suas afirmações e informações naquilo que o especialista diz, porque não as compreendem, então, ele as orientará de alguma forma. Como? Possivelmente pelo grupo de aceitação (ou convívio). E este é o ponto. O grupo de aceitação (ou convívio) refere-se, como o próprio nome diz, ao convívio que as pessoas estabelecem entre si. Este convívio tende a ser fomentado com base em afinidades, inclusive ideológicas. Nesse sentido, o convívio de um grupo de leigos tende a ser com outros leigos, ou seja, com pessoas

que também possivelmente não têm nenhuma educação científica. O que ocorre com isso, portanto, é que a existência do grupo orienta aquilo que os próprios membros acreditam e dizem. Se o grupo é formado por leigos que possuem posições distorcidas, elas serão mantidas e reafirmadas pelos testemunhos do próprio grupo. O especialista, neste caso, é alguém de fora do grupo que terá pouco ou nenhum impacto sobre os membros.

Soma-se, portanto, este fenômeno à existência de dissenso aparente, temos, então, as engrenagens da desinformação e do negacionismo. Dissenso aparente diz respeito aos casos nos quais se cria um dissenso sobre um tema. Este dissenso é aparente, pois, da perspectiva evidencial e do especialista, não há motivos para ele ocorrer. Um exemplo claro diz respeito ao uso de medicamentos notoriamente não comprovados para o tratamento da Sars-Cov-2. Órgãos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), dentre outros, afirmaram diversas vezes, com bases em estudos, que medicamentos como Cloroquina eram ineficazes no tratamento da Sars-Cov-2. Contudo, houve uma tentativa deliberada de se criar um dissenso sobre o tema com objetivos políticos. Este dissenso aparente reforça, da perspectiva do leigo, aquilo que ele e seu grupo de aceitação acreditam. Como consequência, há um afastamento da figura do especialista como fonte de afirmações confiáveis, fomentando, assim, o fenômeno da desinformação.

Diante de tudo isso, a falsa paridade epistêmica, isto é, a ideia equivocada de que em alguns casos o que acreditamos pode estar em paridade com aquilo que o especialista diz, surge no contexto no qual diversas engrenagens estão operando simultaneamente. Neste contexto, o combate à desinformação é essencialmente um combate ao funcionamento dessas engrenagens. A desinformação e sua consequência, o negacionismo, não é um fenômeno isolado, restrito a indivíduos pontuais no seio da sociedade. Pelo contrário. Diz respeito à existência de grupos (de aceitação), formado essencialmente por leigos, que reforçam entre si suas crenças, afastando a figura do especialista como fonte de conhecimento e informação.

Autor:

Paulo Henrique Silva Costa

Doutor em Filosofia e Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).



ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4389-6893>>.

LATTES: <<http://lattes.cnpq.br/6831225432471660>>.



O “silêncio” na poesia de Nick do Rosário: Que significados metafóricos tem?

Matos Matosse

“*Quem possui a faculdade de ver a beleza, não envelhece*”. Franz Kafka (1883 - 1924), escritor tcheco.

GAVETA DE CINZAS, solilóquios, editado pela Gala-Gala edições, em 2021, é livro – gênero poesia – do poeta Nick do Rosário, [jovem de Quelimane, província da Zambézia. Estudou Literatura moçambicana, na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM.] O livro está dividido, em três partes; primeira parte: **A palavra nasce**, composta de 13 poemas; segunda parte: **O verso acontece**, 11 poemas; terceira parte: **A poesia acontece**, 20 poemas. O livro tem 64 páginas. Desde já, advirto-vos: não é com o número de páginas que se avalia um livro. A sua grandeza. (...)

A primeira parte: **A palavra nasce**, é preenchida pelas dedicatórias aos pais, à avó, à filha, ao Nelson Luís Meque (Loice), à Lú. As dedicatórias devem marcar momentos de convivência profunda que o autor teve com estas pessoas. Momentos bastante marcantes. Há, sempre, um motivo muito especial para se escrever uma dedicatória a alguém. E Nick do Rosário deve tê-los de sobra. Aliás, o poema da pág. 18, por exemplo, é disso um testemunho inequívoco: *A sabedoria/ é marca de um leito que se apagou/ (...)*; atente às palavras: *sabedoria* e *leito*. Sente a sua profundidade? Mesmo o poema dedicado ao seu pai. *Sabedoria* – experiências que se adquire em convivência com “os mais velhos”. No texto, a avó Elisa. *Leito* – amparo. Aconchego. Cuidados.

A temática que predomina nesta parte do livro é a de sofrimento, morte, esperança.

No poema da pág. 21, Nick do Rosário faz uma conjugação de palavras como *bússola – tempestades – ilusórios – trevas*, as quais nos remetem a percepções diversas: *desorientação, movimentos sem rumo, lugar sem luz, ausência de liberdade, uma cidade monótona, confinamento*. Note que as palavras *tempestades* e *trevas* adquirem a similaridade semântica, quando trabalhadas com o engenho deste poeta. Há paralelismo semântico entre as duas.

E, no poema da pág. 15, sem título: *Tua imagem/ reflectida é refúgio/ a vida a pulsar.*, a expressão: *A vida a pulsar – é um indicador temático*; apesar de sofrimento por que passara o sujeito poético – SP, vislumbra-se alguma *esperança*.

O autor adota uma técnica que consiste em mostrar “antagonismo” entre dois poemas de páginas diferentes: pág. 16: *Traduz toda emoção/ um broto que luz/ fio de água/ abre o seu próprio/ corredor –*, trazendo a ideia da luz, do movimento, até a de liberdade [= *próprio/ corredor*] vs a ideia de trevas, de falta de liberdade, de falta de orientação, de opressão [aqui, do Rosário volta aos tempos da poesia de Combate, que tinha este pendor temático]: *Como bússola/ ando feito/ tempestades// Rio voltado a si/ carrego mapas ilusórios/ e a cada passo/ a cidade interior.*, pág. 21. A palavra *tempestades* contrapõe-se às palavras *fio de água/ corredor*, cujos significados não devem ser analisados sob ponto de vista etimológico de cada uma delas.

A poesia de Nick do Rosário é bela por possuir um estilo peculiar, versos curtos, alguns sem títulos, e, por, nela haver este ensaio de jogo de palavras, que se torna chave na determinação do tema: em poema da pág. 17: *A brisa das palavras/ e o entrelaçar dos fios que se soltam/ podem ser ebulição para os homens/ para mim é a linguagem a estender-se/ a abrir o universo.*

Explico esse jogo: primeiro com **substantivos**: a brisa – fios – ebulição – linguagem – [têm como ponto fulcral: o universo; segundo com **verbos**: soltam – abrir [= para outros mundos, outras nações, convivência com outras pessoas]. O autor fecha a primeira parte com um desejo expresso, através de um SP que se nos configura romântico: *o amor envolve-se em silêncios*. Em sonhos, mesmo pueris.

Na segunda parte, **O verso acontece**, o autor começa com um poema que nos remete a alguma coisa como *destruidora: queimar, incendiar*; uma espera moribunda [= a ideia de enfraquecimento, morte], *o vazio – [eis o que sobeja, infelizmente, depois da*

madrugada sufocada. Entristecida.] – que não conforta. Ideia da solidão. Mas por que o autor introduz desta maneira **o verso acontece**? Ele prepara o leitor para o que irá encontrar mais para frente, nos poemas seguintes: Exaltação, pág. 32; Monteiro giro, pág. 33; Astro de sonhos, pág. 34; Calvário, pág. 35; Medo, pág. 37; Mundo que se quebra, pág. 38; Oprimido, pág. 39; e Rua Araújo, pág. 41.

A temática centra-se em sofrimento, alicerçada em amor não correspondido e consubstanciado em palavras como: [*a dor; flores secas; a dor tomou o teu corpo/ o amor não chegou/ como a ave inaugural/ absorve as flores secas.*] A palavra – *seca* – indica coisas sem vida. Desinteressantes.

Contradição temática: se, em O SILÊNCIO QUEIMA A MADRUGADA, pág. 31, temos as palavras *queima* e *incendiar*, com as quais o SP expressa a ideia de ‘destruição’, já, em ASTRO DE SONHOS, pág. 34, a mesma palavra *queima* tem um outro significado: o de *purificação* de faces desbotadas, murchas, sem algum brilho. As palavras: *astro* – *coisa* brilhante; *voo matinal*, [voo = movimento; a ideia de *liberdade*.

Nick do Rosário é, de facto, um poeta que sabe conduzir a sua poesia para o lugar onde ele pretende deixá-la. Às vezes, o leitor pode cair no *embaralhamento* com a forma como ele usa as palavras, pela forma como as arruma, pela forma como as constrói: em OPRIMIDO, pág. 39: *Ave/ o meu canto// No canto da casa/ é música que flui.*, há uma tentativa de se espreitar alegria, sossego, trazendo o símbolo de *ave* que vai divertindo o SP deste isolamento que o circunda.

O emprego das palavras homónimas [*Ave/ o meu canto* = de cantar, de soltar sons harmoniosos; vs *No canto* da casa = lugar, espaço].

O autor encerra **O verso acontece**, do GAVETA DE CINZAS, Solilóquios, com um texto cuja temática cheira-nos a prostituição. A destruição da figura da mulher, uma mulher que vai estragar a sua mocidade/ sobre o **asfalto**, [uma metáfora. Que irá significar asfalto?].

Para a análise dos textos deste autor, é necessária uma total abstração. Um exercício interior intenso. Se isto for conseguido, será mais fácil compreender-se a intensão literária da sua poesia; conhecer o seu traço literário, aquilo que chamamos de cunho.

A terceira parte: **A poesia acontece** começa com um texto cujo título é sugestivo: o PRIMEIRO TEXTO, pág. 45, a temática é a de amor, com o *galo* metáfora do *amanhecer*, o “acordar” do dia, o alvorecer, matinal já trazido nos textos anteriores.

A temática que domina esta parte é a de amor. Nick do Rosário teria feito isto de propósito? Quererá, o autor, trazer a ideia de “*gradação temática*”, na qual, depois de sofrimento por que passou o SP, agora, merece, e como diz no texto ENCARNAR, pág. 46: *Teu corpo/ descansa no poema/ indiscreto// Réstia de/ luz/ encarnada*. Depois disto: *Quero morder/ os teus lábios/com saudade// Abraçar o teu/ corpo/ certo como amor// Quero-te/ em mil fiapos/ de noite escondida// Quero-te/ de outro modo/ sem dizer// Alegre/ como/ um pássaro*.

Não, não desprezo o poema AUSÊNCIA, pág. 48, para trazer o seguinte: CÓPULA, pág. 52: *Tecer sorrisos/ com fios de amor// Medir o tempo/ à porta fechada// E fundir/ o quinhão das vibrações/ que me basta para ser completo*. Bravo! Será este o poema que sintetiza todo o seu romantismo? É repetida a ideia de que o amor é feito no silêncio [*Amar-te devagar/ no silêncio das palavras/ demorar-me sem rasuras*], pág. 60, continuando, à porta fechada; de noite escondida (pág. 47, 3ª estrofe, verso 3).

Em ALMA FERIDA, pág. 63, *Sangra o tempo/ ousado/ gota a gota/ algures/ o lento/ desfalecer/ teu corpo*. Neste poema, registo, igualmente, o aspecto estilístico adoptado pelo autor, – já me referi a ele, em outros textos –, o jogo de palavras, uma lindíssima brincadeira, diga-se, mas que torna este todo labor poético, esta criatividade literária, riquíssima e, artisticamente, bela: *Sangra – desfalecer – fraquejar – corpo; tempo – ousado; gota a gota – lento; algures – [medo de se determinar o lugar concreto?]* – a beleza da criação literária reside, também, em estes aspectos.

Leitura final: ferimento, dor, enfraquecimento, angústia e mais.

Que significados metafóricos tem a palavra “silêncio” na poesia do poeta Nick do Rosário?

Nick do Rosário repete 11 (onze) vezes a palavra "silêncio" ao longo da sua exposição poética. Sendo, 4 (quatro) vezes, na primeira e terceira partes do livro e, 3 (três) vezes, na segunda parte. Mas o que representa esta repetição que em outros casos considerar-se-ia exagerada? Terá algum significado metafórico?

Antes de me atentar, exactamente, aos vários significados metafóricos do "silêncio", na poesia de Nick, partamos para uma definição. Segundo o Dicionário Prático Ilustrado, Novo Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro, publicado sob a Direcção de Jaime de Sêguier, 1972, Porto, **silêncio** é substantivo, masculino. Estado de uma pessoa que se

abstém de falar: guardar silêncio. Ausência de ruído. (...) Antônimo: barulho, ruído, estrépito.

O *silêncio*, na poesia de Nick do Rosário, vai ter, naturalmente, diversos significados, dependendo da intenção estético-poética que o autor pretenda dá-la a nós os leitores: *silêncio* – condimento para o amor; coisa, objecto que ocupa um certo espaço; *silêncio* – pode ser, também, lugar; fogo; estado da alma; advérbio com valor de modo; ausência de ruído; sossego; coisa saborosa. manifestação de repulsa; momento de inspiração poética, diga-se, também.

É este “desvio” ao significado literal “denotativo” da palavra *silêncio* que constrói a literalidade do texto. Denotação = núcleo intelectual, sentido próprio vs conotação = zona emotiva, volitiva e sensível que o circunda. (in. Mário Fiúza, *Introdução ao Estudo de Textos Literários*, Porto, 1977).

Ainda, esta inversão na colocação do **nome e adjetivo** vs **adjetivo e nome**, para dar, o autor, algum destaque a ideia que pretende transmitir: (...) *ou se arrolam húmidos [adjetivos]/ os silêncios [substantivo]/* (...), pág. 22; (...) *como uma sala cheia de silêncios [substantivo]/ húmidos [adjetivos]/ / desperto a fome* (...), pág. 23. Olha, não deixa de ser impressionante isto.

Para terminar, volto para o poema que dá o título ao livro GAVETA DE CINZAS, pág. 40; deixara-o, de propósito para o fim, sei lá, com que intenção, também! Contudo, deve ter sido das melhores intenções! [Risos que terminam, somente, em mim!] Aqui, vou à Apresentação - [paratexto], furto a visão de Demérito Alves Paz, – professor Associado de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Cerro Largo – RS, – segundo a qual "GAVETA DE CINZAS" é breve e revelador. Aliás, os versos poéticos de do Rosário são breves e reveladores e profundos. Isto não é uma coisa a parte dos outros versos. Para além do que diz, Demérito Alves Paz, – que as cinzas (a memória, as lembranças), – na minha visão –, podem ser, também, e, se retomar àquela ideia de que o *fogo* purifica, e, resgatando isso dos versos anteriores, sim, as cinzas serão – nesta linha –, incontestavelmente, a pureza. A limpidez.

Revisitando Demétrio Alves Paz, em seu texto de apresentação, cito-o: “gaveta e lugar para guardar”, fim da citação. Sim, está correcto. Mas isto deve ser, apenas um ponto de partida para outra análise. Mais do que ser – gaveta – este lugar para guardar, nesta

perspectiva de análise literária de Demétrio Alves Paz, – gaveta – é um **espaço social**, onde “bebemos” das “cinzas” [as tais memórias de que Alves Paz fala], a sabedoria, o resgate da moral, dos hábitos culturais.

O estilo poético de Nick do Rosário: usa versos simples, livres, curtos, mas com um significado profundo, cuja hermenêutica não se configura fácil. É caracterizado, também, por jogo de palavras; um exercício que só nos revela um domínio verbal por parte do autor; uma linguagem simples, sem um vocabulário rebuscado; usa a metáfora, a comparação, a inversão. Recorre, ainda a alguns animais como símbolos: aves e pássaros (repetidos 4 vezes), galo e cão.

Nick do Rosário é um poeta alegre e triste, ao mesmo tempo, como nos revelam os textos das págs.: 58 e 62, COMO AVES e SINA, respectivamente.

Muita força, confrade Nick do Rosário. Mais obras com esta qualidade.

Bibliografia:

ROSÁRIO, Nick do. Gaveta de Cinzas, Solilóquios. Editora: Gala-Gala edições. Coleção: Biblioteca da Poesia de Rui de Noronha. 1ª edição, Maputo, Maio de 2021.

Autor:

Matos Matosse

Professor, escritor e ensaísta literário. É membro fundador do Círculo Académico de Letras e Artes de Moçambique, CALAM. <chonape.matosse@gmail.com>
+258 844164395 Moçambique-Maputo.



Do sentido do aprender

Claudio Domingos FERNANDES

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.¹

O ato de existir entre outros, de co-existir, é uma condição humana. Mesmo no mais remoto isolamento, mesmo este sendo voluntário, não podemos não co-existir, estar entre outros. Já o nascer é um ser amparado por outros. E este nascer só perdura e torna-se existência se acompanhado por outros por um longo período. Sem a presença de outros perecemos.

Outra condição humana é a de diferenciar, distinguir, qualificar, valorar, ajuizar, separar, escolher. Estas ações são intrínsecas ao humano. Elas tanto aproximam, quanto distanciam as pessoas. Elas são as fontes dos conflitos e dos laços que constituem a experiência humana do co-existir. Por elas nascem os preconceitos, os estigmas, os estereótipos, dos quais não escapamos. Vivemos diferenciando, distinguindo, qualificando, valorando, ajuizando o mundo, as pessoas, as relações em que nos vemos envolvidos. Todo juízo que tecemos do mundo, revela-nos um juízo sobre as pessoas e sobre nós mesmos. Se as ações de diferenciar, distinguir,

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2016, p. 142.

qualificar, valorar, ajuizar produzem preconceitos, estigmas, estereótipos, desentendimentos e conflitos, elas produzem também identificação, empatia, solidariedade, companheirismo.

É da condição humana, ainda, o desejo, a vontade, a paixão. A capacidade de compartilhar desejos, vontades, paixões, ideias conduz-nos do existir entre ao existir com e existir para outros. A existência com e para outros constitui uma rede de interesses comuns que fundam valores. “Todo ato humano está fundamentado em determinados valores, em determinados interesses.”²

Permeando estas condições humanas, as desenvolvendo, esta o ato de aprender. Existir impõe-nos aprender. Aprender é, antes de tudo, uma necessidade vital co-existencial. Se não aprendemos a viver e a existir entre e com outros, perecemos, ou vivemos precariamente. O existir entre e com outros nos impõem aprender os valores comuns, os interesses comuns da coletividade. Aprender é um ato social. Sós, nada aprendemos. Toda aprendizagem tem por ponto de partida as interações que constituem nosso universo experiencial e existencial, permeado de crenças, saberes, valores. O humano, no entanto, não apenas aprende, ele produz conhecimento: a compreensão do que aprende, e ensina. Não é o que aprende que o ser humano ensina. O ensino compartilha a compreensão do que se aprendeu. É a compreensão do aprendizado que permite ao humano intervir no mundo e produzir um mundo diverso a cada nova compreensão do que aprende. As técnicas e as tecnologias são frutos do conhecimento, não da aprendizagem. Para aprender basta observar e imitar, requer memorização. Conhecer além da memória, requer imaginação, reflexão. No aprender há um saber fazer por repetição e memorização. Sem memória não aprendemos, mas apenas com ela, apenas aprendemos. Sem fantasia, sem imaginação, não produzimos conhecimento. É o conhecimento que qualifica nossa existência e concilia-nos uns com os outros. A sociabilidade não nasce do aprendizado, o aprendizado permite-nos estar entre, o que nos possibilitar ser com outros e para outros é o conhecimento. Pela imaginação, as atividades de diferenciar, distinguir, separar, fornecem à reflexão a possibilidade de estabelecer hipóteses e testar novas possibilidades. A imaginação quebra o ciclo da repetição e da

² GALLO, Silvio. **Ética e Cidadania, caminhos da Filosofia**. São Paulo: Papyrus. 2010, p. 28.

memorização mecânica. Ela alimenta a inventividade, a capacidade de colocar em relação elementos totalmente distintos, criando analogias inimagináveis e imprevistas. Tais analogias permitem uma visão estranhada do mundo, capaz de olhar o mundo como se o estivesse vendo pela primeira vez. “É ela que está na fonte das utopias, das fantasias que esteiam os programas, as teorias, as vontades de fazer e de agir. Dela surgem a ação e a prática social.”³ (ENRIQUEZ, 253).

Aprender permite-nos viver e estar entre. O existir com, e, sobretudo, o existir para, requer a compreensão do aprender e seu ensino, mediado pela reflexão. A memorização e repetição mecânica dos atos produzem seres autômatos. A imaginação quebra o ciclo do saber apenas fazer, abrindo a possibilidade da inovação, da criação. Mas, há na imaginação o risco da ilusão, da alienação, da mistificação. Contra tal risco, a reflexão, a capacidade de se questionar e questionar o mundo, as práticas e as relações que o estruturam, fornece as condições de proteção do humano, evitando que a ação humana se enverede pelo fantasioso ou pelo arbitrário. Pela reflexão, podemos atingir não só o aprendizado, mas seu sentido mais radical: o de saber lidar com o incerto, com o duvidoso, com o assombroso e irracional de que o aprender humano é capaz de produzir. A superação dos preconceitos, dos estigmas dos estereótipos, assim como a defesa contra as ilusões, a alienação e a mistificação, exige que o ensino ensine o olhar demorado sobre as coisas, a escuta atenta do mundo, o fazer paciente, cuidadoso, prazeroso do que faz, diálogo respeitoso, buscando o esclarecimento, a comunhão de saberes, o dirimir de incertezas e incorreções. Mediado pela memória, pela fantasia, pela reflexão, trabalhando uma em favor da outra, o aprender ganha sentido, não enfada, não automatiza, não aliena.

Do aprender para não perecer, e, de entre outros, virmos a ser com e para outros, devemos caminhar em sentido à existência autônoma, livre, criativa, produzindo-nos um mundo em que a nossa existência não seja apenas um estar no mundo, mas um estar com outros no mundo, produzindo-nos um mundo comum. Nossa existência ganha cor, ganha sabor, ganha sentido, partilhada, retribuída, numa existência com e para outros, produzindo compreensões desta existência.

³ ENRIQUEZ, Eugène. **O paradoxo da imaginação: fonte do pensamento, enclausuramento da crença.** In: NOVAES, Aduino (org.) *Mutações: A experiência do pensamento.* São Paulo: Sesc/sp. 2010, p. 253.



É da condição humana aprender e produzir de si, do mundo, dos outros, compreensões que orientam seu existir. O ensino não ensina a aprender, ensina o sentido do aprender. Aprender se dá, mesmos sem nos darmos conta de que aprendemos. O ensino deve favorecer que tal aprendizado não seja autômato, arbitrário, fantasioso, alienado, preconceituoso, mas autônomo, ponderado, criativo, partilhado, inclusivo, solidário, ciente de sua razão de ser: tornar o ser entre, ser com e para outros.

Autor

Claudio Domingos FERNANDES

Formado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Teologia Paulo VI. Mestre em Filosofia da Educação no programa de Cultura, Filosofia e História da Educação da Universidade de São Paulo (USP). Participa do Grupo de pesquisa em Filosofia da Educação (Grupefe), na Universidade Uninove.



O levante da memória: presença-ausência de Zina Aita na História da Arte brasileira

Fernanda da Silva Carneiro

Renata Cordeiro dos Santos

Vanessa Oliveira dos Santos Nunes

Como a história da arte requer um trabalho de detetive e uma vontade de rastrear fatos históricos, eu quis descobrir quem eram essas mulheres e o que aconteceu com elas.

Linda Nochlin

I. Entrelaçando os fios da memória e do esquecimento

Este ensaio surgiu a partir da aula aberta realizada para a VIII Semana de Leitura do Instituto Federal de São Paulo - Câmpus Registro, em comemoração ao centenário da Semana de Arte Moderna de 1922. Para esse evento, elaboramos uma conversa dividida em dois dias¹. Para dar início às discussões, elencamos alguns antecedentes que culminaram na semana que se tornou o evento icônico ao que se refere à arte moderna no Brasil. Nesse encontro, propusemos reflexões sobre como os antecedentes da Semana de Arte Moderna são importantes para entendermos a criação dos brasis como conhecemos hoje.

Já no segundo dia - no qual este texto estará focado - propusemos um olhar mais

¹ Canal "Em Casa Com O IFSP-RGT": Semana de 22: Antecedentes - Do holofote ao apagamento Parte 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0s25JcYhL8o&t=938s>. 18/04/2022.

Semana de 22: Antecedentes - Do holofote ao apagamento Parte 2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mjX2gX9sCVc&t=3438s>. 20/04/2022.

minucioso sobre a trajetória da artista plástica e ceramista Zina Aita, raramente mencionada quando se fala da Semana de Arte Moderna. Além disso, apresentamos uma reflexão sobre os possíveis percursos que levaram a esse apagamento e como podemos agora mudar essa história diante do centenário do evento.

É importante ressaltar que somos nós, três mulheres latino-americanas² à margem do sistema das artes que agora também reivindicamos lugar de partilha dos saberes e escrita da historiografia da arte. Escrevemos a História da Arte para todas as pessoas que assim queiram compreender os caminhos intrincados nesse campo de estudo. Pois, acreditamos que assim é possível traçar caminhos transformadores de realidades, vislumbrar um futuro emancipatório para as pessoas, de modo que seja possível compreender e mudar a História do Brasil – ou uma boa parte dela – por meio das imagens.

Durante a nossa pesquisa, tivemos acesso a materiais inéditos sobre Aita. A artista conquistou seu lugar de destaque no início do século XX quando iniciou seus estudos artísticos. Foi a primeira mulher a realizar uma exposição de arte moderna em Minas Gerais, em 1920.



Figura 1. Zina Aita na sua exposição em Belo Horizonte, janeiro de 1920. Fonte: ÁVILA, Cristina. Aníbal Mattos e seu Tempo. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de. Cultura, 1991.

²Somos um grupo formado em 2016 por educadoras e historiadoras da arte inquietas com as narrativas oficiais acerca da representação do corpo feminino em imagens artísticas ou da cultura visual. Propomos um olhar mais diverso sobre as imagens, sobretudo, a respeito daquelas que compõem o repertório social e imagético da cultura brasileira. Redes sociais: @grupoamoras

A busca por documentos nos arquivos nacionais e internacionais, nos deu uma noção de como os apagamentos sistemáticos são construídos, já que para trazer à luz a história dessa artista, encontramos muitas dificuldades. Como vimos no início deste texto, com Linda Nochlin, é preciso rastrear e nos colocarmos na pele de detetives em busca das nossas perguntas. Fora isso, também é preciso um olhar crítico em relação aos fatos desvelados pela investigação que questiona a História da Arte oficial.

Como é sabido, há uma tendência frequente nos estudos sobre a arte brasileira de focar nos artistas da região sudeste, sobretudo, São Paulo e Rio de Janeiro, principalmente, quando se fala de artes plásticas. Não é nada surpreendente encontrar nomes como Anitta Malfatti e Tarsila do Amaral quando se estuda este tema. No entanto, ao estudar a História da Arte do Brasil e não do Sudeste, os desafios se instalam. Nesse sentido, nosso objetivo é encontrar os caminhos percorridos pelas artistas deste nosso país e tentar entender os motivos que fizeram com que não fossem lembradas e até hoje permanecem fora da narrativa aprendida em nossas escolas, ceifando assim, o direito que temos de saber que houve artistas mulheres e muitas vezes mulheres negras que podem inspirar as presentes e futuras gerações.

Desse modo, neste fio que se entrelaça entre memória e esquecimento, alguns fatos foram selecionados para compor essa narrativa sobre a artista Zina Aita. Algumas perguntas norteiam as nossas investigações, tais como: O que faz determinados fatos e/ou pessoas serem lembradas? Quais histórias ou discursos são eleitos? Quais adjetivos atribuídos? E quem tem o prestígio de ter sua crítica registrada na história?

As perguntas feitas, orientam o nosso estudo. Nosso foco está no período das artes plásticas no qual o Brasil é pioneiro, a arte moderna, pelo fato de mulheres artistas ocuparem uma posição de destaque, são elas: Anita Malfatti, Regina Gomide Graz, Tarsila do Amaral e Zina Aita. Sobre este assunto, lembramos que a socióloga e professora Ana Paula Cavalcanti Simioni (2008; 2022) possui uma vasta produção sobre o assunto, principalmente quando se trata da presença dessas quatro mulheres pioneiras e símbolo da modernidade no Brasil, algo que não é comum se nos concentrarmos nesse período em relação a outros países (NOCHLIN, 2016).

Como veremos, esse destaque não foi reafirmado ao longo da história. Nos últimos anos, descobriu-se desdobramentos que causaram uma releitura não só das obras

desse período como também das circunstâncias históricas que produziram cânones por um lado, por exemplo Tarsila do Amaral, e por outro, geraram apagamentos, como Zina Aita.

De modo específico, procura-se uma discussão sobre as lacunas na trajetória artística de Tereza Aita, mais conhecida como Zina Aita, que nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1900. Filha de Donato Aita, dono da primeira Casa de Câmbio de Belo Horizonte e de Emilia Aita. Em 1914, viaja para Florença, onde permanece por quatro anos, nesse período realiza estudos com o artista Galileo Chini (1873 - 1956) na Accademia di Belle Arti di Firenze, Itália.

É notável, pela diversidade de sua obra - pintora, ceramista, desenhista, e mais - com olhar contemporâneo, podemos dizer que ela era uma multiartista. Para entender as questões que permeiam o lugar de destaque de Zina Aita no início do século XX, e depois, de seu apagamento e/ou silenciamento no decorrer da História da Arte, ressaltaremos alguns pontos que antecedem essa questão. Para isso, precisamos tratar um pouco de duas artistas que foram mais reconhecidas nesse contexto, já mencionadas: Anita Malfatti e Tarsila do Amaral.

É comum a gente se deparar com um lugar de destaque atribuído à artista Tarsila do Amaral, por exemplo, quando estudamos o tema do Modernismo. Isso não é por acaso, pois ao longo da história esse lugar da artista foi construído e sedimentado, tornando-se comum a sua presença em exposições coletivas e individuais, livros e materiais educativos em escolas e espaços de arte e cultura. Inclusive lhe atribuíam participação na Semana de 22. No entanto, a artista estava em Paris no ano do evento, produzindo obras sob a influência das vanguardas artísticas europeias e estudando em instituições de arte renomadas como a Académie Julian. É importante lembrar que críticos de arte como Mário de Andrade, Oswald de Andrade e o poeta francês Blaise Cendrars possuem um papel central na legitimação das obras de Tarsila do Amaral.

Já Anita Malfatti é pioneira com sua exposição moderna em São Paulo em 1917. Ela recebe uma crítica ferrenha do escritor Monteiro Lobato (1917), fazendo com que alguns quadros que haviam sido adquiridos fossem devolvidos³. Um artigo em sua

³Segundo a autora Marta Rossetti, após a publicação do artigo de Monteiro Lobato, a exposição de Anita Malfatti transformou-se em um escândalo público. Em uma conferência, de 1951, Anita Malfatti comentaria o seguinte sobre o impacto do artigo: “Algumas pessoas influenciadas pela corrente contrária, devolveram cinco de meus quadros já

defesa, assinado pelo modernista Oswald de Andrade e publicado no *Jornal do Comércio*, em 1918, ressalta as qualidades da artista. Ele destaca que Malfatti é “possuidora de uma alta consciência do que faz, levada por um notável instinto para a notável eleição dos seus assuntos e da sua maneira, brilhante artista não temeu levantar com seus cinquenta trabalhos as mais irritadas opiniões e as mais contrariantes hostilidades (ANDRADE, 1918). Ao longo dos anos, outros escritores modernistas vão fazer críticas que defendem e enaltecem a produção de Anita Malfatti, como Menotti del Picchia e Oswald de Andrade (ROSSETTI, 2006).

Vale notar que, mencionados alguns nomes acima, o papel do crítico do período funcionava como uma espécie de validação para as mais diversas impressões e características dos trabalhos artísticos e do papel dos artistas. Ao registrar o nome de Anita Malfatti na crítica, tanto Lobato como Andrade, marcam Malfatti na história como uma pintora de impacto. Ao mesmo tempo, são essas figuras que também tratam de afirmar suas posições de poder sobre quem terá ou não uma crítica escrita nos veículos de comunicação.

II. Nos rastros de Zina

Analisando os documentos e obras de Zina Aita, propomos uma leitura por uma nova História da Arte, partindo do pressuposto da historiadora estadunidense Griselda Pollock, a qual nos diz o seguinte:

(...) A recuperação histórica de informações sobre mulheres produtoras de arte coexiste com uma simultânea desconstrução de discursos e práticas da história da arte em si e só pode ser realizada de forma crítica através de tal desconstrução.

A recuperação histórica das artistas mulheres é de primeira necessidade, devido ao consistente apagamento de sua atividade daquilo que é incluído na história da arte. É preciso refutar as mentiras que alegam não ter havido artistas mulheres, ou que aquelas admitidas como tais eram de segunda

adquiridos”. In ROSSETTI, Marta. *Anita Malfatti no tempo e no espaço: biografia e estudo da obra*. São Paulo: Ed. 34; Edusp, 2006, p. 217.

categoria, ou ainda, que seu despreço se ancora na submissão generalizada a uma indelével feminilidade - sempre indiscutivelmente apontada como uma inaptidão para o fazer artístico. (POLLOCK, 2019, p. 124.)

Nesse sentido, ao recuperarmos as fontes documentais e imagéticas propomos uma desconstrução de discursos postulados pela historiografia da arte no Brasil. Como é sabido, Zina Aita foi precursora da arte moderna em Minas Gerais, como podemos notar no livro de Cristina Ávila, Aníbal Mattos e seu tempo e na tese de doutorado: Os Salões Municipais de Belas Artes e a Emergência da Arte Contemporânea em Belo Horizonte. 1960-1969, de Rodrigo Vivas Andrade. Sua obra foi pioneira e causou mudanças no olhar conservador do período.

Antes, em 1919, Aita participou de uma exposição no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Teve o evento publicado na revista *Fon Fon* (Imagem 2) que trata de enobrecer a artista com comentários sobre sua trajetória de estudos fora do Brasil e agora expondo no Liceu seus trabalhos realizados no exterior. O ano de 1924 marca a sua volta a Itália e esse evento simboliza a ausência de documentação sistemática sobre sua produção artística, no contexto brasileiro.



Figura 2. *Fon Fon*, No Lycêo de Artes e officios. Rio de Janeiro, 6 de janeiro de 1919. Ano XIII, Nº 49, p. 37.

Depois disso, recuperar o percurso de Aita se torna bastante inconstante, ora temos

registros das críticas que enaltecem sua produção artística tanto no Liceu quanto na Semana de 1922. Ora temos um profícuo silenciamento de sua produção.

III. Visão geral do ateliê na História da Arte



Figura 3. *Fon Fon. Notas artísticas.* Rio de Janeiro, 20 de novembro de 1920, Ano XIV, Nº 47, p.26.

A imagem acima “No atelier de Zina Aita” é emblemática. Durante a nossa pesquisa, ela foi encontrada nos arquivos da revista *Fon Fon*, datada de novembro de 1920. Nesta foto, vemos Zina Aita, em seu ateliê, o artista Di Cavalcanti e o redator da revista Claudio Ganns. Ressalta-se que a recuperação desta imagem é o efeito de manutenção da memória e quando a resgatamos, propomos a retomada da história que se tem que contar.

O tema do ateliê é amplamente discutido na História da Arte, por isso pensar sobre ele remete ao simbólico, ao reconhecimento da(o) artista e do seu fazer artístico, tendo sua origem pictórica, geralmente datada na Renascença, impulsionado, em boa parte, pela autonomia do artista e de seu novo status na sociedade (ZAKON, 1978, p.9). Ademais, com o desenvolvimento do mercado nos dois séculos subsequentes, as funções do ateliê foram ampliadas, algumas delas: lugar de produção e de organização do trabalho; lugar de ensino e prática (GUILLOUËT; JONES;

MENGER; SOFIO, 2014, p.27).

De outra maneira, este espaço começa ser ambiente de atividades do universo artístico; e assim, o lugar de criação toma dimensões outras, como espaço também de discussão, exposição e comércio. Pode-se observar esta temática em diversos trabalhos artísticos, além da fotografia em que se vê Zina Aita em sua exposição individual, citamos algumas obras: Marie Gabrielle Capet - L'Atelier de Madame Vincent, Courbet - O ateliê do artista, Goya - A família de Carlos V, Rembrandt - Retrato de um pintor em seu studio, Velázquez - As meninas; Vermeer - A Alegoria da Pintura Abigail de Andrade - Um canto no meu ateliê, Adélaïde Labille-Guiard - Autoportrait avec deux élèves e Marie-Suzanne Giroust - Autoportrait avec son professeur Maurice Quentin de La Tour

Dito isso, entende-se que a fotografia (fig. 3) na qual Zina Aita aparece em seu ateliê, representa a comprovação do reconhecimento da artista em seu tempo e ela como documento impõe uma investigação minuciosa para entender os caminhos das escolhas históricas. Tais escolhas talvez ocorram devido às amarras às quais estamos sujeitas como: origem social e local de nascimento, gênero, e até mesmo o suporte utilizado na produção artística de uma determinada artista.

Nos critérios da História da Arte, alguns suportes são mais valorizados que outros, como mencionamos. No caso de Aita, nos atrevemos afirmar que a adesão da artista às artes consideradas menores como cerâmica, tapeçaria, causou um sentimento de redução de sua capacidade artística pela crítica. Diferentemente do que ocorre com artistas homens que se mantêm em seu patamar e até mesmo ganha destaque por transitar por diversas expressões.

Considerando novamente Linda Nochlin (2016), as questões de gênero estão presentes nos apagamentos sistemáticos. Além disso, nesse período, tais critérios atuavam sobre a construção de uma sociedade artística que privilegiava uma classe abastada em uma região que precisava forjar uma identidade social como a sudestina.

Para ampliar esta discussão, voltamos a algumas ideias básicas do pensamento feminista com a filósofa francesa Simone de Beauvoir - O segundo sexo: fatos e mitos - no qual argumenta que em nossa sociedade o homem é o sujeito e a mulher é o Outro, sendo que ele só consegue ver o Outro, a partir dele mesmo. É interessante pensarmos como nos sistemas das artes, a figura masculina é colocada no lugar de

agente cultural e a mulher como produto/fruto da ação.

A construção das mulheres eleitas para serem lembradas perpassam uma mediação masculina. Como é possível perceber nesse breve percurso até aqui - nas construções narrativas de Anita Malfatti e Tarsila do Amaral. Os homens ou agentes culturais como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Del Picchia e Cendrars atestam e qualificam a produção, as fazendo não serem esquecidas.

Quando refletimos sobre a ausência de Aita no cenário das artes plásticas no Brasil, muitas hipóteses são levantadas sobre este apagamento na historiografia da arte brasileira. Alguns insinuam que teria sido a sua ida para a Itália, em 1924. No entanto, não existe unanimidade, nessa teia de retalhos em que criamos para ter acesso aos caminhos de Aita.

Já nossa hipótese seria a de que de um lado há a questão geográfica, de outro a questão de gênero focada na figura do crítico de arte, e ainda um terceiro viés de análise o qual seria a questão do suporte artístico uma vez que a artista é reconhecida no Brasil como ceramista, categoria esta que é colocada no nicho de artes menores

IV. A Semana de 1922

(...) "É engraçado, a pintura brasileira hoje está dependendo das mulheres e nas mãos delas. Tu, Tarsila e Zina, sempre caminham, enquanto os homens se decaem."

BATISTA, Marta. Rossetti. (org.). [Mário de Andrade] Cartas a Anita Malfatti (1921-1939). Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1989, p. 84.

Ao tratar do tema específico da Semana de Arte Moderna de São Paulo, propomos uma história da arte alternativa. Uma outra história da arte traz à tona os apagamentos. Discute e apresenta outras tramas, outros caminhos possíveis de leitura na contracorrente da historiografia já consolidada e propagada como versão possível. Quando nos deparamos com o modernismo no Brasil, por exemplo, os discursos comumente enaltecem algumas figuras tidas como centrais, principalmente o grupo

paulista que idealizou a Semana de Arte Moderna no Theatro Municipal de São Paulo em 1922. Diante do centenário desse evento, é preciso revisar afirmações e se colocar ao lado da historiografia que tem se dedicado nos últimos anos a afirmar que o modernismo é plural e não se restringiu ao eixo Rio-São Paulo (CARDOSO, 2022) e muito menos a uma elite específica. Pois, hoje sabe-se que o movimento esteve presente em vários Estados.

A este respeito, é importante ressaltar a presença de 4 mulheres artistas nesta semana célebre, a saber, Anita Malfatti representando as artes plásticas, Guiomar Novaes a música, Regina Gomide Graz e Zina Aita representando as artes plásticas igualmente, como vemos abaixo no mapa.

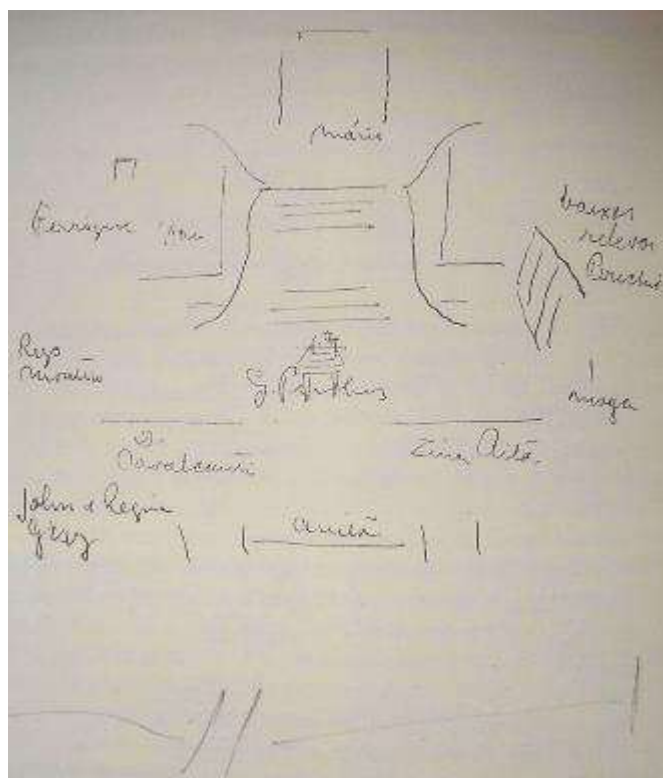


Figura 4. Mapa das obras na exposição de 1922, no saguão do Teatro Municipal de São Paulo, num esboço feito para a autora, em outubro de 1969, por Yan de Almeida Prado. In AMARAL, Aracy. Artes plásticas na Semana de 22. São Paulo: Editora 34, 2021, p. 140.

Zina Aita é comumente esquecida quando se trata do grupo moderno, ela não aparece em destaque e geralmente não encontramos registros sobre sua importância nos livros didáticos, o que causa espanto, uma vez que são vários os documentos imagéticos ou não que comprovam a relevância da artista. À vista disso, como vimos

no mapa acima (fig. 4) o qual atesta a sua presença dentre as artistas mulheres no evento. Além disso, as críticas enaltecedoras escritas por Ronald de Carvalho, uma delas encontrada em “O Jornal” do Rio de Janeiro, de novembro de 1920. Nela, o crítico se detém sobre a unicidade da obra da artista, como podemos observar no excerto:

Zina Aita procura surpreender o que ha de immaterial nas coisas e nas creaturas, o que ha de mais intimo e de mais terno no fundo do coração humano. Eis porque as empastações vigorosas e sensuaes são substituidas, nas suas télas, pela procura contínua, persistente, da linha, da linha ideal, quasi metaphysica, da linha transcendente que traduz, na sua vibração subtil, a secreta essencia do nosso mundo interior. (CARVALHO, 1920)

O crítico constrói um argumento, ou uma leitura da obra de Aita, destacando subjetividades que tornam o trabalho da artista único, pois em sua análise, ela possui um apelo à essência das coisas sem deixar de considerar sua forte ligação com os elementos plásticos, como a linha e a cor.

Fora isso, como é sabido, Aita possui uma obra múltipla, como vemos nas breves análises a seguir:



Figura 5. Zina Aita. *Desenho*. *America Brasileira*, n. 23, 1923.

Durante o seu período no Rio de Janeiro, Zina Aita trabalhou na revista *America Brasileira* que foi fundada pelo jornalista Elycio de Carvalho - seu lançamento ocorreu no Rio de Janeiro, em meados de 1921. Dentre os ilustradores do periódico, alguns nomes se sobressaíram como: os portugueses Fernando Correia Dias de Araújo e Jorge Nicholson Moore Barradas, e os brasileiros Di Cavalcanti e Zina Aita. Sendo que ela participou da revista de 1923 a 1924.

Na ilustração acima (fig. 5), Aita utiliza elementos do estilo Art Nouveau como arabescos na vestimenta da figura feminina em primeiro plano, bem como traços derivados da arte japonesa. A temática naturalista é igualmente perceptível na composição do fundo na qual percebemos os traços curvilíneos das folhagens e o tronco da árvore repleto do trabalho com a linha. A artista se dedica intensamente na construção dessa ilustração em preto e branco.

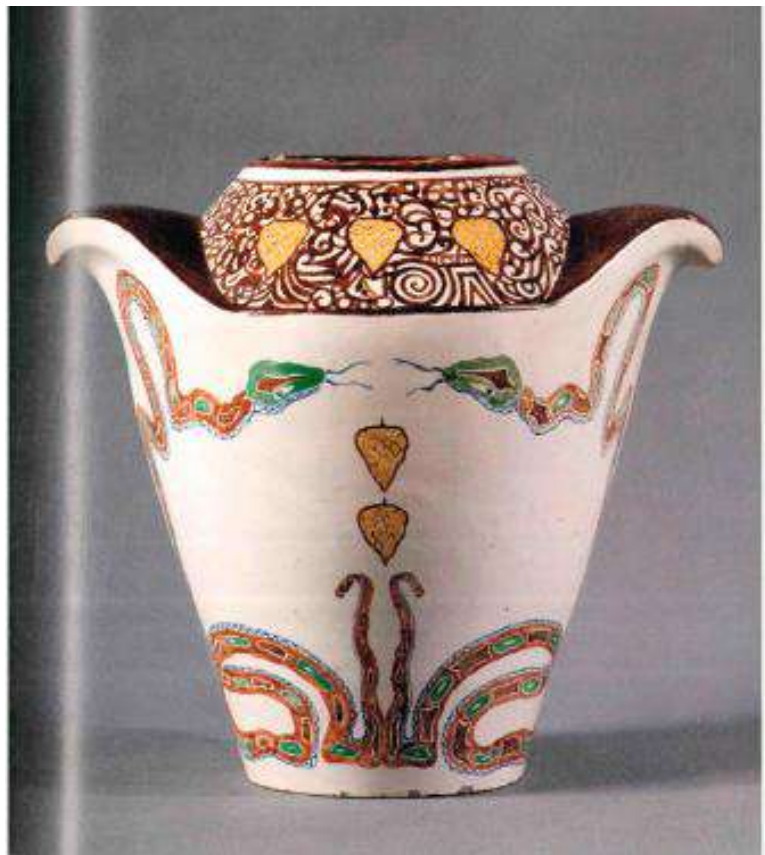


Figura 6. Zina Aita. Vaso, 1925. Maiólica, 30cm. Coleção particular.

Em meados de 1924, Zina Aita volta para Nápoles na Itália, local onde possui uma vasta produção de cerâmicas, sendo uma artista reconhecida, ao lado de artistas

italianos importantes como Saverio Gatto, Edoardo Giordano e Giuseppe Macedonio, sendo incluída no livro que rememora a história das artes decorativas napolitanas, intitulado: *Per una storia delle arti decorative del '900 a Napoli - Ceramiche dal Liberty all'esperienza della Mostra delle Terre d'Oltremare*, com organização de Maria Grazia Gargiulo.

Na imagem (fig. 6), podemos ver arabescos em tons de marrom que dão movimento e de forma; há três nozes centralizadas em cor dourada. O vaso arredondado, com duas asas pequenas, tem logo abaixo o desenho de duas serpentes e ao meio duas nozes se empilham como se estivessem caindo, elas parecem disputar os frutos. Os padrões orgânicos em tons avermelhados e verdes dão um dinamismo e vivacidade à obra.

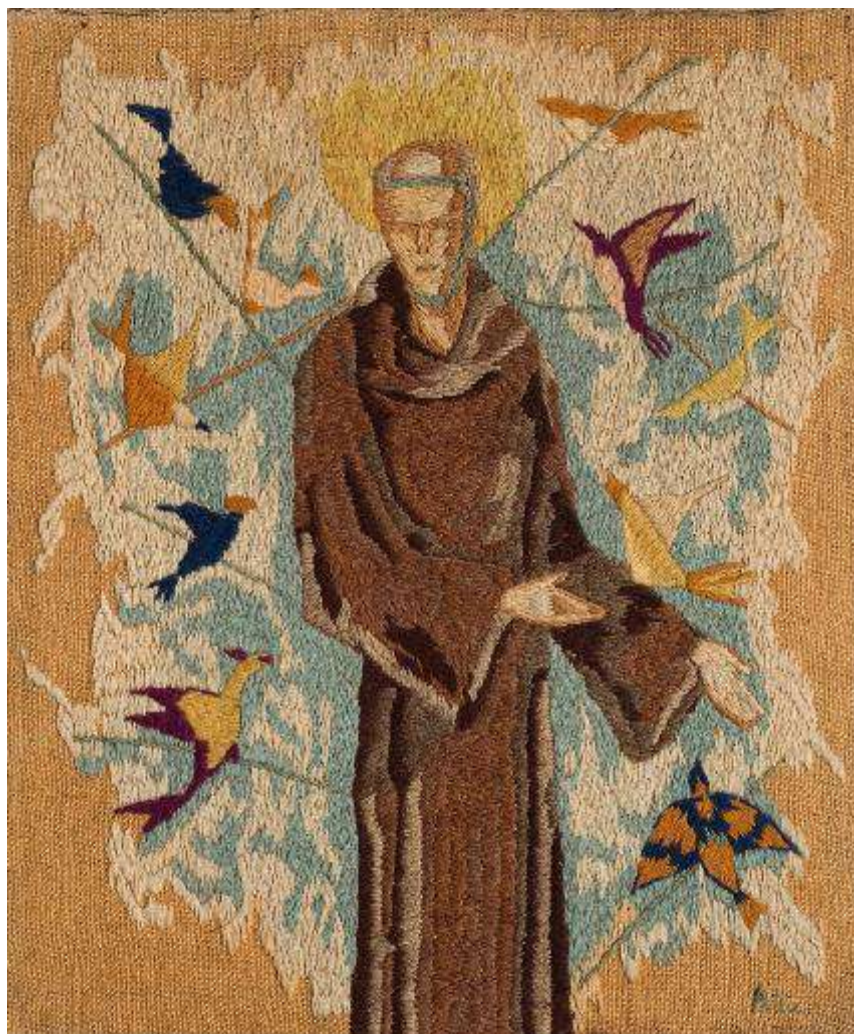


Figura 7. Zina Aita . San Francesco con gli uccelli. Tapeçaria, 47x39 cm. Coleção particular.

Durante o levantamento das obras de Zina Aita, encontramos algumas tapeçarias, dentre elas, escolhemos a San Francesco con gli uccelli. Como se pode ver na

margem direita, a artista trama o seu sobrenome Aita, para que saibamos que ela passou por aqui. É interessante pensarmos na assinatura, um marco na História da Arte, que é o símbolo da transição do período Medieval para o Renascimento. Na qual a obra deixa de ser algo associado a um grupo, para ser de autoria de um indivíduo.

No século XIII, uma figura religiosa conquista um importante papel, o frade católico chamado de São Francisco de Assis, nascido na Itália. Zina Aita que passa boa parte de sua vida na Itália, retoma nesta tapeçaria uma imagem recorrente na iconografia de São Francisco de Assis - O sermão aos pássaros. Em uma das versões contada por Frei Tomás de Celano, hagiógrafo de São Francisco, em seu sermão o frade prega aos pássaros a darem graças ao Criador pela vida que haviam recebido.

Na tapeçaria (fig. 7), vemos São Francisco de Assis com suas vestimentas simplórias em tons de marrom para dar movimento e profundidade com os contrastes em claro e escuro. Suas mãos gesticulam e apontam para as aves, como se estivesse falando e mostrando algo. As aves ao seu redor, em variadas cores, parecem sobrevoar ao seu entorno com atenção. Na imagem, linhas em cinza surgem, por causa do tom marrom

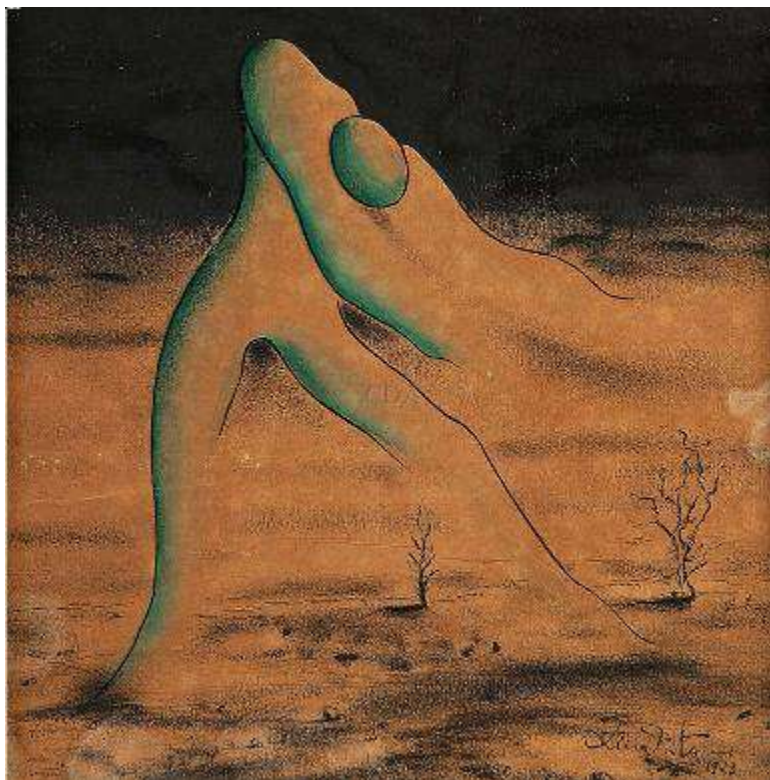


Figura 8. Zina Aita. *Sem título*, 1923. Nanquim e aquarela sobre papel, 23 cm x 23 cm.

das roupas de São Francisco, elas nos remetem a galhos. Ainda mais por parecer que os pássaros descansam sobre elas em dados momentos. Ao fundo da imagem,

podemos ver um trabalho minucioso para compor em branco e azul criando movimento e sombra. Sobre a cabeça da figura vemos em tom amarelo uma mancha, dado às informações que temos, podemos afirmar ser uma auréola para remeter a ideia de santidade de São Francisco de Assis.

A imagem acima (fig. 8), é um desenho de Zina Aita de 1923. Nele, a artista demonstra a sua aproximação com as vanguardas artísticas europeias, principalmente com a proposta surrealista de valorização do inconsciente, da dissolução da imagem concreta, padronizada ou pertencente a regras rígidas. O desenho de Aita demonstra um traço leve, a liberdade de criação da artista e desperta a curiosidade. Os tons predominantes do alaranjado ao marrom estão presentes no desenho do que é o chão e do que parece ser uma grande silhueta ou a fusão de duas silhuetas que possuem movimento, como uma dança. Os traços laterais das mesmas possuem um esfumado verde, efeito da aquarela também utilizada como técnica.



Figura 9. Zina Aita. *Homens Trabalhando (A sombra)*, 1922. Óleo sobre tela. 29,00 cm x 22,00 cm. Coleção particular.

Na pintura *Homens Trabalhando* ou *A sombra* (fig. 9), Zina Aita parece possuir um movimento entre figurativismo e abstracionismo, constatado na figuração dos homens e nas manchas que constituem sombras, chão e calçada.

A obra em questão parece focar nas sombras das personagens, como o próprio nome

da obra sugere. O que chama bastante atenção é a grande sombra que não parece trabalhar, mas somente observa os trabalhadores. Outro elemento da composição que impressiona é que as sombras são disformes e não parecem estar ligadas ao mundo natural. O azul e a textura que compõem as sombras parecem ser as mesmas que preenchem o meio-fio e as portas. O contraste de tons azuis, brancos e ocre com matizes de preto, nos dão a impressão de uma cintilância, um jogo de cores, luzes que criam dimensão e materialidade a obra

Os corpos que trabalham, se curvam em direção à terra, mas aqui parecem se dedicar a um solo duro, daqueles com acabamento de asfalto, um dos materiais "modernos" das grandes cidades. Por outro lado, na observação da escolha das cores, os homens parecem também exercer o trabalho de pintores. Aita está preocupada com a atividade humana, braçal, realizada por pessoas que erguem grandes cidades e que muitas vezes são esquecidas de ser reverenciadas por sua importância única na construção e manutenção das metrópoles.

Conforme percebemos nas legendas das obras analisadas, a maior parte do acervo de Zina Aita se encontra em coleções particulares. O museu como espaço da memória é também o local que elegemos para que o público em geral tenha acesso aos artistas consagrados, por uma determinada sociedade, uma vez que as obras de Aita estão em ambientes privados, sua história fica aprisionada em uma vitrine para poucos.

V. Considerações finais

Comumente na História da Arte, considera-se o italiano Giorgio Vasari, como o seu fundador, com a obra *Le vite de' più eccellenti pittori, scultori e architettori*, de 1550, na qual realiza em linha cronológica as biografias dos artistas do Renascimento. Desde então, parece natural termos obras que contam a história dos artistas.

No Brasil, quem escreveu e está escrevendo as histórias das artistas modernistas? É interessante pensarmos que durante o nosso pequeno percurso até aqui, comentamos sobre vários críticos importantes, mas nenhuma figura feminina parece se destacar na crítica de arte.

Na historiografia da arte brasileira, percebe-se um movimento que vale ser ressaltado, quem reconstrói as histórias das artistas modernistas, são outras mulheres:

Aracy Amaral, *Tarsila: sua obra e seu tempo*; Marta Rossetti, Anita Malfatti: no tempo e no espaço; Ana Paula Cavalcanti, *Mulheres Modernistas. Estratégias de Consagração na Arte Brasileira*, para citar algumas.

Linda Nochlin ressalta que as mulheres começam a ressurgir na História da Arte, a partir do momento que mulheres começam a se interessar por arte e o trabalho de grupos artísticos, que em nosso caso, podemos dizer o trabalho de grupos de educadoras e historiadoras da arte. Buscamos neste texto criar outros fios da memória que encontramos em revistas, jornais, catálogos, livros, além de obras, vastas e diversas de Zina Aita, a tornando presente na historiografia da arte brasileira.

Com isso, tanto os documentos quanto às obras de Aita - algumas brevemente analisadas neste ensaio - são comprovação da presença de antes e ausência de hoje da artista. Isso demonstra também o valor social que historiadoras da arte representam para a criação de histórias múltiplas. Como se nota com Jacques Le Goff (2013, p. 485) “o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha”, principalmente daqueles que se dedicam “à ciência do passado” como, nós historiadoras da arte.

Por fim, ressaltamos a importância da educação pelas imagens, pois, iniciamos este texto falando de nossa participação na VIII Semana de Leitura do Instituto Federal de São Paulo - Câmpus Registro. Escrever este ensaio significa, também, marcar em nossas memórias a importância da História da Arte nos espaços de educação pública. E trazer à tona a grandiosidade de Zina Aita que permaneceu por muito tempo ofuscada por uma história que optou por reproduzir um mesmo discurso sobre a arte moderna em nosso país.

Referências

AMARAL, Aracy A. A exposição da Sociedade Paulista de Belas Artes. In *Tarsila: sua obra e seu tempo*. São Paulo: Editora 34; Edusp, 2010.

AMARAL, Aracy A. *Artes plásticas na semana de 22: subsídios para uma história da renovação das artes no Brasil - 2. ed. rev. / 1972*. São Paulo: Perspectiva: Ed. USP, 1972.

ANDRADE, Rodrigo Vivas. *Os salões municipais de belas artes e emergência da arte contemporânea em Belo Horizonte: 1960-1969*. Campinas, SP: [s. n.], 2008.

ANDRADE, Oswald de. A exposição Anita Malfatti. Publicado no “Jornal do Comércio”. São Paulo, 1918.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo: fatos e mitos. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2016.

CARDOSO, Rafael. Modernidade em preto e branco: Arte e imagem, raça e identidade no Brasil, 1890-1945. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARVALHO, Ronald de. O Espontaneísmo de Zina Aita. O Jornal - Anno II - Num. 531. Rio de Janeiro - Terça-feira, 30 de novembro de 1920.

GARGIULO, Maria Grazia. Per una Storia delle Arti Decorative: un nuovo percorso al Museo del'900 a Napoli. In *Per una storia delle arti decorative del '900 a Napoli: Ceramiche dal Liberty all'esperienza della Mostra delle Terre d'Oltremare*. Napoli, Itália: Merigo Art Books de Merigo Odetta, 2016.

GUILLOUËT, Jean-Marie; JONES, Caroline A.; MENGER, Pierre-Michel et SOFIO, Séverine. “Enquête sur l’atelier : histoire, fonctions, transformations”, *Perspective*, 1 | 2014, 27-42. Disponível em: <https://journals.openedition.org/perspective/4314> Último acesso: 01 out. de 2022.

KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. Analisando a dinâmica da relação museu: educação formal. In: SEMINÁRIO SOBRE O FORMAL E O NÃO FORMAL NA DIMENSÃO EDUCATIVA DO MUSEU, 1. e 2., 2001, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: MAST, 2001. p. 16-25.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

LOBATO, Monteiro. Paranóia ou Mistificação. Publicado em 1917 no jornal O Estado de São Paulo.

NOCHLIN, Linda. “Como o feminismo nas artes pode implementar a mudança social”, 1974. In *Histórias das mulheres, histórias feministas: vol. 2 antologia*, São Paulo: MASP, 2019. pp. 72-81.

NOCHLIN, Linda. Por que não houve grandes artistas mulheres? São Paulo: Edições Aurora / Publication Studio SP, 2016.

POLLOCK, Griselda. “A modernidade e os espaços da feminilidade”, 1988. In *Histórias das mulheres, histórias feministas: vol. 2, antologia*, São Paulo: MASP, 2019. pp. 121-150.

ROSSETTI, Marta. Anita Malfatti no tempo e no espaço: biografia e estudo da obra. São Paulo: Ed. 34; Edusp, 2006.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Profissão Artista: Pintoras e Escultoras



Acadêmicas Brasileiras: São Paulo: EDUSP, 2008.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti.. Mulheres Modernistas – Estratégias de consagração na arte brasileira. São Paulo: EDUSP, 2022.

VASARI, Giorgio. Le vite dei più eccellenti pittori, scultori e architetti (Edizione del 1569 edita a Firenze per i tipi della Giunti). 3ª ed. Roma: Grandi Tascabili Economici Newton, 1997.

ZAKON, Ronnie L. The artist and the studio in the eighteenth and nineteenth centuries. Ohio, EUA: Cleveland Museum of Art, 1978.

Autoras:

Fernanda da Silva Carneiro

é historiadora da arte, educadora e pesquisadora. Bacharela e mestra em História da Arte pela Universidade Federal de São Paulo e licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Braz Cubas. Atua principalmente com grupos em situação de vulnerabilidade social e desenvolve pesquisa sobre arte/educação, história da arte e direitos humanos.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5149113692100309>

Renata Cordeiro dos Santos

é historiadora da arte, educadora e pesquisadora. Bacharela e mestra em História da Arte pela Universidade Federal de São Paulo e licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Braz Cubas. Atua no ensino das artes e desenvolve pesquisa sobre a arte no espaço público, com ênfase em artistas brasileiras e da América Latina.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6241128666740133>

Vanessa Oliveira dos Santos Nunes

é historiadora da arte, educadora e pesquisadora. Licenciada nas Línguas Portuguesa e Inglesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Bacharela e mestra em História da Arte pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Atua na tradução, interpretação e no ensino de línguas estrangeiras.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6769042546022250>



Uma volta à “Crítica da Razão Tupiniquim”: a filosofia brasileira em questão

Rafael Rodrigues Barbosa

Elvis Rezende Messias

É sabido que o brasileiro e a brasileira, quando querem, pensam e pensam bem! Este país é berço de homens e de mulheres de grande envergadura e destaque no cenário acadêmico mundial. Todavia, dentro da academia brasileira, mormente nos estudos filosóficos, ainda parecem ser poucos os que se habilitam nos temas próprios da realidade do Brasil. Fome, desemprego, violência, racismo, machismo, preconceito, intolerância, subalternidades múltiplas, exploração capitalista, retorno a modelos políticos inspirados em ideologia fascista e totalitária, perseguição à imprensa, desvalorização das ciências humanas e biológicas, nossa (in)dependência a completar... Enfim, temáticas para a investigação e a reflexão filosóficas não faltam.

Por quê? Há medo de encarar a realidade que está à volta com a devida atenção e zelo que ela exige? Poucos são os filósofos e as filósofas que se dedicam a pensar a realidade do Brasil, no Brasil e a partir deste chão. Por que esse cenário se verifica? A questão, devidamente colocada, reclama perspectivas e problematizações que, por si mesmas, dariam um tema demasiado “espinhoso” e exigente. Listemos alguns: 1) há quem diga que a língua portuguesa não é apta aos certames filosóficos, impedindo assim a tradução precisa de ideias e conceitos clássicos; 2) outros pensam que o Brasil – e a América Latina – não forma filósofos, mas apenas sabedores de Filosofia, ou seja, gente que sabe e repete as doutrinas filosóficas estrangeiras, comentadores; 3) entre os próprios estudantes de filosofia há um encantamento exagerado pelo que é “intelectualmente” importante e “academicamente” pomposo,

critérios muitas vezes fundamentados no parecer e no destaque de autores estrangeiros; 4) enfim, para alguns, nada do que está fora da Europa ou dos Estados Unidos presta.

Dentre os não muitos espíritos corajosos que se dispuseram percorrer os certames de uma filosofia inserida em uma conjuntura geograficamente circunscrita e temporalmente situada, Roberto Gomes merece destaque, justamente por colocar em questão a questão da Filosofia Brasileira e Latino-Americana. Gomes é um filósofo brasileiro, natural de Blumenau-SC. Nascido em 1944, tem diversas obras publicadas, de diversos estilos. Dentre elas, nos atentamos, no âmbito da filosofia brasileira, à sua *Crítica da Razão Tupiniquim*, um ensaio crítico publicado no ano de 1977 que já ganhou dezenas de novas edições ao longo desses últimos quarenta e cinco anos.

Apesar do tempo, suas questões e críticas ainda pulsam e oferecem inspirações para a reflexão de nossa(s) filosofia(s) do Brasil de hoje, convidando-nos, dentre outras coisas, a considerarmos nossos problemas concretos e pensar seriamente *sobre e a partir* deles.

O livro está organizado em onze capítulos, ganhando um posfácio do próprio autor em sua 12ª edição, cujo título é *liberdade e devir*, originado de uma palestra proferida por Roberto Gomes em 1992 na PUC-PR, “quando da realização da Primeira Semana de Filosofia Latino-Americana” (GOMES, 2008, p. 113).

Pessimista, otimista, realista, complexo, raso... O que caracteriza o texto de Roberto Gomes? Que imagem de nós mesmos carrega consigo? Que horizontes nos apresenta? Que denúncias faz? Quais hoje devem ser refeitas? E quais outras, desfeitas? E, sob uma perspectiva decolonial, quais outras podem ser acrescidas? É um convite a devorarmo-nos; um convite à antropofagia de nossos gostos, preferências, conceitos e preconceitos; a um *streap-tease* cultural, como dirá o nosso autor; e a certo parricídio, na medida em que questionaremos nosso modo de ver o mundo, o Brasil, os intelectuais desta terra e a própria ideia de “intelectualidade” por aqui apregoada. Vale a pena trazer novamente a *Crítica da Razão Tupiniquim* para a discussão. Vamos, então, a alguns de seus destaques.

Capítulo I – Um título

Qual o significado de uma crítica à ou *da* “Razão Tupiniquim”? Ora, uma crítica pressupõe a existência prévia de um objeto criticável. Existe, pois, uma “Razão Tupiniquim” ou uma “Razão Brasileira”¹ que torne possível tal realização? Segundo Gomes (1994, p. 5), esse tema nunca foi antes explicitado. Essa razão tupiniquim ou brasileira não se encontra aglutinada numa elaboração específica, sistemática, consistente. Antes, está “adormecida ou pulverizada em mil manifestações que seria problemático reunir num único nó como a virtude da síntese” (GOMES, 1994, p. 5).

É necessário, portanto, “providenciar” uma Razão Brasileira. Mas como, onde e por quem? O primeiro passo é definir o que seja uma Razão Tupiniquim. “Uma piada, talvez. Hipótese que nos causaria grande prazer. Gostamos muito de piadas” (GOMES, 1994, p. 6). O povo brasileiro, de fato, gosta muito de rir. A capacidade “humorística” de nossa gente é tanta que somos capazes de fazer piada sobre *a nossa própria capacidade de fazer piada!* É mais fácil ver um brasileiro rindo do que chorando.

Embora reconhecidamente “piadístico”, na hora de pensar, o brasileiro é sério, ele não admite piadas, ao que comenta Roberto Gomes: “Estranha gente, esta. Gaba seu inimitável jeito piadístico, mas na hora das coisas ‘culturais’ mergulha num escafandro greco-romano” (GOMES, 1994, p. 6), que não é nem grego e nem romano. A existência de uma piada *brasileira* propriamente parece que deveria, pois, ser objeto de um estudo mais acurado. Quais suas características? Quais suas atitudes básicas? Diante da fatalidade do destino – e por que não do presente – uns reagem com o drama, outros com a tragédia, outros com guerra. Ao povo brasileiro ocorreu reagir com o riso.

Mas esse riso, quando se torna jocoso e alienante, é perigoso. A piada deve ser crítica. Ela é essencialmente crítica, porque se revela uma forma de conhecimento e todo conhecimento é crítico. Quando o riso se converte em pura distração, em “facilidade”, é morta a atitude crítica. E há indícios dessa “morte da crítica” entre os brasileiros! Ela se revela na postura de “deixar como está pra ver como é que fica; não esquentar a cabeça; analisa não; dá-se um jeito” (GOMES, 1994, p. 7).

E nesse conformismo, há um duplo modo de alienação: reconhecer-se “sem-importância” ou delirar em torno da ideia de um “país do futuro”. Em última

¹ Neste capítulo, Roberto Gomes usa indistintamente os termos “Razão Tupiniquim” e “Razão Brasileira”.

instância, é um conformismo e uma ausência de poder crítico: “deixa como está pra ver como é que fica” e “dá-se um jeito” – eis uma “esperança mágica” (GOMES, 1994, p. 7).

Mais uma vez: onde está a Razão Tupiniquim? De fato, no *fazer crítico*, o brasileiro foge da sua identidade. Buscando na Filosofia a sua autorrevelação, o brasileiro ainda não teria ainda produzido filosofia, por causa da sua autocomplacência conformista de sujeito muito *sério*. O pensamento brasileiro, portanto, não está nas estantes das bibliotecas das grandes universidades, encadernado em calhamaços de dissertações e teses. “No bolor de nosso ‘pensamento oficial’ não se encontra qualquer sinal de uma atitude que assuma o Brasil e pretenda pensá-lo em nossos termos” (GOMES, 1994, p. 7). O discurso brasileiro não pensa: delira. É necessário, portanto, “pensar o que se é como se é” (GOMES, 1994, p. 8).

Capítulo II – A sério: a seriedade

Ora, o tema proposto – qual seja, uma Razão Tupiniquim ou uma crítica a essa razão – é, de fato, um “tema sério”? Ele propõe-se ser sério, não uma piada (pelo menos não uma piada alienante e jocosa). Mas isso é realmente possível? Pelo menos de forma aparente, uma Razão Tupiniquim – o próprio nome já condena – não parece ser assunto sério. Quais são, no entanto, os empregos possíveis da palavra “sério”? Essas definições podem conduzir a palavra *seriedade* a outros domínios.

Há uma distinção, por vezes desconsiderada, entre duas ocorrências comumente difundidas da palavra sério. Eis os exemplos: “Paulo é um homem *sério*”; “Paulo leva sua carreira *a sério*”. A preposição *a* no segundo caso não é um mero acréscimo à proposição. Ela opera uma mudança significativa na própria ideia de seriedade.

Ao dizer que *Paulo é um homem sério*, tem-se que ele é um sujeito que preza pela seriedade das aparências. É um homem polido e que respeita as normativas sociais. “Seria incapaz de ‘sair da linha’. Dele não se esperam coisas que fujam ao normal estatístico. [...] é um homem respeitador e respeitável” (GOMES, 1994, p. 10). Todavia, ao dizer *Paulo leva sua carreira a sério* verifica-se uma inversão na ordem da seriedade. Não mais o aspecto externo é presado, como no primeiro caso, mas a dimensão interna da seriedade. “Se levo *a sério*, isto é algo que sai de mim em

direção ao objeto da seriedade. Se sou *sério*, me coisifico como objeto de seriedade” (GOMES, 1994, p. 11).

No homem *sério* se verifica uma homologia, muito controversa por sinal, com o “interesse”. Ele é “ambicioso, calculista, visa lucro, poder, organiza suas relações em termos de futuro proveito etc.” (GOMES, 1994, p. 12). Esse *sério* é, antes de mais nada, uma “casca normativa que nos vem do exterior e nos dita o que convém [...], ficando nossa expressão mais pessoal e crítica eliminada” (GOMES, 1994, p. 12). E é esse *homem sério* que faz com que a Filosofia seja *séria* e o seu triunfo pessoal resida na completa ritualização da inteligência. Desse modo, “uma comunicação a um congresso pode ser absolutamente vazia e soberbamente tola – mas, cumprindo o ritual, o aspecto ‘sacrossanto’ da cultura é preservado” (GOMES, 1994, p. 13).

Uma *crítica da Razão Tupiniquim*, portanto, para se efetivar, deverá sair dos moldes do *sério* assinalado anteriormente. Aqui o terno e a gravata não cabem: o Brasil é um país quente, tropical, e uma discussão sobre a Razão Tupiniquim é, por si só, acalorada. Talvez, é chegada a hora de parar de se levar *a sério* o que é *sério* – este que é o triunfo de uma razão puramente ornamental.

Capítulo III – Uma Razão que se expressa

A filosofia nada mais é do que uma expressão da Razão. Ou de *uma* Razão dentre tantas existentes. Ou ainda de uma razão que se expressa. O que isso significa? A filosofia se realiza quando a Razão despoja-se de toda roupagem cultural, isto é, de todas as determinações e influências externas e (re)conhece o mais íntimo de seus projetos. A Razão, assim, descobre a sua originalidade absoluta. Aqui aparece outra questão: o que significa a Razão descobrir a sua originalidade? Qual é, por conseguinte, a natureza desta? E, em última instância, quais as condições necessárias para essa descoberta? Isso não soa idealista demais?

Descobrir é, sem dúvida, descobrir *alguma coisa*. É verbo transitivo direto. Quem descobre, descobre *algo*. Desvenda. Tira a cobertura. O véu. A máscara. O que impede a contemplação de fato. O trabalho do descobridor só acaba quando o objeto é encontrado, desvendado, descoberto, desmascarado e contemplado de fato. “Mas não existe [...] nada *com o que*, ou *com quem*, eu deva me encontrar para descobrir-me. Os encontros *com* são externos e superficiais” (GOMES, 1994, p. 18). Desse

modo, descobrir-se consiste em encontrar-se *em*. Não há um outro a ser descoberto, pois “desde o início sou eu quem está em questão. A descoberta é, pois, fenômeno primário: um re-conhecimento” (GOMES, 1994, p. 19).

No despojamento de todos os artifícios arranjados para uma instalação no real, nesse exercício de autodescobrimento, vê-se que a questão sobre o *estar* permanece além de todas as demais. De fato, “a questão a respeito do que eu sou remete-se à pergunta: ‘Onde estou?’ E onde estou? [...] Estou em determinado lugar e, a partir dele, principio o ser. Antes estou. Depois sou” (GOMES, 1994, p. 19). Para saber *quem se é* faz-se necessário saber, antes de mais nada, *onde se está*. Com a Razão não é diferente.

Para que a Razão se reconheça ela precisa reconhecer, primeiramente, o contexto, o lugar, a conjuntura e a circunscrição que a delimita. De fato, “uma Razão descobre-se *em*. Em Mileto, por exemplo. Por mais abstrato que possa parecer um pensamento, sempre traz em si a marca de seu tempo e lugar” (GOMES, 1994, p. 19).

Não é factível a ideia de que o desvinculamento do lugar e do tempo confere profundidade ao pensamento. Desse modo, fora das urgências e da urdidura do seu tempo, os pensadores não fazem pleno sentido. Portanto, mais que ressaltar o dado epocal e contextual do pensamento – o que é, com facilidade, admitido por muitos – é necessário reconhecer que um pensamento *original* é assim afirmado por “dar forma e consistência a este tempo e apresentar uma revisão crítica das questões de sua época, aí tendo origem. O pensamento é superior não a despeito de ser situado, mas justamente por situar-se” (GOMES, 1994, p. 21). É exatamente isso o que significa ser *original*: partir da *origem*.

Até mesmo a pretensão da Filosofia de querer ultrapassar o espaço e o tempo está radicada no ato de a mesma assumir uma posição tal que a situe num determinado *aqui e agora*. Ora, vê-se um “apego extremo ao pensamento de outros por julgarmos que só os outros poderão nos dar qualquer chave do saber. [...] Aguardamos uma solução *estrangeira* sem nos darmos conta de que, sendo *estrangeira*, será precisamente isto: *estranha*” (GOMES, 1994, p. 21). E o saber jamais deve ser estranho, isto é, o saber *de um outro*.

A proposta de uma Filosofia *Brasileira* exige, portanto, originalidade – a originalidade nos mesmos termos assinalados anteriormente. O erro está, justamente,

em apegar-se a respostas estranhas na tentativa de dar cabo a problemas do aqui e do agora. Um outro é não distinguir a *originalidade* da *novidade*. “O novo é apenas um acidente do original. Quero dizer: dele decorre em alguns casos. Uma formulação [...] é original não pelo fato accidental de ser nova ou inédita, mas pelo fato de *estar* vinculada a determinadas *origens*” (GOMES, 1994, p. 21).

O “delírio novidadeiro” gera um esgotamento do compromisso criador. O original, por sua vez, “é o avesso do estranho e do novo: tem raízes aqui e de longa data” (GOMES, 1994, p. 22). E esse enraizamento é condição *sine qua non* para a contemplação, para a visão e para o descobrimento. De fato, para se ver, deve-se estar em dada posição e, a partir dela, vislumbrar os objetos. Todo ponto-de-vista é, antes de mais, uma vista de determinado ponto. Por esse motivo, “qualquer verdade é minha verdade – e só o será se vier a ser minha” (GOMES, 1994, p. 22). A verdade é uma criação histórica. Sendo assim, a Filosofia só é original na medida que se descobre *em* determinada posição, assumindo-a de forma reflexiva. “Além disso: se sua pretensão básica é a verdade, vale lembrar que esta só faz sentido quando é minha” (GOMES, 1994, p. 22-23).

A Filosofia brasileira só terá condições de originalidade e, sobretudo, de existência, quando se descobrir *no* Brasil. Ela precisa *estar* no Brasil para *ser* brasileira. “E isto não tem ocorrido. Desde sempre nosso pensar tem sido estranho, providenciado no estrangeiro” (GOMES, 1994, p. 23). A Filosofia é histórica, porque situada historicamente. Porém, jamais pode ser dada como pressuposta, manuseada à maneira de um arquivo.

De fato, “uma Razão só se expressa ao providenciar seus temas, sua linguagem, decorrência de encontrar-se em sua posição” (GOMES, 1994, p. 23). Sim, *providenciar*. Porque “o pensamento e seus objetos são pura invenção. [...] Invenção, porém, que não se dá no vazio. [...] os filósofos, ao inventarem a Filosofia, inventaram igualmente o que *importava* e destacaram o que era *urgente*” (GOMES, 1994, p. 23-24).

Novamente: a Filosofia é uma Razão que se expressa. Uma Filosofia brasileira “precisaria ser o desnudamento desta Razão que viemos a ser. Seja por excesso de pudor, por medo, o fato é que até hoje não nos despimos” (GOMES, 1994, p. 24). É necessário, portanto, inventar uma “problemática brasileira”.

Capítulo IV – Filosofia e Negação

A Filosofia tem um trágico destino e um lastimável dever: justificar-se. Ora, as ciências devem também se justificar, mas não segundo os mesmos critérios impostos à Filosofia. As ciências se justificam ancoradas, de antemão, na sua importância, utilidade e cidadania. Mas a Filosofia não. Ela se justifica, primeiramente, para atestar sua importância, utilidade e cidadania, e isso é extremamente grave.

De fato, o objeto das ciências é dado, está presente no real suposto independentemente do sujeito que conhece. Os objetos da Filosofia, ao contrário, são “criados pelo espírito, isolados num ato de intuição. Não ocorre a simples seleção de um objeto, mas sua *invenção*” (GOMES, 1994, p. 28). Por isso é necessário *assumir* a Filosofia, ou seja, perguntar se ela é, realmente, importante. “Responder a tal questão implica determinar a distância que vai da justificação da atitude filosófica (crítica) ao uso da Filosofia para justificar atitudes (ideologia)” (GOMES, 1994, p. 28).

Propor essa questão – “precisamos mesmo da Filosofia?” – é bem mais que uma mera especulação acadêmica, antes é “levar o questionamento a seu limite: o limite da sua importância” (GOMES, 1994, p. 28). Deve-se levar esse problema *a sério*. Isso porque, assim considerada, a Filosofia, em sua pujança, revela-se necessária e urgente, e se faz possível descobrir, para além da importância dada à Filosofia pelo homem *sério*, a emergência da consciência negadora.

A Filosofia se esvazia, se distancia do seu compromisso primeiro, quando deseja ser “respeitável”, expressando suas pretensões “sérias”. Mas qual seria esse compromisso primeiro? Sem dúvida, o essencial: o espírito crítico. A Filosofia não é um conhecimento desinteressado ou inofensivo. Ela não serve de ópio espiritual. A Filosofia não é imparcial. Considerá-la nos termos anteriormente destacados equivale a “pedir um lugar ao sol para um pobre mendigo, o filósofo. Jura que é inofensivo, sério, e que cuida apenas das coisas do espírito – e pede um pouco de sol” (GOMES, 1994, p. 29).

De fato, a missão primeira da Filosofia é “destruir um mundo. Efetivamente, o que é a Filosofia? A mim parece ser isto: *dizer o contrário*” (GOMES, 1994, p. 30). Ora, os grandes momentos e movimentos da história do pensamento humano surgiram no

auge de uma curvatura que marcava um momento de processo/progresso histórico. Depois desse pico, desse cume, vem o declínio, a vertigem. “Imediatamente após o período de criação, surge a cristalização e a esterilidade [...]. Só mais tarde surgirá o verdadeiro sucessor: aquele que disser o contrário” (GOMES. 1994, p. 30).

Todo conhecimento se inicia sendo uma negação. Todo conhecimento é essencialmente crítico. A crítica, por sua vez, é uma posição do espírito, posição que não é eterna, mas temporal, epocal. “Ao assumir a postura crítica a partir deste tempo e lugar, deixa de haver distância entre o que digo e o que sou [...]. Digo o que sou. Isto é Filosofia” (GOMES, 1994, p. 31). Adotar a imparcialidade como critério ou caminho de solução das aporias existenciais não é legítimo. É querer estar acima das oposições, não para assumi-las e resolvê-las, mas para evitá-las e dissolvê-las. É evitar o choque de ideias, buscando o meio termo que se revela não como virtude, mas como mediocridade.

Capítulo V – O mito da imparcialidade: o ecletismo

Como definir o ecletismo? No século XIX, a escritora britânica Mary Shelley publicou o clássico *Frankenstein*, narrando a história da criação científica de um “homem” a partir de várias partes de outros homens, mas essa criatura se revela monstruosa. Ela, por ser composta de tantas partes, não faz parte de lugar algum. Seu desespero é tamanho que ela faz surtar seu próprio criador. Frankenstein – tanto o médico como a criatura – é exemplo do que é *eclético*.

Divagações à parte – porque esse tema deve ser levado à sério – o ecletismo representa um movimento filosófico que encontrou, em solo brasileiro, terreno fértil para se desenvolver. É uma expressão de Filosofia “muito bonita”! O ecletismo é como aquele sujeito “vivo”, esperto, politiqueiro, que sorri e abraça todo mundo, que não quer deixar os outros descontentes. É o típico “amigo de todos”. O camaleão é *eclético*.

Mas esse tipo de gente que abraça a todos, sorri para todos e não descontenta ninguém inspira cuidados. Ninguém é neutro. Não dá para ser imparcial. E o ecletismo fez surgir, no Brasil, um mito perigoso: o mito da imparcialidade.

A imparcialidade é, antes de mais nada, reflexo de uma imaturidade intelectual. É ter medo, ou vergonha, ou preguiça, de assumir uma posição própria. É refletir a dependência cultural impregnada. De fato, o Brasil é um país “jovem”. Talvez por isso seja tão eclético. Gosta de experimentar um pouco de cada coisa. Gosta de tomar para si, de cada coisa, o que é bom e descartar o que é ruim. Vil ilusão! O Brasil está formando o seu próprio Frankenstein.

Há uma ideia de que “usufruir benefícios das mais diversas reflexões estrangeiras, delas retirando o ‘melhor’ [...] é dissolver oposições” (GOMES, 1994, p. 37). Isso não passa de uma pretensão ingênua. “Para extrair o ‘melhor’, é necessário seletividade – e esta envolve um critério. Logo, uma posição. O vazio nada assimila. E o que determinaria o ‘melhor?’” (GOMES, 1994, p. 38).

Um país que não tem memória deve construí-la. Sem passado, sem memória, não é possível assumir uma posição. E todo pensamento é parcial, posicionado, partidário, político. O delírio do ecletismo é achar que pode viver “de boa”, de forma neutra, sem descontentar ou criar caso com ninguém. Por debaixo da máscara do mito da imparcialidade há uma fraqueza primária: “a ausência de risco. [...] A tentativa de dissolver posições. Dar um jeito. Não radicalizar” (GOMES, 1994, p. 40).

O Brasil, de tão eclético, é imaturo. Ele “ainda não conseguiu levar-se *a sério*, preso a moldes de *seriedade* providenciados estranhamente. No ‘mito da imparcialidade’, recusamos estar no Brasil” (GOMES, 1994, p. 40). Ora, sem *estar* no Brasil, a Filosofia não poderá ser brasileira; a Razão não poderá ser tupiniquim. É neste *estar* que se faz possível “extrair um critério seletivo nosso, reivindicando nosso ser” (GOMES, 1994, p. 40).

Capítulo VI – O mito da concórdia: o jeito

O povo brasileiro se orgulha sobremaneira do seu “jeitinho”. É o “jeitinho brasileiro”. Povo inteligente esse! Não perde tempo e nem dinheiro com “bobagens”, com “burocracia”, com “filas”. O brasileiro improvisa, dá sempre um jeito. A sandália arreventou? Nada que um preguinho não resolva.

O jeitinho brasileiro nasce de um “espírito conciliador. [...] Conciliador e obediente, cordial, o brasileiro jamais conduz as tensões àquele nível em que geram um limite

sem retorno’ (GOMES, 1994, p. 42). O extremo formalismo, por vezes, exigido pelas estruturas burocráticas, encontra seu termo, ou sua humilhação definitiva, no jeito. Todavia esse “mito da concórdia” tem conduzido a Razão Tupiniquim “a um vazio existencial dos mais estéreis. À custa de sempre dissolvermos oposições, acabamos sem qualquer posição, vítimas disto que já identificamos: o senso impensado” (GOMES, 1994, p. 44).

Os efeitos desse “senso impensado” são os mais funestos possíveis, seja no campo intelectual ou político. As elites brasileiras sempre tiveram horror à sua realidade adjacente. Por esse motivo, adotaram, ou melhor, importaram modelos intelectuais e políticos para a sustentação de seus interesses epistêmicos, econômicos, sociais e culturais. E para o povo brasileiro, em certo sentido, isso é cômodo. Por isso não é questionado. Nada há que irrite tanto um brasileiro como aquilo que questiona seus comodismos (GOMES, 1994, p. 46).

É necessário e oportuno fazer uma (re)leitura “além das aparências dos mitos com os quais gostamos de nos revestir de modo narcisista” (GOMES, 1994, p. 47). Esses mitos – da cordialidade, do espírito aberto e conciliador – acabam por estruturar uma visão de mundo que, em última instância, se revela estéril e acrítico. No que tange à Filosofia, não cabe jeito. Ela deve ser crítica, destruidora, madura. De fato, “a Filosofia precisa realizar entre-nós a conquista de cidadania crítica, radicalizando nossa posição” (GOMES, 1994, p. 47).

Capítulo VII – Originalidade e jeito

Ninguém sabe aonde vai ou onde está se desconhece o lugar donde veio, isto é, a sua *origem*. A originalidade é, antes de mais nada, expressão *in individuo* de uma circunstância histórica, geográfica e epocal. O espírito “conciliador” fomentado pelo jeito, no entanto, é totalmente contra a originalidade.

Ele, superficialmente, “é promotor de uma atitude de tolerância e de abertura intelectual” (GOMES, 1994, p. 49). Mas, como diria Shakespeare pela boca de Hamlet, “há mais coisas entre o céu e a terra do que pode conceber nossa vã filosofia”. A superfície não comunica jamais a realidade de um estado. O jeito, como produtor lamentável da Razão Conciliadora, revela-se, na verdade, potencialmente despótico e conservador (GOMES, 1994, p. 49).

Quanto mais conciliador for um homem, mais avesso ele será a qualquer oposição que a ele se apresente. Mas aqui há um paradoxo: o mesmo sujeito que não é capaz de conviver com seu modo de enxergar as coisas é capaz de “conviver com autores e obras mutuamente excludentes, adotando a todas com igual entusiasmo” (GOMES, 1994, p. 49-50). Essa atitude conciliadora é ausente de critérios, por isso se revela possível. Ora, pensar é unificar. E a Filosofia, há muitos séculos, tenta apreender o real numa síntese única do *actus cognoscendi*. Para o brasileiro isso é um absurdo, pois “confundimos o filósofo como aquele sujeito que sabe muitas coisas e que discursa sobre tudo. Em suma: o filósofo é tido como o homem de muitas idéias. Equívoco total. O filósofo é o homem de uma idéia só” (GOMES, 1994, p. 50).

A Razão Conciliadora, ao suprimir as oposições, se revela um verdadeiro despotismo intelectual. Disso decorrem “modismos” e egotismos. Essa Razão “saltita de galho em galho, reproduzindo posições que, como na recente moda estruturalista, nada têm a ver com qualquer urgência brasileira” (GOMES, 1994, p. 50-51).

De fato, a Filosofia, no Brasil, não gera mais uma problematização interna. As ideias que aqui se defendem são extranacionais, desvinculadas da realidade brasileira, não têm raiz, não são *originais*. Nisso a reflexão se afunda numa dependência imatura, numa busca por créditos e merecimentos. “Tendo se furtado a responder a urgências históricas nossas, a grande crise do intelectual tupiniquim é viver mendigando consideração e reconhecimento” (GOMES, 1994, p. 51). A Razão Tupiniquim quer ser séria. E com isso ela se perde, define e morre – ou deixa de nascer.

Verifica-se um abandono do real no imaginário e na problemática da Filosofia brasileira. Isso é fruto de duas tentativas da Razão alienada: conciliar ou suprimir. Tudo isso culmina no assentamento da Razão Ornamental, que não passa de uma “pirotecnia carnavalesca”: é bonito, bem escrito, mas não passa de máscara, fantasia e pompa. Se não dá para conciliar, suprime; se não dá pra suprimir, concilia. Para tudo dá-se um jeito.

A Filosofia, portanto, no Brasil, precisa dar conta da Filosofia; precisa dar razões de sua existência e assumir os riscos disso decorrentes, pois ela “não tem qualquer *importância* que possa se impor a mim antes do momento que eu *me importe*” (GOMES, 1994, p. 54). Não basta dar por óbvia a existência da Filosofia, ou ainda supô-la. Prescindir desse compromisso, ou tentar conciliações ou supressões, não ajuda em nada. Desse modo, “enquanto a Filosofia no Brasil não encontrar suas

condições de originalidade, não poderá, está visto, ter origem” (GOMES, 1994, p. 54). Nisto consiste o triunfo da Razão Ornamental.

Capítulo VIII – A Filosofia entre-nós

A grama do jardim do vizinho é sempre a mais bonita. Também a Filosofia *dos outros* parece a mais bonita, a mais erudita, a mais *séria*. É incontestável que há Filosofia no Brasil. De fato, “ela aqui se encontra entre-nós, manifestando a sua presença. Talvez um corpo estranho, mas presente” (GOMES, 1994, p. 56). Ora, se é pacificamente admitida a presença da Filosofia no Brasil, por que se discute tanto e tão controversamente a existência de uma Filosofia brasileira?

A história da Filosofia, no Brasil, revela-se, antes de mais nada, a história da assimilação das ideias e do imaginário europeu. Há nisso um problema: esse conteúdo chegou até aqui pronto, feito, praticamente acabado, assentando-se simplesmente sobre o solo, mas sem criar raízes. Por isso a Filosofia no Brasil parece fria, distanciada. Não tem o ritmo do carnaval ou a qualidade do futebol. Ela está aqui, mas não é propriamente *daqui*.

Nisso consiste a distinção entre a *Filosofia entre-nós* e a *Filosofia nossa* e esquecer essa diferença levou os filósofos e as filósofas no Brasil a confundirem “o valor ou existência de livros de Filosofia escritos por brasileiros com o valor ou existência de uma Filosofia brasileira” (GOMES, 1994, p. 58). De fato, a presença de filósofos neste país não faz com que nele exista uma Filosofia propriamente *brasileira*.

Mas a questão sobre a existência de uma Filosofia leva, necessariamente, a um problema metafilosófico: o que é a Filosofia? Qual seria o objeto para uma Filosofia brasileira? Quais seus métodos e sua linguagem? Onde encontrar essa Filosofia? Quais as condições de sua existência? Ao extraviar essas questões urgentes, a possibilidade de uma Filosofia brasileira se limita e, até mesmo, se inviabiliza. “Só saberemos questionar uma Filosofia brasileira se formos capazes de saber como, por que, de que modo tal coisa nos importa” (GOMES, 1994, p. 61).

Ora, a Filosofia *entre-nós* só se converterá em *nossa* na medida em que uma consciência de pertença histórica, geográfica, social e cultural imergir na Razão Tupiniquim. Isso, porém, é difícil, pois “nos apegamos à Mãe-Europa [...]. A

vantagem dessas atitudes que temos preferido ao longo da história são óbvias: dispensam-nos de pensar. Pensar é incômodo. Chato. Descobrir nossas alienações dói e mutila. É tragédia” (GOMES, 1994, p. 61). Mas, de fato, é muito mais fácil continuar sob a tutela de outrem. “Uma significação que venha do exterior para conferir dignidade a nossas tarefas é como uma receita – impede-nos todos os ricos e nos concede a paz reconfortante de uma mãe onipresente” (GOMES, 1994, p. 61).

Duas questões: como se faz possível filosofar na *língua* brasileira? E o brasileiro é *capaz* de filosofar? Sobre esta última, absurda em certo ponto, muitas formas de compreensão se apresentam: o brasileiro é um povo agitado e, por isso, não consegue assumir a postura contemplativa necessária para o exercício filosófico; a Razão Tupiniquim não tem pendor para a filosofia, pois seu espírito não foi orientado para esse fim. Quem dessa forma argumenta se olvida do fato de que a Filosofia é “algo a ser inventado, a ser feito historicamente” (GOMES, 1994, p. 64).

Sobre a incompetência da língua portuguesa para a expressão filosófica, o problema se dá nos mesmos termos. Nessa perspectiva, haveria uma certa “debilidade inerente ao português – língua adequada no máximo às piadas de botequim – que explicaria por que não chegamos ainda (e talvez não cheguemos jamais) à Filosofia” (GOMES, 1994, p. 65). De fato, um dos grandes dramas dos “professores de Filosofia” é traduzir para o português as máximas alemãs, francesas, latinas ou inglesas – isso explica o número gritante de citações e notas de rodapé “que dão a certos livros aquele clima de hermeticidade imbecil” (GOMES, 1994, p. 65). O que esses profissionais da Filosofia se esquecem é que essas expressões são *originais*, isto é, tem uma origem, uma raiz, um contexto. Nasceram e foram criadas numa circunstância específica. Elas “trazem a marca de um momento, suas importâncias e urgências. De fato jamais serão traduzidas – cumpriria transplantar situações de lugar e tempo, coisa impossível” (GOMES, 1994, p. 65).

Isso não demonstra uma insuficiência da língua, pois filosofar não é assimilar puramente. “Esquecemos que a situação dos outros é isto: deles. Se nossa língua não é capaz de exprimir o alheio, isso nada a desmerece, uma vez que a língua tem por função exprimir o próprio, não o alheio” (GOMES, 1994, p. 65). Ora, se as mentes brilhantes que lidam com a Filosofia entre-nós fossem capazes de se flexibilizarem a esse ponto, perceberiam que há muitas coisas que, expressas em português, não poderiam ser traduzidas para inúmeras línguas. E isso não as desmerece.

Nessa busca frenética, alienada e compulsiva, por encontrar termos do *aqui* para expressar conceitos de *lá* vê-se uma tentativa de “transplantar um termo sem transplantar a intuição – e na intuição está a realidade, sua importância e urgência. [...] Cabe a nós descobrir o que nos importa. Descoberto isso, teremos a palavras adequadas” (GOMES, 1994, p. 66). Em última instância, se fará possível uma Filosofia *nossa* e não meramente *entre-nós*.

Capítulo IX – A Razão Ornamental

Nada agrada mais ao intelectual tupiniquim do que ser reconhecido pelo seu brilho. O “homem brilhante” é a glória da Razão Brasileira. Não importa tanto o trabalho intelectual organizado, a constância e a dedicação. Em outras palavras, não importa ser “esforçado”: tem que ser *brilhante!* A pessoa brilhante é a que, pelas palavras, encanta, reluz, brilha. Ela é veloz no raciocínio e desenvolta na linguagem. Sobretudo, improvisa. Fala livremente, “sem papel”. Ah, como é entediante ouvir um intelectual lendo! “Se é pra ler, leio em casa. Do orador queremos algo distinto da importância ou da consistência do que tem a dizer. Queremos improvisado” (GOMES, 1994, p. 70-71).

O brilhante é, por natureza e necessidade, um cidadão bem falante. Aqui reside o triunfo do bacharel. O triunfo da Razão Ornamental. Todavia, trabalhar bem com as palavras não constitui, *per se*, o brilhantismo da Razão Ornamental. Mais que saber falar bem, é necessário dosar a linguagem com uma sábia dose de malandragem. Ora, “o esperto ludibria de maneira especial. Quase leva o ludibriado a agradecer ter sido vítima” (GOMES, 1994, p. 71). Quanto mais esperto, mais querido. Quanto mais querido, mais brilhante. Quanto mais brilhante, mais respeitável. Quanto mais respeitável, mais *sério*.

Ora, para ser esperto, querido, brilhante, respeitável e sério, a Razão Ornamental exige a adesão a um “ismo”, a uma escola, a uma moda. Isso concede cidadania. Respeito. Seriedade. Mas que fique claro: esse “ismo”, essa “escola” e essa “moda” têm que vir de fora! O intelectual tupiniquim faz isso, muitas vezes, sem saber que essa adesão frenética a uma corrente, na verdade, constitui a morte do pensamento. “Na origem, todo pensamento é crítica e negação, e o limite de sua vitalidade

encontra-se identificado com o limite de sua sistematização e vigência” (GOMES, 1994, p. 72). E um pensamento deve ter *validade*, não necessariamente *vigência*.

Já foi dito que um pensamento original não é um pensamento *novidadeiro*. O novo, de fato, é filho por vezes rebelde do original. É um acidente do original. O original lida com as origens, não com o que é último no tempo. Mas a ornamentalidade dos novidadeiros triunfa sobre o pretexto de se sobrepor ao “ultrapassado”. Nisso há uma fuga aos estrangeirismos, seja na literatura, nas artes ou na Filosofia. Bom mesmo é o que vem de fora. Há também, por conseguinte, uma grande desvantagem: “não somos cultos em literaturas estrangeiras, porque um francês, ou um inglês, ou um norte-americano, de média cultura na respectiva língua, sabe muito mais do que nós destas literaturas” (GOMES, 1994, p. 73).

O desejo de aceitação, de reconhecimento pela Mãe-Europa, leva a Razão Tupiniquim a alguns desconcertos e estranhamentos consigo e a si mesma: primeiro, o brasileiro ainda não deixou de ser dependente; segundo, ser *culto* no Brasil é conhecer muito o outro, o *não-brasileiro*, e aí de quem se aventura em dedicar-se ao que é *nosso* – será julgado exótico e até de sujeito de mau gosto; terceiro, a Razão Ornamental exige “esquecer o que está à nossa volta, voltando-nos para ‘a’ cultura [...]. Assim, não somos conhecedores de nós mesmos e nem dos outros, pois é certo que os outros levam sobre nós uma vantagem decisiva: são eles próprios” (GOMES, 1994, p. 73-74).

Essa Razão Ornamental “nos leva a abandonar tudo, esquecer aqui e fora daqui obras que importam, para correr atrás das últimas novidades” (GOMES, 1994, p. 74). No afã de ser conhecida pelos outros, a Razão Tupiniquim torna-se uma ilustre desconhecida a si mesma. Perde a identidade – a qual talvez nunca nem foi definida; fica sem origem, sem raiz. E assim, “o intelectual tupiniquim vive num estado de dissociação: voltado para fora e de fora esperando reconhecimento. Fechando os olhos à realidade que o circunda” (GOMES, 1994, p. 74).

Ora, há uma Filosofia brasileira? Antes de responder essa questão, pontua-se: a primeira tarefa na existência, sua condição *sine qua non*, é chegar a ser o que se é, “fazendo de si o que se visa ser, partindo de nossa posição” (GOMES, 1994, p. 75). Sem isso, o movimento *ad intra* necessário ao surgimento da Filosofia não se fará possível “e a Filosofia continuará sendo apenas aquela tia distante que veio e foi

ficando. E a possível Filosofia brasileira permanecerá vítima da Razão Ornamental” (GOMES, 1994, p. 75).

Capítulo X – A Razão Afirmativa

Já foi dito que, no Brasil, predomina uma Razão Eclética. Dela se desdobra uma outra face: a Razão Afirmativa, “precisando legitimar idéias e modelos providenciados estranhamente” (GOMES, 1994, p. 83). Essa Razão Afirmativa é o triunfo do positivismo.

Esse ideal de afirmação constitui-se no assentamento “dos interesses vigentes e da reprodução das classes dominantes” (GOMES, 1994, p. 83). O fato de, no Brasil, nenhuma tradição filosófica ter se constituído autonomamente fez com que essa Razão Afirmativa fosse fruto da influência tanto do ecletismo quanto do positivismo. Ela está intimamente ligada “ao vício conciliador da Razão Eclética: ao invés de gerar um confronto criador, gerou entre-nós o pensar anestésico. Dissolvendo oposições, antagonismos. [...] gerou o pensamento esterilizado, muito útil porque não contamina ninguém” (GOMES, 1994, p. 84).

De fato, o positivismo penetrou-se no cenário cultural, político e filosófico do Brasil pelo vazio aqui até agora não preenchido satisfatoriamente; pela ausência talvez de uma Razão Tupiniquim. Mas a própria positividade da Razão Afirmativa gera ilusões. Ora, é muito mais cômodo “acatar globalmente um conjunto de ‘verdades’ resumidas em alguns poucos livros, manual ou catecismo do que se fazer capaz de enfrentar um longo e penoso processo de reconstrução histórica da filosofia” (GOMES, 1994, p. 88).

Uma razão subversiva, que tente ir de encontro a essa passividade, conformismo e mesmidade da Razão Afirmativa, seria colocada à margem. Por isso que a Razão Afirmativa é como que desdobramento da Razão Eclética, na qual há uma “tendência a dissolver oposições e a desconfiança com qualquer posição que contivesse traços de marginalidade” (GOMES, 1994, p. 90).

Assim, no Brasil, não houve “salto entre o ecletismo e o positivismo, mas pura continuidade, desdobramento, uma afinidade que explica como o segundo [...] foi capaz de encontrar entre-nós uma terra de promessa, arada [...] pelo ecletismo”

(GOMES, 1994, p. 90). Não há, nesse cenário, lugar para a negação. E é nessa alienação do pensamento brasileiro, nessa incapacidade de comprometer-se com as urgências históricas, que se acomoda a Razão Afirmativa.

Se, por um lado, a Razão Eclética “perdia-se numa indiferenciação amorfa e despersonalizada, a Razão Afirmativa tende a sacralizar o passo, fonte de todas as certezas – certezas que já não sabemos verdades caducas” (GOMES, 1994, p. 93). Mais uma vez, aqui triunfa a Razão Ornamental: “o pensamento não pensado, alegórico. Que não incomoda nem arrisca. O pensar anestésico e esterilizado” (GOMES, 1994, p. 94). Viu ilusão da Razão Afirmativa: o papel do pensamento não é agarrar-se ao dado, a fim de perpetuá-lo, mas justamente destruir a positividade do dado.

Capítulo XI – Razão Dependente e negação

A função da *consciência* é explodir um mundo. Mas o que isso significa? Tomar consciência é, antes de mais nada, saber *com*, é atualizar o pensamento, traduzir a reflexão para o plano real, próximo, patente. Quando isso acontece, o mundo *explode*, porque é desnudado. As máscaras caem. A feiura se revela. Adão e Eva se escondem de Deus, que os busca.

Há quem pense que, no Brasil, o primeiro despertar da consciência se deu com a Semana de Arte Moderna, em 1922. Ela teria permitido “a constatação do óbvio: à nossa volta não havia *fog*, neve ou castelos medievais – mas bananeiras, coqueiros, casas de caboclo e gente de nariz batatudo e lábios grossos” (GOMES, 1994, p. 96).

Mas é claro que esse movimento, por si mesmo, não foi capaz de operar a revolução cultural e filosófica necessária para o rompimento radical da Razão Tupiniquim com a Razão Ornamental. Mas a negação estava ali. E isso era bom, muito bom. Isso permitiu a “aproximação de nossos valores, de nossos limites e possibilidades” (GOMES, 1994, p. 97).

Parece faltar paixão à realidade *brasileira*. Essa consciência, no entanto, já é um sinal de explosão do mundo, de negação, de crítica, de Filosofia. Esse lamento “deve ser considerado como uma devastadora revisão crítica, legítima, porque dava testemunho de um mundo seguinte” (GOMES, 1994, p. 99).

O mundo seguinte é aquele em que serão tratadas, no Brasil, por brasileiros, as questões do Brasil. A Filosofia *entre-nós* será, finalmente, *nossa* e a Razão Ornamental, destituída de sua glória, será substituída pela Razão Tupiniquim. Mas tudo isso sob uma única condição: “o exercício de uma impiedosa antropofagia. É urgente devorar a ‘estranja’ [...]. Devorar sem culpa ou sentimento de inferioridade” (GOMES, 1994, p. 105).

Isso não significa um ilhamento cultural, pois aquele que se isola, morre. Ademais, “o futuro não se constrói a partir de um presente arbitrariamente fixado, mas do questionamento do passado. É tão grave esquecer-se no passado quanto esquecer o passado” (GOMES, 1994, p. 105). Significa, sobretudo, reconhecer os outros como *eles* e a nós como *nós mesmos*, na especificidade de cada contexto e situação.

De fato, a única coisa que “impede o surgir de um pesar nosso é a recusa implícita de enfrentarmos algo brasileiro. [...] Nossos temas são recusados por não serem de odor tão refinado quanto as questões européias” (GOMES, 1994, p. 108). E quais seriam esses temas: “alimentação, habitação, saúde, educação etc. Somos uns deslumbrados daquilo que nem conhecemos: América do Norte e Europa” (GOMES, 1994, p. 108).

Portanto, a possibilidade de um juízo filosófico brasileiro, de uma Filosofia Brasileira ou de uma Razão Tupiniquim se faz possível mediante a demolição das condições subjetivas e objetivas da dependência, “a consciência crítica voltada contra a introjeção do papel de ‘assimiladores’ que a condição de colonizados nos reservou. O crivo severo com relação ao passado: reler nossa história” (GOMES, 1994, p. 108-109), meditá-la, não repeti-la. É necessário inventar as condições do futuro da Razão Tupiniquim: criar as importâncias e determinar as urgências. De fato, só a solidão “gera pensamento – só na tragédia nasce Filosofia. Mas que seja um pensamento comprometido, a sério, fora de toda Razão Ornamental. Essencialmente negador” (GOMES, 1994, p. 110).

Posfácio – Liberdade e Devir

A loucura globocolonizadora nos levou até onde? Roberto Gomes (2008, p. 114) nos alerta para o perene perigo do “massivo achatamento das diferenças”, que destrói memórias, individualidades e identidades. Quando esse posfácio foi escrito – 1992 – o autor entendia que o cenário da década de 70 – que foi quando o livro todo foi

escrito – já havia sido superado em grande parte de suas questões, sobretudo aquela do polarismo direita/esquerda. Hoje, contudo, esse polarismo revela-se vivo, e com um povo sob o delírio acumulativo do mercado capitalista (GOMES, 2008, p. 117), o que impede-nos de identificar paternidades reais.

Ainda se impõe a necessidade de superarmos “a ilusão de se pensar do ponto de vista da eternidade” (GOMES, 2008, p. 119). A questão da *originalidade* ainda pulsa – liberdade de inventar, direito de ousar, destruir, recriar, ir além do comentário e interpretação, o terror de reconhecer que nem tudo ainda foi dito e essa “bola” está com a gente, hoje, agora: “[...] encontramos o mesmo desafio. É preciso que cada um se dê o direito de ‘pensar o que é, como se é’, para repetir uma expressão que usei na *Crítica*” (GOMES, 2008, p. 121).

Não é um sinal de fraqueza – ou de sua inexistência – continuarmos perguntando o que é a filosofia brasileira: “De algum modo a filosofia é uma longa tentativa de se responder a uma só questão: *o que é filosofia?*” (GOMES, 2008, p. 123). Como bem lembra Roberto Gomes (2008, p. 129), nossa história nos últimos cinco séculos coincide com a expansão da Razão Europeia em dinâmica de universalização, que encontrou no capitalismo nascente uma autoafirmação como Razão Universal. De lá para cá, as formas de domínio cresceram, se sofisticaram, seguem presentes. Precisamos, portanto, seguir perguntando: que filosofia é – ou quais são – a nossa? “Que outro modo de produzir uma vida humana podemos propor? Que outras relações podemos pensar na busca da criação de um homem novo capaz de novas relações consigo, com os outros e com a natureza?” (GOMES, 2008, p. 130). Ao que conclui nosso autor: “A possível originalidade da filosofia brasileira [...] só será alcançada se soubermos dar uma resposta a esta situação limite [...] Cabe, pois, a qualquer pensador atual a questão a respeito de onde nos conduziu o projeto expansionista europeu, cuja face atual é a globocolonização”.

Bibliografia

- GOMES, Roberto. **Crítica da Razão Tupiniquim**. 11. ed. São Paulo: FTD, 1994.
GOMES, Roberto. **Crítica da Razão Tupiniquim**. 14. ed. Curitiba: Criar, 2008.

Autores:

Rafael Rodrigues Barbosa



Filósofo, com formação pelo Instituto Filosófico São José (Campanha-MG).

E-mail: rafaelrodrigues_be@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2108-9839>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5975784276541121>

Elvis Rezende Messias

Filósofo e teólogo. Doutorando em Educação pela Universidade Nove de Julho (bolsista CAPES). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Especialista em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano e em Doutrina Social da Igreja pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atua como docente-pesquisador e vice-diretor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Acadêmica de Campanha. Membro do GRUPEFE (CNPq, UNINOVE).

E-mail: elvismessias.prof@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5395-1964>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6411412202303140>



Refletindo sobre feminismo em perspectiva decolonial

Nozilma Leocádia Barbosa Magalhães

Ofélia Maria Marcondes

Nosso ponto de partida é o debate que ocorre em nossos grupos de pesquisa, o Mandacaru: educação e filosofia¹ e o GRUPEFE - Grupo de Pesquisas em Filosofia da Educação², com foco nas questões de gênero numa perspectiva decolonial. Nossas reflexões estão materializadas neste pequeno ensaio escrito para nós mesmas, sem grande ambição, mas com o objetivo de deixarmos aqui nossas impressões, nossas ideias, nossas angústias, com simplicidade, sem perder a profundidade que este debate exige, cujo único artifício é nos apoiarmos em autoras que estamos estudando. É um texto escrito a muitas mãos, as encarnadas e as não encarnadas, mas vivas em seus propósitos de denúncia e de anúncio, a partir de autoras como Constância Lima Duarte, Maria Betânia Ávila, Susana de Castro, Alba Margarida Aguinaga Barragán, Lélia Gonzalez, Maria Lugones, bell hooks.

A decolonialidade se caracteriza, de um lado, por ser uma resistência e, de outro, por ser epistemologia outra que busca desconstruir a epistemologia hegemônica colonial ainda presente em nosso pensamento e ações. A ideologia colonial nos deixa uma ferida que parece não ser possível fechá-la, curá-la, principalmente enquanto houver mulheres e pessoas LGBTQIAP+ sofrendo violências das mais variadas formas. A violência colonial se caracteriza por ser física e também simbólica, de silenciamento e de invisibilização de pessoas, culturas, gêneros e raças.

¹ Mandacaru: educação e filosofia - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963

² Grupefe - Grupo de Pesquisas em Filosofia da Educação - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5481259963788104

Vamos deixar sangrar a ferida colonial de opressão de gênero, neste ensaio, para quiçá ela seja um dia curada. A superação da opressão está na tomada de consciência, mas também no desvelamento do que a ideologia dominante oculta, no colocar a nu as relações de poder que submetem o ser e o saber a condições de subalternidade.

Vale ressaltar o que Adriana Piscitelli traz em seu artigo “Re-criando a (categoria) mulher?” sobre gênero:

Embora o termo gênero já fosse utilizado, foi a partir da conceitualização de Gayle Rubin que este começou a difundir-se com uma força inusitada até esse momento. O ensaio *O Tráfico das Mulheres: Notas sobre a Economia Política do Sexo*, publicado em 1975, escrito quando sua autora era uma aluna de pós-graduação, se tornou uma referência obrigatória na literatura feminista.

No marco do debate sobre a natureza, gênese e causas da opressão e subordinação social da mulher, Rubin definiu o sistema sexo/gênero como o conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nas quais estas necessidades sociais transformadas são satisfeitas. Perguntando-se sobre as relações sociais que convertem as fêmeas em mulheres -- “a passagem de fêmea, como se fosse matéria prima, à mulher domesticada”, a autora elabora o conceito sistema de sexo/gênero -- “um conjunto de arranjos através dos quais a matéria prima biológica do sexo humano e da procriação é modelada pela intervenção social humana” --, localizando essa passagem no trânsito entre natureza e cultura, especificamente, no espaço da sexualidade e da procriação (PISCITELLI, 2002, p. 16-17).

Neste ensaio não vamos abordar gênero em seu sentido mais amplo, mas no sentido das relações de poder próprias do sistema sexo/gênero, de colonialidade do ser no que se refere à mulher e as relações de opressão que permeiam a vida dessas mulheres, seu pensamento, suas ações e suas lutas para a libertação dessas relações.

O feminismo surge como uma reação ao patriarcado e se afirma com o uso de seus instrumentos de silenciamento, de invisibilização e de subjugação das mulheres. Para Constância L. Duarte (2029, p. 26), feminismo é “todo gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a ampliação de

seus direitos civis e políticos”. A opressão que decorre do patriarcado nos mantém em situação de subalternidade e de ocupação de espaços bem delimitados. As ações de mulheres, no sentido de lutar por seus direitos que foram desde o direito de escolarização até o direito ao aborto, perpassando lutas pelo direito ao trabalho remunerado, à saúde, à procriação, ao voto, à vida pública-política, candidatando-se a cargos públicos, alteraram relações sociais e políticas, alterando também a mentalidade das pessoas. O feminismo não é um movimento único e nem unificado, vem se desenvolvendo ao longo da história e de modo a manter relação intrínseca com questões de raça e de classe.

Eis a importância de explicitar o significado do feminismo, tendo em vista as representações negativas construídas e partilhadas em torno do movimento feminista, com intuito justamente de ridicularizar e fragilizar a luta. Acerca das ideias pejorativas costumeiramente propagadas, bell hooks pontuou que

A tendência é eu ouvir tudo sobre a maldade do feminismo e as feministas más: “elas” odeiam homens; “elas” querem ir contra a natureza (e deus);*³ todas “elas” são lésbicas; “elas” estão roubando empregos e tornando difícil a vida de homens brancos, que não têm a menor chance (hooks, (2028, p. 11, grifos da autora).

Muitas mulheres sentem insegurança em se assumir ou se declarar feminista por conta da imagem estereotipada que foi criada e difundida a respeito da mulher feminista. Carregada de preconceito: feias, promíscuas, masculinizadas, mal amadas. Na mesma linha de estratégia de um projeto de invisibilizar o protagonismo feminino na luta pela construção de uma sociedade igualitária, conforme Chimamanda Ngozi Adichie,

Algumas pessoas me perguntam: “Por que usar a palavra ‘feminista’? Por que não dizer que você acredita nos direitos humanos, ou algo parecido?” Porque seria desonesto. O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral — mas escolher uma expressão vaga como “direitos humanos” é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas

³ *É opção da autora escrever com letra minúscula (N. da T.).

ao longo dos séculos. Seria negar que a questão de gênero tem como alvo as mulheres (ADICHIE, 2015, p. 13, grifos da autora).

Aprender a ler e a escrever nos insere no mundo letrado que separa a cultura em dois: de um lado, a tradição oral, própria dos menos favorecidos, dos primitivos, dos selvagens, e, de outro, o civilizado, o letrado. De outro modo, aprender a ler e a escrever nos insere nas relações de poder, na letra da lei. As mulheres, mantidas iletradas, não ofereciam, e não oferecem, riscos à manutenção do poder patriarcal. Aprender a ler e a escrever foi uma conquista política. Instruídas, podem reivindicar direitos, podem ser inseridas no mundo das profissões, mesmo porque sempre estiveram, e permanecem, no mundo do trabalho como lavadeiras, cozinheiras, arrumadeiras, cuidadoras... A profissionalização das mulheres, considerando-se em destaque o início do século XX, exigia a luta pelo direito à escolarização. Qual o medo dos homens em relação às mulheres que poderiam ler e escrever? Talvez o medo da conscientização delas de sua condição de inferiorizadas, subalternizadas, silenciadas, invisibilizadas. Não ler e nem escrever gera uma dependência do letrado, desde ler o letreiro de um ônibus até ler o que a lei diz. Ler e escrever é muito perigoso numa sociedade que pensa e age no sentido da manutenção das relações de subalternidade das mulheres.

Alfabetizadas, as mulheres adquirem um certo poder e certa independência. São capazes de lidar com o mundo letrado que era o mundo dos homens. Sua realidade se altera, mas não de modo suficiente para a superação das relações de poder que oprimem as mulheres. Alfabetizadas, a partir de 1988, no Brasil, passam a votar, inserindo-se na condução da vida pública. Como afirmou Maria Lacerda de Moura, a instrução é fator indispensável para que as mulheres possam transformar suas vidas⁴.

Vale lembrar que a

população analfabeta de 5 anos ou mais, em 1920, era de 71,2% – já no censo de 1940, esse indicador reduziu-se para 61,2%; a população analfabeta de 15 anos ou mais, em 1920, era de 64,9% – no ano de 1940, representava 55,9% da população brasileira (MANTOVANI, 2012, p. 16).

⁴ Você pode encontrar essa afirmação em DUARTE, Constância L. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 35.

O direito ao voto também foi uma pauta feminista por muito tempo. Consideradas incapazes, não podiam votar. Primeiro, por serem mulheres. Depois, por serem analfabetas. Alfabetização e voto representaram a possibilidade de tomar decisões fora da esfera privada.

O voto das mulheres no Brasil foi reconhecido em 1932, mas apenas as mulheres com renda própria ou com a autorização de seus maridos poderiam votar. Em 1933, essas mulheres puderam votar e também puderam se candidatar para a Assembleia Nacional Constituinte. Em 1934, o direito ao voto das mulheres foi incorporado à Constituição de 1934. Sendo restrito aos alfabetizados, homens e mulheres com instrução, poderiam votar, deixando a população, já desfavorecida pela falta de instrução pública, fora da esfera de decisão sobre a condução da vida pública. Lembrando que nessa época, trabalhadoras e trabalhadores eram, em sua maioria, analfabetas e analfabetos. O voto representou neste momento apenas mais um instrumento de manutenção das desigualdades. Em 1965, o voto feminino tornou-se obrigatório, sendo equiparado ao dos homens.

O papel da mulher na sociedade brasileira ainda é retrato de opressão, subalternidade, invisibilização e silenciamento. A ênfase na história do voto feminino no Brasil é apenas para ilustrar como a presença do patriarcado ainda é forte na condução da vida social e política, mesmo num Brasil já descolonizado, do ponto de vista de sua independência de Portugal, mas ainda tão colonizado do ponto de vista das relações de poder. Dizemos dessa colonialidade do universo feminino como fruto da colonização das terras *brasilis* porque o mundo dos povos originários não era regido por essa lógica, basta verificar na história da educação brasileira que as comunidades indígenas da Bahia solicitaram ao Padre Manoel da Nóbrega que em seu plano educacional fosse incluído um projeto de educação para as meninas e mulheres⁵.

A penúria da condição da mulher e a discriminação podem ser acompanhadas ao longo de nossa história bastando verificar a conquista de direitos tão tardiamente. Somente em 2021 é publicada a lei 14.192 que estabelece normas para prevenir, reprimir e combater a violência política contra a mulher, dispondo sobre os crimes de divulgação de fato ou vídeo com conteúdo inverídico no período de campanha

⁵ Essa referência à educação das mulheres se encontra na obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, de Dermeval Saviani, à página 43.

eleitoral, para criminalizar a violência política contra a mulher e para assegurar a participação de mulheres em debates eleitorais proporcionalmente ao número de candidatas às eleições proporcionais⁶. Em setembro de 2022 é publicada a lei que reduz a idade para laqueadura e dispensa consentimento do cônjuge⁷. Em março de 2015, é publicada a Lei nº 13.104/2015 que trata o feminicídio como um crime de homicídio qualificado⁸.

Apesar dessas conquistas, é preciso ressaltar o que afirma Constância L. Duarte: o patriarcado resiste.

Para corroborar essa posição, basta que nos lembremos do salário inferior, da presença absurdamente desigual de mulheres em assembleias e em cargos de direção, e da ancestral violência que continua sendo praticada com a mesma covardia e abuso da força física (DUARTE, 2019, p. 45).

Basta acompanhar a página da CNN⁹ e teremos a seguinte informação:

Levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que as mulheres são maioria na população brasileira. No entanto, essa proporção não é refletida na política nacional.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, a população brasileira é composta por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres. No último domingo (2[outubro/2022]), porém, 91 mulheres foram eleitas a deputadas federais. Esse número representa 17,7% do total de 513 parlamentares.

Nesta eleição [2022], foram eleitas 302 mulheres, contra 1.394 homens para a Câmara dos Deputados, Senado, Assembleias Legislativas e governos estaduais.

Em consulta ao Anuário Brasileiro de Segurança Pública¹⁰ (2022) encontramos a seguinte afirmação: “no Brasil, 1 mulher é vítima de feminicídio a cada 7 horas. Isto

⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14192.htm

⁷ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/09/05/lei-reduz-idade-para-laqueadura-e-dispensa-consentimento-do-conjuge>

⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113104.htm

⁹ Vide: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/mulheres-aumentam-representacao-na-camara-mas-representatividade-ainda-e-baixa/>. Acesso em 05/10/2022.

¹⁰ Vide: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/seguranca/audio/2022-06/tres-mulheres-morrem-por-dia-no-brasil-por-femicidio>. Publicado em 28/06/2022.

significa dizer que, ao menos 3 mulheres morrem por dia simplesmente por serem mulheres”. E mais, “Foram registrados 1.341 casos de feminicídio em 2021, sendo que 68,7% das vítimas tinham entre 18 a 44 anos, 65,6% morreram dentro de casa e 62% eram negras. Os autores dos feminicídios em 81,7% dos casos foram o companheiro ou ex-companheiro”¹¹. O que nos resta? Políticas públicas de proteção às mulheres? Mudança de mentalidade? Direitos garantidos no que se refere ao trabalho da mulher e remuneração? Direitos reprodutivos a serem repensados? Quais caminhos seguir em relação à vida das mulheres, sua existência e sua cidadania?

O legislativo, o executivo, o judiciário, a igreja, os partidos políticos arbitram sobre o corpo das mulheres. Violência e saúde são temas fundamentais quando se debate sobre as condições de vida das mulheres, debate que é perpassado por questões étnico-raciais e de classe social. O feminismo não se refere apenas aos direitos das mulheres, mas à nossa vida, à nossa saúde, ao sexo, à reprodução, à produção. O desenvolvimento de anticoncepcional somente feminino e o controle político da natalidade são ferramentas próprias do patriarcado presentes na esfera política da condução dos debates sobre as condições de nossas vidas. A melhoria das condições de vida das mulheres pobres e negras é condição de cidadania, de garantia de direitos.

É preciso ressaltar que nem só de comida vive a mulher. A pobreza e o desamparo nos atingem em muitos aspectos e nas mais diferentes dimensões da vida humana e um desses aspectos, o de âmbito da nossa natureza como natureza, é com relação à menstruação: “77% das mulheres com 16 anos ou mais dizem que já tiveram que usar papel higiênico, panos e toalhas de papel para conter fluxo menstrual”¹². A mulher trabalhadora se desloca de sua casa, enfrenta o medo, a violência, a maternidade e ainda a pobreza menstrual.

Em 07 de outubro de 2021, o presidente Jair Bolsonaro vetou “a previsão de distribuição gratuita de absorventes femininos para estudantes de baixa renda e pessoas em situação de rua, que era a principal medida determinada pelo programa”¹³ [Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual]. O veto foi derrubado em

¹¹ Fonte: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/160-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica-fbsp-2022/>

¹² Fonte: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/a-relacao-das-brasileiras-com-o-periodo-menstrual-e-o-fenomeno-da-pobreza-menstrual-instituto-locomotiva-2022/>

¹³ Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/07/bolsonaro-veta-distribuicao-de-absorventes-a-estudantes-e-mulheres-pobres>. Publicado em 07/10/2021.

10 de março de 2022 depois de “meses de mobilização das parlamentares e também de organizações da sociedade, que classificavam o veto como um ato contra as mulheres”¹⁴. Ao menos “52% [das mulheres brasileiras] já sofreram alguma privação relacionada à pobreza menstrual”¹⁵.

A violência contra as mulheres vai desde a violação de seus corpos até a privação do uso de um absorvente higiênico, vai desde a mais pelada miséria material até a exigência de corpos perfeitos, depilados, sem manchas, de cabelos lisos. A violência contra as mulheres vai do plano material ao plano simbólico. É por esta razão que concordamos que:



@pam.kirsner¹⁶

O controle sobre o corpo das mulheres é, arriscamos afirmar, a forma mais evidente do patriarcado e o Estado é seu principal agente na manutenção dessa ordem simbólica com suas políticas de criminalização do aborto, do uso do DIU, das condições para a laqueadura, políticas de natalismo, etc. Como ter autonomia se nem ao menos temos direito sobre nossos corpos? Falar em cidadania exige a superação das desigualdades de raça, gênero e classe, debates que perpassam as lutas feministas. Temos que lembrar que as pautas feministas estão em dois âmbitos: o produtivo e o reprodutivo.

¹⁴ Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/10/derrubado-o-veto-a-distribuicao-de-absorventes-para-mulheres-de-baixa-renda>. Publicado em 10/03/2022.

¹⁵ Fonte: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/a-relacao-das-brasileiras-com-o-periodo-menstrual-e-o-fenomeno-da-pobreza-menstrual-instituto-locomotiva-2022/>

¹⁶ <https://www.instagram.com/pam.kirsner/>

A história da opressão de gênero opera na dualidade razão/natureza. Explicamos: a razão é própria dos homens, enquanto a emoção, parte irracional dos seres humanos, é própria das mulheres e, portanto, associa as mulheres à natureza e não à cultura. Segundo Ávila (2019, p. 174), “toda essa concepção de mulher-natureza, baseada na desrazão e em dotes propriamente naturais, é velhíssima e patriarcal. Ou, melhor dizendo, faz parte da construção racional dos modelos das relações de gênero” que hierarquiza e inferioriza as mulheres. A mulher-natureza é resposta ou elemento integrativo de um contrato social heteronormativo.

Em contraposição à ideia de mulher-natureza, Preciado (2019, p. 414) afirma que “Os homens e as mulheres são construções metonímicas do sistema heterossexual de produção e reprodução que autoriza a sujeição das mulheres como força de trabalho sexual e como meio de reprodução”. É efeito da cultura a redução do mundo em sexo/gênero, é o que podemos chamar de colonialidade do corpo como uma arquitetura política.

O patriarcado forja as identidades, estabelece compulsoriamente a heterossexualidade, impõe o controle dos corpos como ferramenta de manutenção do poder e da opressão, estabelece o que é razão e o que é natureza, configura territórios e fronteiras, estabelece como devem se dar as relações entre sujeitos, opera na esfera da divisão sexual do trabalho, constrói mitologias como a hipersexualização dos corpos negros. Graças à criação do sistema sexo/gênero é que o patriarcado se sustenta “uma vez que por ‘homens’ e ‘mulheres’ estaríamos compreendendo a divisão sexual de tarefas típicas das sociedades modernas europeias” (CASTRO, 2020, p. 148, grifos da autora). Assim, para o patriarcado há somente um tipo de mulher e um tipo de homem. A distinção entre homem e mulher satisfaz a lógica moderna, capitalista, colonial que se sustenta graças à colonialidade do ser e do poder, portanto, a distinção homem/mulher se dá apenas do ponto de vista político-epistêmico e não do ponto de vista biológico.

A narrativa patriarcal de gênero estabelece como pensar e como se comportar nesta sociedade. Esta narrativa divide a sociedade em fortes - os homens - e fracas - as mulheres -, protetores e protegidas, dominantes e submissas, donos e escravas, ativos e passivos, dualismos que reforçam as relações de opressão e conduzem a sexualidade como uma imposição, ampliando as desigualdades.

A colonialidade das mentes se faz em meandros de modo que o próprio oprimido/colonizado se torne adepto/defensor de um sistema que favorece o opressor/colonizador. Sem a tomada de consciência dos prejuízos, exclusões e limitações que lhes são impostos, os próprios oprimidos tornam-se cúmplices, fortalecendo o opressor. Assim como “a introdução do sistema de gênero ocidental foi aceita pelos machos iorubás, que foram cúmplices e colaboraram para a inferiorização das anafêmeas” (LUGONES, 2020, p.65), muitas mulheres se tornam aliadas do patriarcado na tentativa de alcançarem o status de “mulher ideal” ou “mulher de verdade” forjada pelo machismo ideológico.

Se esforçam demasiadamente para corresponder aos padrões inatingíveis de estética e comportamentos, ditados pela sociedade machista (bela, recatada e do lar). São recompensadas em forma de pseudo privilégios como proteção, dependência financeira e a sensação de superioridade em relação às outras mulheres que escolheram o caminho de lutar pela liberdade, independência e autonomia sobre seus corpos. Neste viés, tornam-se condescendentes e indiferentes aos julgamentos, discriminações e violências contra as mulheres. Dessa forma o sistema patriarcal alimenta e se beneficia com a rivalidade feminina.

O feminismo em perspectiva decolonial deve caminhar no sentido da superação dos dualismos, das dicotomias, das relações político-sociais assimétricas. É uma luta epistêmica contra o pensamento cartesiano que submete o corpo à mente: “penso, logo existo”¹⁷ e que responde à lógica essencialista. A existência, o estar no mundo, construções que se dão a partir da relação com as circunstâncias, em que a cidadania se baseia na autonomia e na emancipação, nas ações que superem as diferentes formas de subalternidade e de opressão, eis o que se espera de uma sociedade em que a divisão do trabalho não seja pautada pelo sexo/gênero, que os direitos sejam ampliados e assegurados, que as mulheres sejam donas de si, de seus corpos. O feminismo decolonial é, parafraseando bell hooks, para todas, todos e todes. É luta política e giro epistemológico. É garantia de direitos e mudança de mentalidades.

Referências Bibliográficas

¹⁷ Esta afirmação icônica está aqui: DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 38.

ADICHIE, C. Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ÁVILA, Maria Betânia. Modernidade e cidadania reprodutiva. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CASTRO, Susana de. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. IN: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DUARTE, Constância L. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: Hollanda, Heloísa Buarque (org.). **Pensamento feminista – perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro, Bazar do tempo, 2020.

MANTOVANI, Bianca de Andrade. Humor e Educação: um enfoque sobre o analfabetismo (1915-1939). **Série Iniciação Científica**. Faculdade de Educação USP, 2012, v. 8. Disponível em <https://www4.fe.usp.br/pesquisa-arquivos/public8/orienta.html>

PISCITELLI, Adriana. “Recriando a (categoria) mulher?”. In: ALGRANTI, L. (org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos Didáticos, no 48. Campinas, IFCH-Unicamp, 2002, p. 7-42.

PRECIADO Paul B. O que é a contrassexualidade? In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

Autoras:

Nozilma Leocádia Barbosa Magalhães

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), pela UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia. Possui graduação em Pedagogia pela



UNEB - Universidade do Estado da Bahia (2014). Tem especialização em: 1- Docência do Ensino Superior: A Universidade no contexto atual (Faculdade Rio Sono - 2014). 2- Curso de pós-graduação lato sensu em: Ensino de química (Faculdade Rio Sono - 2015). 3 - Curso de pós-graduação lato sensu em: Tecnologia Educacional: ênfase em comunicação e educação multimídia (Faculdade Rio Sono - 2016). Desenvolve estudos e trabalhos na área de humanidades com ênfase em educação étnico - raciais nos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente é coordenadora da Escola Municipal Dom Ricardo Josef Weberberger (2015) em Luís Eduardo Magalhães - Ba.

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-8248-5483>>

Plataforma lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3042103598852840>>

Ofélia Maria Marcondes

filósofa e pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como docente nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus Registro. Líder do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963> >.

ORCID: < <https://orcid.org/0000-0002-2775-2785> >.

Plataforma Lattes: < <http://lattes.cnpq.br/3976550232672957> >.



FREIRE: COMUNICAÇÃO X EXTENSÃO DE INFORMES NA EDUCAÇÃO

Marcos Antônio Lorieri

Resumo.

Este texto tem como objetivo apresentar uma leitura de ideias de Paulo Freire presentes em seu livro “Extensão ou Comunicação? (1975) chamando atenção especialmente para algumas delas que considero importantes para alimentar diálogos a respeito de propostas educacionais que se oponham a propostas negadoras da liberdade e favorecedoras da opressão de seres humanos. Na contramão de toda forma de opressão, Paulo Freire propõe uma “educação como prática da liberdade”. Ao apresentar estas ideias, homenageamos o Educador que começou sua jornada humana cem anos atrás, a qual continua na presença e na retomada de suas ideias, às quais devem se somar ideias que temos que fazer nascer das novas realidades que vivemos.

Palavras-chave: Educação dialógica. Comunicação. Extensão. Problematização. Pedagogia da pergunta.

FREIRE: COMMUNICATION X EXTENSION OF REPORTS IN EDUCATION

Abstract

This text aims to present a reading of Paulo Freire's ideas present in his book “Extension ou Comunicação? (1975) drawing attention especially to some of them

that I consider important to foster dialogues about educational proposals that oppose proposals that deny freedom and favor the oppression of human beings. Against all forms of oppression, Paulo Freire proposes an “education as a practice of freedom”. By presenting these ideas, we pay homage to the Educator who began his human journey a hundred years ago, which continues in the presence and resumption of his ideas, to which we must add ideas that we have to give birth to the new realities in which we live.

Keywords: Dialogical education. Communication. Extension. Problematization. Question pedagogy.

Introdução

Em 1968 é publicado o livro “Extensão ou Comunicação?” de Paulo Freire quando estava em exílio no Chile, trabalhando junto ao Instituto de Capacitación e Investigación en reforma Agrária. Nele apresenta o termo comunicação como oposto ao termo extensão quando utilizado para indicar o trabalho do engenheiro agrônomo junto aos agricultores no contexto da Reforma Agrária. Diz ele na Introdução:

O autor pretende com este estudo tentar uma análise global do trabalho do agrônomo, chamado erroneamente “extensionista”, como educador. Pretende ressaltar sua indiscutível e importante tarefa junto aos camponeses (e *com* eles), a qual não se encontra corretamente indicada no conceito de “extensão”.¹

Ele vai além desta pretensão ao defender que o termo extensionista não caracteriza os agrônomos como educadores e nem cabe para indicar qualquer forma de ação educativa que se queira humanizadora. Na educação, como ele a concebe, o que cabe é a comunicação a se realizar entre educadores e educandos, no diálogo problematizador, investigativo e crítico.

No processo de comunicação dialógica, não cabe o depósito de informações estendidas por falsos educadores que se consideram os donos de “verdades que salvam” tornando os educandos apenas depositários de informes passivamente recebidos.

¹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 15. *Itálico no original.*

A educação, pelo contrário, em lugar de ser esta transferência do saber – que o torna quase “morto” -, é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo. Por isto é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados.²

Extensão na análise de Paulo Freire

No primeiro item do Capítulo 1 do livro, Freire apresenta uma “aproximação semântica ao termo extensão” indicando que o seu objeto de análise é o sentido que este termo tem no contexto do que é denominado “extensão agrícola”. Refere-se ao contexto da reforma agrária ocorrida no Chile na qual agrônomos exerciam a função de extensionistas agrícolas. Neste contexto, o ato de estender não tem o mesmo sentido que tem na afirmação: “Carlos estendeu suas mãos ao ar”³. Pois, “o que busca o extensionista não é estender suas mãos, mas seus conhecimentos e suas técnicas”.⁴

É neste sentido da atividade extensionista que Freire foca sua análise começando por afirmar que o termo extensão, neste contexto, “se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, invasão cultural, manipulação*”.⁵ A extensão nega “a formação e a constituição do conhecimento autêntico”⁶ nos destinatários da ação extensionista. Ele reforça o que diz ao comentar documento destinado a extensionistas agrícolas no qual se lê como tarefa de sua ação o seguinte:

... persuadir as populações rurais a aceitar nossa propaganda e aplicar estas possibilidades – refere-se às possibilidades técnicas e econômicas – é uma tarefa das mais difíceis e esta tarefa é justamente a do extensionista que deve manter contato permanente com as populações rurais.⁷

² FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.68-69.

³ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.20.

⁴ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.20.

⁵ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.22 (itálicos no original)

⁶ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.22.

⁷ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.23.

O documento, de autoria de Willy Timmer, é assim identificado: “Planejamento do trabalho de extensão agrícola”, Ministério da Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, Brasil – 1954 – p. 24.

É possível, diz, acreditar nas intenções educativas de quem redigiu o texto, mas não é possível se deixar persuadir a aceitar “a persuasão para a aceitação da *propaganda* como uma ação educativa”.⁸ Pois, os termos persuasão e propaganda não são “conciliáveis com o termo educação, tomada esta como prática da Liberdade”⁹. E isso porque “aos camponeses, não temos que persuadi-los para que aceitem a propaganda, que, qualquer que seja seu conteúdo, comercial, ideológico ou técnico, é sempre “domesticadora.”¹⁰ E mais: “Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora.”¹¹

Nesta altura dirige-se ao agrônomo envolvido na reforma agrária e diz: “como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de *comunicação*, não ao de *extensão*.”¹²

O equívoco gnosiológico da extensão

Para indicar o que denomina de “equívoco gnosiológico da extensão”, Freire parte de uma compreensão de como o conhecimento ocorre, ao afirmar “as relações homem-mundo, como constitutivas do conhecimento humano, qualquer que seja a fase do conhecimento e seu nível.”¹³ Ou seja: o conhecimento humano é produzido nas relações que os humanos estabelecem com a realidade, variando de acordo com as fases de seu desenvolvimento e em grau de maior ou menor acerto. Daí a afirmação de que é ingenuidade julgar que se possa fazer nascer conhecimento em alguém através de transferência, extensão ou depósito de informações a respeito de qualquer coisa:

⁸ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.23 (itálico no original).

⁹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.23.

¹⁰ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.24.

¹¹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.24.

¹² FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.24. Itálicos no original

¹³ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.26.

Este é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes, não só entre os homens, mas também, entre os seres vivos em geral.¹⁴

A fonte verdadeira do conhecimento está na “confrontação com o mundo”, nas relações que desafiam a adequação ou o acerto das ações. É na busca dos acertos que o pensar se põe em marcha e produz conhecimento que sempre se porá à prova no agir por ele indicado ou intencionado. O pensar e, por consequência, o conhecimento, serão tanto mais seguros se produzidos em conjunto pelas pessoas que comunicam umas às outras os seus “eu acho”, suas opiniões (*doxa*), dialogando criticamente a respeito delas na busca da superação conjunta das fragilidades de cada “achado”, resultando em um conhecimento mais seguro (o *logos*), sempre sujeito a revisões e aperfeiçoamentos. A busca é pelos acertos.

Daí dirá que “conhecer (...) não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe,”¹⁵ Nem o camponês ao qual são “dados” (estendidos) conteúdos por técnicos agrônomos, nem os alunos nas escolas, aos quais são transmitidos (estendidos) por professores. Assim sendo, não elaboram conhecimentos que sejam deles próprios (apropriados) e com os quais intencionam autonomamente suas ações. Isso porque

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”.¹⁶

Daí concluir que, “no processo de extensão, observado do ponto de vista gnosiológico, o máximo que se pode fazer é *mostrar*, sem *revelar* ou *desvelar*, aos

¹⁴ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.27.

¹⁵ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.27.

¹⁶ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.27.

indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos.”¹⁷ Pois que, apenas tendo visto, porque lhes mostrado, os conteúdos não se transformam em conhecimentos apreendidos, apropriados e tornados intencionadores das ações novas pretendidas.

Para que isso aconteça, eles precisam ser analisados inquisitivamente e criticamente no diálogo entre educadores e educandos e entre educandos e educandos, reportando-os à realidade por todos experienciada. E, “a extensão em si mesma (e, quando não o é, está sendo mal denominada) enquanto é um ato de transferência, nada ou quase nada pode fazer neste sentido”.¹⁸

O desvelamento da realidade, o “tirar o véu” que está entre nós e ela, apenas pode se dar pela junção da ação com a reflexão crítica, ambas partilhadas com os outros. Só assim a *doxa* (a opinião) poderá ser superada com o acesso ao *logos* (às razões, aos saberes). “Quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da “razão”, do “logos” da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela, alcançará o seu desvelamento”.¹⁹

Realidade objetiva, que sempre aí está e que, para os seres humanos, é desafiadora, como que a convidá-los a olhá-la, a mirá-la, a, numa expressão que é cara a Freire, a “ad-mirá-la”. É a “ad-miração” inquisitiva, partilhada criticamente na e com a realidade, caminhando junto com e na ação problematizada, que se aprofunda a tomada de consciência crítica capaz de intencionar o agir humano com certa segurança e na direção do que se julgou acertado, agora com bases criticamente e comunitariamente elaboradas. Sempre, porém, sujeita a revisões.

É para isso que se deve voltar uma educação que vise à emancipação de quem teve sempre suas mãos atadas e substituídas por outras que usurparam o seu direito de fazer história. Um fator necessário, ainda que não suficiente, para a possibilidade do “fazer história com as próprias mãos” é o aprofundamento crítico da tomada de consciência da realidade na qual todos estamos inseridos fazendo-a acontecer. O fazer acontecer é o necessário agir. Mas, como, se não se sabe a direção a seguir?

¹⁷ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.28 (itálicos no original).

¹⁸ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.32.

¹⁹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.33.

Essas palavras de Freire são elucidativas a respeito do seu propósito (intenção) educacional:

Estamos convencidos de que, qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um **objetivo fundamental:** através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão.²⁰

É o aprofundamento da tomada de consciência que gera o conhecimento e não a mera extensão de informações que são importantes. Mas que, para se tornarem conhecimento, precisam ser reelaboradas conscientemente no diálogo, relacionando-as com os desafios da realidade. Pois, “o conhecimento não se *estende* do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”.²¹

Nesta proposta, a maneira de realizar o trabalho educativo deve ser diferente da maneira extensionista. A começar pela inutilidade do esforço de transmissão das informações sem que, primeiro, os educandos tenham perguntas a respeito dos temas destas informações: suscitadas, ou por suas práticas existenciais, ou por provocações que visem a provocar-lhes problematizações.

Problematizações na forma de perguntas a respeito da realidade vivenciada dão a pista para as investigações e as motivam, tornando-se o motor inicial que mobiliza educandos e educadores para a troca de “saberes” que cada participante do grupo tem. Estes saberes se dão “em níveis diferentes: da “doxa”, da magia e do “logos”, que é o verdadeiro saber”.²² O “logos” é meta a ser alcançada. Não há ser humano que não detenha algum conhecimento em algum nível, mas “ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo”.²³ Pelo fato de não saber tudo e se deparar com desafios, o ser humano vai à busca do saber mais. “O saber começa com a

²⁰ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.33.(Negritos nossos).

²¹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.36 (itálico no original).

²² FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.47.

²³ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.47.

consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais”.²⁴

Obtidas indagações (as perguntas) e obtidas respostas dos participantes do diálogo, pode-se chegar à tomada de consciência do “saber pouco” de todos e à tomada de consciência da necessidade de mais conhecimentos. Neste momento pode-se oferecer novos saberes ao grupo para que os examinem criticamente em função da busca de soluções para os problemas ou questionamentos levantados. Esta “oferta” deixa de ser apenas extensão de informes se realizada no contexto da necessidade deles e se feita com a proposta de ser julgada oportuna pelo grupo que a submeterá a exame dialógicamente crítico.

Há posições que apontam dificuldades em relação a esta proposta dialógica de constituição de conhecimentos, seja com agricultores, seja com alunos em escolas.²⁵ Ele as analisa e responde a elas com estas palavras sobre o diálogo:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.²⁶

Com relação ao papel do professor que pode parecer ficar em segundo plano numa proposta como esta, ele diz:

Se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante. Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro “A”? Haverá contradição entre elas? Por quê?²⁷

Isso vale para o professor nas escolas e para o agrônomo que, na sua função de educador, é sempre professor. Para ambos valem esses dizeres: “O papel do educador

²⁴ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.47.

²⁵ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.46-51.

²⁶ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.52.

²⁷ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.53.

não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos”.²⁸ São indicadas aí duas relações dialógicas importantes: “educador-educando” e “educando-educador”. Há uma terceira a não ser esquecida: educando-educando.

No tocante à importância da problematização que se expressa nas perguntas, Freire a retoma insistentemente e até escreve, com Antônio Faundez, o livro: “Por uma Pedagogia da Pergunta” (1985).

Na tradição extensionista (especialmente na educação escolar) o que se tem é uma “pedagogia das respostas”. Elas são oferecidas (quando não impostas) aos alunos sem que nada tenham perguntado: “... o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada!”²⁹. Daí a inoperância desta tradição na formação de pessoas investigativas, reflexivas e críticas e que se disponham ao diálogo, o que nem sempre é compreendido, pois:

O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isto não ocorra explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo.³⁰

Perguntas incomodam os que se sentem donos do saber (e do poder) e, para eles, é conveniente a atitude extensionista. Até porque: “O caminho mais fácil é justamente a pedagogia da resposta, porque nele não se arrisca absolutamente nada”.³¹

Mas arrisca-se e nega-se a formação de pessoas indagativas, reflexivas e críticas, o que é requisito fundamental da formação de humanos que não aceitam serem oprimidos e explorados.

Extensão ou comunicação?

²⁸ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra 1975a, p.53.

²⁹ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: 1985, p. 24

³⁰ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: 1985, p. 24

³¹ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: 1985, p. 28

O Capítulo III traz o mesmo título/pergunta do livro. A resposta de Freire é pela comunicação ao pensar sobre o objeto que os envolvidos pretendem conhecer. Nesta perspectiva, diz:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o pensamos que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Daí que, como conteúdo da comunicação, não possa ser comunicado de um sujeito a outro.³²

O objeto da busca não pode ser comunicado – estendido - de um sujeito a outro como um saber já pronto. Porém, o pode como um saber que se presume correto, mas que necessita ser cotejado com o saber dos demais interlocutores para que, nesse cotejo, esse saber, inicialmente presumido, possa ser avaliado, ajustado e complementado na busca de um “saber mais”, coletivo e, ao mesmo tempo, singularmente apropriado por todos os participantes, pelo fato de ter sido partilhado na sua construção.

Nas páginas 65 e seguintes do livro, ele apresenta argumentos para suas afirmações, especialmente para defender que os processos educativos, enquanto situações gnosiológicas, não podem reduzir-se à extensão de saberes. Situações gnosiológicas são situações nas quais pessoas, a partir de sua admiração curiosa frente a “objetos cognoscíveis” (sejam coisas, fatos, atos, situações) perguntam – problematizam - a respeito deles como sujeitos cognoscentes e buscam respostas.

Se isso se dá coletivamente, os resultados são mais seguros porque há uma intercomunicação curiosa dos interlocutores que incidem juntos sua olhada para uma mesma realidade tentando juntos compreendê-la. Trata-se de uma comunicação produtiva de conhecimentos que deve preencher certas exigências:

A comunicação eficiente exige que os sujeitos interlocutores incidam sua “ad-miração” sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos linguísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim

³² FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 66.

compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação. Nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação *pensamento-linguagem-contexto ou realidade*. Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode ser isenta destas marcas.³³

Estas exigências são parte do processo educativo dialógico que se realiza “numa situação gnosiológica, portanto, dialógica e comunicativa.”³⁴

Educação como uma situação gnosiológica é o título do segundo item do capítulo III que encerra o livro. Aqui são retomadas ideias já postas antes insistindo-se em que estas situações para serem, de fato, gnosiológicas, produtoras de pessoas conhecedoras, devem propiciar o aprofundamento da tomada de consciência superando níveis ainda não suficientes “em que o fato objetivado não chega a ser apreendido em sua complexidade.”³⁵ Nesses níveis, a tomada de consciência da presença dos fatos, dos objetos, das situações, já os vê como “fatos objetivados”, o que já é um passo. Mas, é necessário ir “mais fundo” na busca das relações que originam ou “produzem” esses fatos. “Se a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu, é que, superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização.”³⁶ Uma conscientização que jamais é neutra, diz ele, “como jamais pode ser a educação”, pois quem “fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor.”³⁷

Intencionalidades são necessárias sob pena de se perder o sentido do agir humano. O aprofundamento da toma de consciência é fundamental para a clareza das intenções e, em especial na luta pela libertação da exploração e da opressão. Nesse caso, não basta ao educador que ele tenha clara sua intencionalidade: ele precisará ser ajuda aos educandos para que possam se decidir por esta luta. Ele precisa tê-la. O que não pode é impô-la: “O educador, num processo de conscientização (ou não), como

³³ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 70. (Aspas e itálicos no original)

³⁴ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 72.

³⁵ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 77.

³⁶ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 77.

³⁷ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 77.

homem, tem o direito a suas opções. O que não tem é o direito de impô-las.”³⁸

Sabendo não ser um posicionamento facilmente aceito, ele o reforça assim:

Se tenta fazê-lo estará prescrevendo suas opções aos demais; ao prescrevê-las, estará manipulando; ao manipular, estará “coisificando” e ao coisificar, estabelecerá uma relação de “domesticação” que pode, inclusive, ser disfarçada sob roupagens em tudo aparentemente inofensivas. Então, falar de conscientização é uma farsa.³⁹

Farsa porque não ajuda na libertação da opressão, faltando-lhe a comunicação e sobrando a extensão.

Esta é a razão pela qual, para nós a “educação com prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando ao seu meio”. Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos igualmente cognoscentes.⁴⁰

Menciona por duas vezes “educação como prática da liberdade” reforçando que educação deve ser prática ou exercício contínuo de liberdade e não de opressão. Quando se tem uma educação assim, há a presença do que ele denomina de “concepção assistencialista da educação que “anestesia” os educandos e os deixa, por isto mesmo, a-críticos e ingênuos diante do mundo.”⁴¹

Cabe perguntar: como a educação libertadora desafia os educandos a pensar por eles mesmos?

Resposta de Freire: problematizando (novamente a problematização) com os educandos o seu mundo, suas ideias sobre este mundo e si mesmos, seus valores e os conteúdos que, ou o educador agrônomo, ou o educador escolar, lhes apresentam.

³⁸ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 78.

³⁹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 78.

⁴⁰ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 78. (Aspas no original).

⁴¹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 81.

O que importa fundamentalmente à educação (...), como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros homens sobre o mundo. Significa “re-ad-mirá-lo”, através da “ad-miração” da “ad-miração” anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não totalizada.⁴² (idem, 1975a, p. 83).

Além da insistência na importância da problematização, retoma algo presente em suas preocupações relativas à produção de conhecimentos: a necessidade da superação de visões parciais dos fatos que os vê fora de seus contextos e das relações que os produzem, ou fora das totalidades de que são parte. Ele já havia afirmado: “Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela.”⁴³

Situar as partes nos seus contextos permite ao conhecimento produzido dialogicamente, ser instrumento eficaz na intencionalização das ações pelo fato de as poderem situar no conjunto das relações nas quais devem se inserir. Isso requer revisão constante dos conhecimentos que Freire denomina de “ad-miração” da “ad-miração” anterior já realizada, para que seja verificada se deu conta de elucidar os objetos de conhecimento que estão sob a mira (sob a “miração”) dos sujeitos envolvidos nas situações gnosiológicas (de produção de conhecimentos). “Desta maneira, na “ad-miração” do mundo “admirado”, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. Aí reside toda força da educação que se constitui em situação gnosiológica.”⁴⁴

⁴² FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 83.

⁴³ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.34 (aspas no original).

⁴⁴ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 84.

É nessa direção que se constrói educação como comunicação, na qual educadores e educandos se solidarizam “como sujeitos cognoscentes” e na qual se abre a eles “múltiplos e indispensáveis caminhos à sua afirmação como seres da práxis”⁴⁵, isto é, que agem sabendo por que agem desta forma e o que pretendem com suas ações e por que as pretendem assim.

Freire chega, parece-nos, a uma conclusão em relação à pergunta contida no título: “extensão o comunicação”?

Todo quefazer educativo, portanto, seja o educador, agrônomo ou não, que se limite a dissertar, a narrar, a falar de *algo*, em vez de desafiar a reflexão cognoscitiva dos educandos em torno deste algo, além de neutralizar aquela capacidade cognoscitiva, fica na periferia dos problemas. Sua ação tende à “ingenuidade” e não à conscientização dos educandos. Eis aí a razão por que a autenticidade da assistência técnica estará em tornar-se uma ação de caráter educativo (no sentido aqui defendido) com a superação de procedimentos de pura “assistencialização” técnica.⁴⁶

No parêntesis colocado na citação, ele chama a atenção sobre seu entendimento de educação que, obviamente, não é aceito por todas as pessoas. Mas, o é, por muitas: aquelas que defendem uma ação educativa como prática da libertação de toda forma de opressão. Daí sua obra mais conhecida e traduzida em tantas línguas: “Pedagogia do Oprimido”⁴⁷.

O livro não termina aí. Paulo Freire o conclui colocando mais uma pergunta e respondendo-a.

A pergunta: “Como organizar o conteúdo programático desta educação?”⁴⁸ Ou seja, da educação como situação gnosiológica, aquela na qual se busca, além de outros objetivos, o de trabalhar para que os educandos sejam produtores de seus conhecimentos com a ajuda de educadores que, também, aprenderam a produzi-los, mas não os impõem aos educandos. Ao contrário, ajuda-os nessa produção coletiva dialógica para que sejam, na constante troca com os demais, pensadores reflexivos e críticos.

⁴⁵ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 85.

⁴⁶ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 86 (itálico e aspas no original).

⁴⁷ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁴⁸ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 86.

A resposta está contida no final da página 86 e se estende pelas páginas 87 a 91. Por se tratar de uma discussão a respeito de processos educativos formalmente organizados e, portanto, com objetivos claros a alcançar (seja os dos agrônomos, seja os da escola), há “conteúdos” de saberes a serem buscados com a intenção de acrescer mais conhecimentos aos já sabidos pelos educandos e, quando é o caso, de ajudá-los a superar graus de entendimentos que ainda estão no nível da opinião, ou da “doxa”. Daí a pergunta pelos conteúdos.

E a resposta: o primeiro passo é buscar saber “a propósito das aspirações, dos níveis de percepção, da visão de mundo que tenham os educandos”⁴⁹ E acrescenta: “Será a partir deste conhecimento (por parte dos educadores) que se poderá organizar o conteúdo programático da educação que encerrará um conjunto de temas sobre os quais educador e educando, como sujeitos cognoscentes, exercerão a cognoscibilidade.”⁵⁰

Os temas assim obtidos, “temas geradores” das investigações dialógicas que se seguirão, são obtidos por uma “pesquisa” junto à comunidade da qual fazem parte os educandos. Trata-se de pesquisa que tem uma “metodologia” que, conforme ele diz, “deve ser dialógico-problematizadora e conscientizadora”⁵¹ Em uma nota de rodapé ele remete este assunto da metodologia da pesquisa do tema gerador para o capítulo 3 da obra “Pedagogia do Oprimido” (1987) e, dentro dele, para o item: “a investigação dos temas geradores e sua metodologia”. Ali ele diz:

A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela,⁵²

“Homens do povo”, no caso da educação popular. Mas também, os estudantes, no caso da educação escolar - que, vale lembrar, é sempre popular -, em especial a educação escolar na escola pública. É com eles que se deve proceder na investigação

⁴⁹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 87.

⁵⁰ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 87.

⁵¹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 87.

⁵² FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 98-99.

da temática que constituirá o conteúdo da educação gnosiológica: “Pesquisa do “tema gerador” e educação como situação gnosiológica, são momentos de um mesmo processo.”⁵³

Realizada a pesquisa dos temas geradores, eles são codificados ou em textos, ou em fotos, ou em pinturas, ou em outros meios (ou em vários deles conjuntamente) e são apresentados, assim codificados, para que os participantes da pesquisa analisem criticamente estas codificações dizendo se nelas se reconhecem e se nelas reconhecem problemas e quais seriam. É o momento da descodificação do que foi codificado a partir das pesquisas e das falas de todos. Este é um momento importante, pois, “a descodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências, co-intencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo na “ad-miração” da “ad-miração” e vai se tornando uma forma de “re-ad-miração.”⁵⁴

Daí se seguem as atividades dialógicas da construção deste conhecimento, agora ampliado.

Mas antes, vale indicar a nota de rodapé número 2 (p. 89-90)⁵⁵ na qual Freire faz distinções entre codificação pedagógica e codificação publicitária. Uma delas: “A pedagógica tem o núcleo de seu significado amplo, expresso por um número plural de informações; a publicitária tem o núcleo de seu significado singular e compacto, constituído de “anunciadores” que apontam para uma só direção: a que o propagandista impõe”.⁵⁶

As atividades dialógicas são explicitadas nos quatro momentos do processo de trabalho educativo com os participantes a partir da codificação pedagógica dos temas geradores.

O primeiro momento é aquele em que os educandos observam (olhando, lendo, examinando) a codificação e, ao fazê-lo, descrevem, dialogando, os elementos que reconhecem como sendo os da situação da qual fazem parte.

⁵³ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 82.

⁵⁴ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.90.

⁵⁵ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.89-90.

⁵⁶ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.89.

Trata-se do que Freire denomina de primeira “ad-miração” que é seguida de uma segunda que é a etapa descritiva da realidade codificada “na qual o sujeito se comporta como se estivesse olhando a realidade por dentro”⁵⁷, identificando seus diversos aspectos e possíveis relações.

E, aí, o terceiro momento:

No terceiro momento, o sujeito, com outros sujeitos, volta à “ad-miração” anterior, em que abarca a situação codificada em sua totalidade. Deste modo, prepara-se a fim de perceber a situação como uma estrutura na qual os vários elementos se acham em relação solidária. Na medida em que esta percepção crítica se aprofunda, e em que já não é possível aceitar as explicações focalistas da realidade, instala-se finalmente o quarto momento da descodificação.⁵⁸

Aqui é importante lembrar de toda a argumentação a respeito da necessidade da apreensão das relações que originam ou produzem os fatos, as situações, os seres, como condição para um conhecimento abrangente e não parcializado da realidade, não “focalista”.

Segue-se daí o quarto momento, no qual “o sujeito realiza a análise crítica do que a codificação representa, e, como seu conteúdo expressa a própria realidade, a crítica incide sobre esta.”⁵⁹ Trata-se da análise reflexiva e crítica partilhada no diálogo dos envolvidos na busca de uma compreensão mais aprofundada e abrangente da realidade de que fazem parte e na qual pretendem intervir buscando superar o que os impede de “serem mais”, como diz Freire.

E ele complementa: “Todos estes passos aqui mencionados, entre os quais não há a separação aparentemente rígida que sua descrição sugere, formam parte do processo de conscientização, do qual resulta que os homens podem realizar sua inserção crítica na realidade”.⁶⁰

⁵⁷ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.91.

⁵⁸ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.91.

⁵⁹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.91.

⁶⁰ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.91.

Esta possibilidade de inserção crítica é necessária, aliada a outras possibilidades, para que realmente se possa pensar em “uma educação que seja prática da liberdade” como ele conclui no final da p. 92, concluindo também o livro.

Algumas considerações.

O objetivo do texto foi apresentar uma leitura de ideias de Paulo Freire presentes em “Extensão ou Comunicação? (1975a) chamando atenção especialmente para algumas delas que vejo como importantes para alimentar diálogos a respeito de uma ação educativa que faça frente a propostas negadoras de liberdade e favorecedoras de opressão. A levarmos em conta estas ideias, prestamos homenagem a este Educador que começou sua jornada humana cem anos atrás e que a continua na presença e na retomada de suas ideias, às quais devem se somar ideias que temos que fazer nascer das novas realidades que vivemos. Queremos considerar três dessas ideias.

A primeira: sobre a recusa de Freire à extensão de informes em qualquer processo educativo e no sentido em que ele a apresenta. Se a extensão é tomada no sentido de buscar persuadir educandos a aceitarem entendimentos oferecidos como “conhecimentos verdadeiros” sem problematizá-los, analisá-los reflexiva e criticamente no diálogo que possam estabelecer entre si e com seus educadores e nos demais sentidos apontados por Freire, por certo ela deve ser recusada na perspectiva educacional da qual ele parte e com a qual estamos de acordo.

Mas isso não deve levar à negação, pura e simplesmente, da importância da oferta de informações necessárias e claras, feita, esta oferta, como comunicação, com as características por ele apontadas: envolvendo dialogicamente problematização, análise reflexiva e crítica delas. O oferecimento de informações, juntamente com o convite para que sejam analisadas dialogicamente e criticamente, deve fazer parte de uma educação libertadora.

A segunda: sobre a importância da problematização que se expressa na “perguntação” a qual remete à necessidade de substituição da “pedagogia da resposta”, por uma “pedagogia da pergunta”. A pedagogia da pergunta, julgamos, pode superar o “equivoco gnosiológico” da extensão mecânica de informes dados como verdades prontas e acabadas. É algo a merecer maior atenção dos educadores.

Atenção que pode, esperamos, fazer acontecer uma nova maneira de fazer educação que parta das perguntas/problemas dos educandos e não de respostas que não dizem respeito às suas indagações, ou que, quando dizem, não lhes são apresentadas ajudando-os a verem isso.

Em terceiro lugar, pensamos caber levantar um questionamento a respeito de afirmações de Freire quanto à impossibilidade do pensar solitário e, por consequência de produção solitária de conhecimentos. Como nesta: “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o pensamos que estabelece o “penso” e não o contrário.”⁶¹

O questionamento é em relação à afirmação de que “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto”.

Não pode mesmo? Pode-se excluir a elaboração pessoal ou singular no processo de construção de conhecimentos? Ou não é isso que Freire afirma?

Se é isso, talvez se possa relativizar a afirmação dizendo-se o seguinte: a proposta de processos coparticipativos nos atos de pensar e de produzir conhecimentos justifica-se devido à convicção da limitação dessas produções ocorridas apenas individualmente, pelo fato de elas poderem proporcionar entendimentos apenas particularistas. E de que, a coparticipação gera possibilidades ampliadas de pensamentos e de conhecimento para cada um dos participantes do diálogo investigativo, agregando pontos de vista diversos.

Parece-nos que não se deve, e que nem é possível, excluir as singularidades. É bem verdade que parece haver consenso em afirmar que elas se formam ou se constituem, também (somente?), nas interações com os outros. Os outros são fundamentais na constituição das subjetividades, ou seja, na maneira singular de cada pessoa ser ela mesma. O pensar e a produção de conhecimentos é algo singular, mas, para sua maior segurança depende fortemente de trocas de entendimentos com os outros. Paulo Freire afirma isso ao dizer que na constituição do mundo cultural e histórico da humanidade “a intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica

⁶¹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.66.

primordial”⁶². Também o é, para ele, no desenvolvimento da maneira de pensar e de conhecer que são resultados das interações que estabelecemos com os demais seres humanos. Daí suas afirmações, citadas anteriormente: “Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário.”⁶³ Vygotsky afirma algo semelhante: “Segundo nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”.⁶⁴

Oliveira⁶⁵, estudiosa do pensamento de Vygotsky, alerta para o engano que certas leituras de suas ideias podem gerar. Um deles seria o de minimizar a importância da elaboração individual nos processos de pensar, de produção de conhecimentos, de aprendizagem, pois, para ele, o educando não é mero recipiente passivo das determinações sociais. Trata-se de uma ressalva importante, que pode ser um alerta em relação às leituras que fazemos de Freire.

Oliveira, porém, ao mesmo tempo, enfatiza a importância dos processos coparticipativos nos referidos desenvolvimentos concluindo da seguinte maneira: “Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma positiva na situação escolar”.⁶⁶ E, acrescentamos, em todas as situações educativas nas quais o objetivo é o desenvolvimento de pessoas autônomas no seu pensar e no seu agir.

O mesmo se poderia desejar nas diversas formas de comunicação que ocorrem nesta imensa variedade de meios de que a humanidade dispõe hoje.

Na esteira das ideias de Freire, pode-se pensar na utilização não extensionista dessa variedade de meios de comunicação, fazendo-os serem mediadores da formação de seres humanos com as características apontadas na obra de Freire? Parece-nos que sim e é um dos enfoques do que é denominado de educomunicação. Fica aí o desafio.

⁶² FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 65

⁶³ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.66

⁶⁴ VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e Linguagem. Trad. de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 18.

⁶⁵ OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1993, p. 63.

⁶⁶ OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1993, p. 64.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975a.
- FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo, Faundez, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Autor

Marcos Antônio Lorieri

Possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1968), Mestrado em Educação (Filosofia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1982) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996). Foi professor associado na PUCSP de 1974 a 2006. Atualmente é professor titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, educação para o pensar, filosofia da educação e ensino de filosofia.

Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2474684049522416>>.

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6631-2574>>.



Cinema brasileiro na trajetória do subdesenvolvimento: a colonização do pensamento pelo cinema comercial

Alessandro Reina

Resumo: Com a influência dos filmes estrangeiros sobre as produções e audiência do cinema nacional desde sua chegada ao Brasil em 1896, observa-se a formação de uma consciência colonizada, que dificulta o florescimento de construção de uma identidade cultural do brasileiro pelo cinema. O objetivo principal deste artigo é problematizar a condição de colonialidade do pensamento do povo brasileiro pelo cinema estrangeiro, em especial o norte-americano, e a possibilidade de construção de um projeto de emancipação cultural a partir da tomada do cinema sob um viés educativo e formativo. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica exploratória e análise qualitativa dos filmes do movimento cinemanovista.

Palavras Chaves: Cinema, colonização, educação, emancipação, cineclube.

Introdução

Quando olhamos para a história do cinema brasileiro é impossível não notar o caráter de dependência que nutrimos das produções estrangeiras desde sua chegada ao Rio de Janeiro em 1896. Embora o nascimento do cinema esteja marcadamente ligado ao entretenimento, sua evolução com o passar das décadas trouxe sua possibilidade como uma expressão da arte, podendo ser pensado a partir de um ponto de vista

educativo e formativo. O objetivo do presente texto é construir uma reflexão crítica sobre o processo de colonização cultural do pensamento brasileiro pelo cinema estrangeiro e suas possibilidades educativas e emancipatórias a partir da tomada do cinema como uma expressão da arte.

A propagação do cinema americano como produto comercial foi assimilada de forma diversa pelos países colonizados, seu impacto demonstra sua força ideológica e uma necessidade constante de manter sua hegemonia, seja pelo interesse financeiro, seja pela possibilidade de aparelhamento da cultura, impedindo a construção de um cinema autoral a partir da construção de um processo de identidade cultural nacional.

No Brasil o cinema inicia um processo de construção de uma identidade nacional com a semente plantada pelo cineasta Humberto Mauro na década de 1930, com os filmes *Ganga Bruta* (BRA-1933) e *Favela dos Meus Amores* (1935). Embora a chanchada demarque um gênero novo na cinematografia nacional cujo auge tenha sido entre as décadas de 1930-1950, percebemos nela ainda a presença de vários estereótipos e uma tendência estética que toma como ponto de partida os clássicos norte-americanos. Desta forma o cinema de Humberto Mauro somado a influência neorrealista do pós-guerra, é a chave de compreensão para o surgimento do Movimento do Cinema Novo na década de 1960, que não apenas delineará a construção de um processo de identidade nacional pelo cinema, como servirá de elemento problematizador dos principais problemas de matriz histórico-social de nosso país.

O Cinema Novo demarcará um período edificante da cinematografia brasileira, ganhando impulso com o filme *Rio 40 graus* (BRA-1955) de Nelson Pereira dos Santos, filme que irá exercer uma influência muito grande na cinematografia dos cinemanovistas e na construção do processo de emancipação cultural e social pelo cinema, que sofrerá uma dura interrupção a partir do Golpe Militar de 1964, que enfraquecerá as bases do movimento.

Os filmes do Cinema Novo foram indiscutivelmente grandes sucessos de crítica, angariando prêmios em festivais de cinema pelo mundo todo, porém não conseguiram ter a penetração cultural na audiência das massas. Aqui se faz necessário uma reflexão importante que é a ideia de que o cinema (não comercial) para superar a alienação produzida pelo cinema estrangeiro necessita ser tomado numa perspectiva pedagógica, como prática formativa e educativa, do contrário, por

si só, o cinema apenas será capaz de produzir a contemplação estética, não sendo capaz de ser uma semente para a mudança de consciência e tomada de ação (práxis).

Em resumo, neste texto, a pesquisa procura evidenciar, analisar e fundamentar a influência do cinema estrangeiro na colonização do pensamento do público brasileiro, e da necessidade de construção de uma consciência cultural voltada ao reconhecimento da identidade cultural e tomada de consciência crítica da realidade, a partir da proposta de educação e formação do pensamento pelo cinema. Para tanto, como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica exploratória centrada na obra *Cinema, trajetória no subdesenvolvimento* (1996) de Paulo Emílio Salles Gomes, e na análise qualitativa de alguns filmes do movimento cinemanovista.

Discussão

Desde a chegada do cinema no Brasil em 1896, já tínhamos como um elemento fundante a ideia de um cinema estrangeiro dominante. Se as produções nacionais esboçaram após a década de 1920 uma produção fluída, principalmente com as chanchadas, isto se deu em boa medida, devido a decadência do cinema norte-americano, dada a crise econômica de 1929 com a quebra da bolsa de Nova Iorque, que praticamente estagnou os investimentos na indústria cinematográfica norte americana.

No quesito de análise crítica fílmica geral, poder-se-ia afirmar, que as chanchadas ficaram presas no círculo do senso comum, não esboçaram em suas narrativas nenhuma proposta de elevação cultural ou de promoção crítica das consciências, mas centraram-se na força criadora do cinema: o entretenimento. Essa força criadora, que é bastante representativa no cinema primitivo ou no chamado primeiro cinema, traz para o filme um certo declínio cultural que coincide com a crítica adorniana do filme quando no seu exílio nos Estados Unidos.

O entretenimento é uma das expressões do cinema, sendo a sua forma primeira e genuína. Liga-se ao mesmo tempo com o propósito universal capitalista do filme: gerar lucro com bilheteria. Neste sentido, ele se torna uma ferramenta indispensável na conquista de novos mercados e exige uma linguagem dominante e dominadora. Linguagem dominante no sentido de construção de uma proposta estética agradável e sedutora, que priorize o divertimento e não o pensamento. Linguagem dominadora

porque, para além do mero entretenimento, existirá também uma ideologia alienante que condicione o espectador a um tipo de filme: o comercial.

Segundo Gomes (1996, p. 85) "o subdesenvolvimento no cinema não é uma etapa, mas um estado", isso porque o cinema no estado de subdesenvolvimento não encontra dentro de si, forças suficientemente necessárias para romper com o cerco do cinema estrangeiro dominante.

Na perspectiva de Gomes (1996), a exceção à regra, como nos casos do cinema hindu e árabe, existe uma barreira cultural sólida e avessa ao ocidentalismo, que dificulta a penetração da ideologia fílmica estrangeira comercial.

O cinema é incapaz de encontrar dentro de si próprio, energias que lhe permitam escapar à condenação do subdesenvolvimento, mesmo quando uma conjuntura particularmente favorável suscita uma expansão na fabricação de filmes. No caso da Índia, com uma produção das maiores do mundo. As nações hindus possuem culturas próprias de tal maneira enraizadas que criam uma barreira aos produtos da indústria cultural do ocidente pelo menos como tais: os filmes americanos e europeus atraíam moderadamente o público potencial, revelando-se incapazes de construir por si um mercado (GOMES, 1996, p. 85).

A ideia de Paulo Emílio Sales Gomes (1996, p. 85), a saber, que "o subdesenvolvimento no cinema não é uma etapa, mas um estado", encontra um amplo sentido quando se pensa em diferentes modelos de cinema e sua aceitação pelo seu público. O cinema indiano, que foi capitaneado com dinheiro inglês, apesar de retratar aspectos próprios da sua cultura, ainda se encontra preso ao *modus operandi* estrangeiro de se fazer filmes. Apesar de não ter sido atingido ideologicamente pelos filmes estrangeiros, suas produções não conseguem enraizar e enfatizar sua condição de nação explorada, salvo algumas exceções em sua história cinematográfica.

Bollywood¹ na Índia não é um sinônimo de emancipação cultural, mas de criação de uma identidade comercial cinematográfica nacional. O mérito dos indianos está propriamente em não absorver a cultura cinematográfica norte-americana (seus produtos), mas em recriá-los dentro de sua perspectiva. Dessa forma, eles

¹ Bollywood é como ficou conhecida a indústria cinematográfica indiana. A palavra é uma fusão do nome da cidade Bombaim (antigo nome de Mumbai) e de Hollywood, referência à indústria cinematográfica norte americana.

conseguiram construir uma indústria sólida e com público fiel. Porém, seu desenvolvimento está apenas ligado ao fator comercial, pois a maioria de suas produções não traz um esforço de repensar os seus problemas como nação explorada.

O Brasil teve um início de liberdade criativa com o Cinema Novo, movimento em que assumimos nossa condição de subdesenvolvimento e fizemos filmes avessos a *mise-en-scène* tradicional estrangeira, destacando a miserabilidade do nosso povo e sua natureza faminta.

A fome, aliás, não é uma categoria que pode ser percebida apenas nos filmes de Glauber Rocha, mas ela perpassa muitos dos filmes produzidos por outros diretores cinemanovistas, como *Os Fuzis* (BRA-1964) de Ruy Guerra e *Vidas Secas* (BRA-1963) de Nelson Pereira dos Santos, apenas para citar dois outros exemplos. O próprio Glauber definia os filmes do Cinema Novo como um cinema da fome. Isso estaria diretamente conectado não somente a nossa condição de miséria e pobreza, mas a nossa incapacidade de produção de cultura e de transformação política devido a sermos um povo de natureza colonizada (internalizamos e aceitamos esta condição).

Os processos de colonização, outrora engendrados pelos nossos exploradores europeus, agora convertiam-se em colonização do pensamento via imperialismo. Isso era nítido quando observamos a influência do cinema estrangeiro sobre a percepção e principalmente como padrão estético de referência do povo brasileiro, que em sua grande maioria não aprecia os filmes nacionais.

Essa mentalidade colonizada, é fruto da falta de políticas públicas de incentivo ao cinema ao longo de décadas e, principalmente, pela ausência de construção de uma identidade cinematográfica nacional, que sempre esteve à sombra dos filmes estrangeiros que dominaram e ainda dominam as bilheterias em nosso país.

Fomos rapidamente solapados com a ausência de recursos e fomentos para o cinema, como demarca Gomes (1996), com o fim da EMBRAFILME que colocou o cinema nacional em grandes dificuldades. Para não falar na vulgaridade e da comercialização barata dos filmes da Boca do Lixo², que segundo Glauber teriam enterrado a proposta crítica e emancipadora do Cinema Novo.

² A chamada "Boca do lixo" foi um reduto de filmes entre as décadas de 1970 e 1980 que marcaram o auge do regime militar no Brasil. Os filmes produzidos nessa região de São Paulo possuíam uma finalidade comercial marcados com o

Diferentemente, o Japão, como aponta Gomes (1996), não experimentou o sabor do estado de subdesenvolvimento. Desde o início do cinema, os japoneses recusavam-se a assistir filmes mudos com legendas em seu idioma. A produção estrangeira foi "japonizada" com o surgimento dos *benshis*, narração oral descritiva dos filmes mudos feitas pelos próprios japoneses. Quando o cinema falado chegou, os japoneses não encontraram dificuldades de aceitação com uma produção nacional, fortemente focada em suas tradições e traços culturais.

Fenômeno atípico foi o cinema asiático. Completamente avesso ao cinema ocidental, dada as características culturais do seu povo, principalmente de alguns países ligados ao islamismo, à resistência ao cinema ocidental, não foi capaz de alavancar uma produção nacional como ocorreu com o cinema japonês. Encontrou mais dificuldades que qualquer outro país dentro do seu estado de subdesenvolvimento. Não estava atrelado ao ocidente, porém, não possuía forças para criação de uma produção nacional. A referência de Gomes (1996) é o cinema egípcio. No entanto, podemos perceber na atualidade certo florescimento autoral no oriente médio com o cinema iraniano, principalmente após os eventos da revolução de 1979, apesar de ser um cinema ainda com dificuldades de liberdade criativa dada a imposição da censura instituída no país de caráter eminentemente religioso.

No Brasil, segundo Gomes (1996), o cinema sempre foi um prolongamento do cinema ocidental. Nossa condição de subdesenvolvimento revela também nossa ingenuidade. Como espectadores e fãs de cinema, o povo brasileiro admira e se enamora com o cinema estadunidense. Nossos olhos foram domesticados por uma estética fluída, técnica, funcional e sentimental. Nosso estado de subdesenvolvimento é superado apenas pela alienação das consciências, diante de um cinema que tem como foco principal o lucro nas bilheterias de suas produções.

O público de massa brasileiro, possui dificuldades na compreensão do cinema como forma de arte. Gomes (1996), assinala que essa condição emerge diante da construção de uma perspectiva voltada ao cinema de entretenimento, que desde a chegada do cinema estrangeiro no Brasil veicula uma concepção de cinema que tem como objetivo a construção de um público cativo de suas produções.

gênero da pornochanchada, filmes com temas vulgares de apelo popular e erotizantes. Saíram também da boca do lixo os filmes do "cinema marginal" que, segundo Glauber, possuíam um apelo mais comercial e menos crítico emancipador que o cinema novo, porém, traziam uma perspectiva estética diferente na abordagem de diferentes questões sociais.

No entanto, quando vislumbramos a cinematografia comercial num cenário mais amplo, é preciso reconhecer que muitos destes filmes possuem uma construção estética de qualidade e que alguns deles são capazes de mobilização para o filosofar. Não se trata, portanto, de construir a perspectiva de que todo filme comercial é sinônimo de um cinema que não é capaz de fazer pensar.

Todavia, os filmes comerciais que são capazes de mobilizar o seu público a filosofar pela imagem-movimento utilizam esse elemento (do filosofar) como mais uma estratégia para cativar o público aumentando as bilheteiras. Estas produções criam uma legião de fãs, convertendo tais filmes em objeto de culto. Isso pode ser visto com produções de alto nível técnico e até mesmo estético, como as sagas de filmes *The Godfather* (O Poderoso Chefão) de Francis Ford Copolla, *Matrix* das irmãs Wachowski e *Star Wars* de George Lucas. Tais filmes possuem uma concepção estética e técnica edificantes, alguns deles como *Matrix*, por exemplo, revolucionaram o cinema do período com a inserção e utilização de novas abordagens do uso da tecnologia nas cenas, o que influenciou uma geração de filmes posteriores. O problema é que quando o público constrói a perspectiva de que somente estes filmes representam um ícone de qualidade cinematográfica, as portas da percepção se fecham para outras possibilidades de expressão do cinema.

A estética fílmica comercial norte-americana, incutiu ao logo dos anos, uma concepção do que seria um “bom filme”, isso conduziu o público brasileiro à formação de uma visão de que qualquer coisa diferente do cinema estrangeiro, principalmente o estadunidense, é taxada como ruim pela maioria do público brasileiro. O cinema estadunidense virou padrão de qualidade em comparação a qualquer outro tipo de produção. Esta *mise en scène* estadunidense também alienou o público a uma realidade distorcida, longe da realidade cultural e social do Brasil e da própria América Latina.

A América Latina permanece colônia e o que diferencia o colonialismo de ontem do atual é apenas a forma mais aprimorada do colonizador: e além dos colonizadores de fato, as formas sutis daqueles que também sobre nós armam futuros botes. O problema internacional da América Latina é ainda um caso de mudança de colonizadores, sendo que uma libertação possível estará ainda por muito tempo em função de uma nova dependência (ROCHA, 1965, p.1)

Criamos, segundo Rocha (1965), uma dependência desse tipo de produção que inviabiliza a própria arte no Brasil. Se um estúdio nacional lançasse um filme visando competir com um filme norte-americano, e dependesse da bilheteria para fomentar outras produções, provavelmente iria à falência. Isso porque o cinema estrangeiro já formou seu público que não precisa saber nem mesmo a sinopse da narrativa fílmica para adentrar a sala de cinema.

Por outro lado, o cinema nacional ainda não conseguiu criar um público de massa, o que inviabilizaria uma competição pela audiência desse mesmo público. Isso dificulta não apenas a formação de uma consciência fílmica de apreço ao cinema nacional, como impossibilita a criação de uma indústria nacional que vise fomentar a cultura no país.

Temos, assim, a continuidade de uma situação de colonialismo que, segundo Glauber Rocha (1965), nos mantém numa relação de dependência com o próprio colonizador. Isso reforça ainda mais a necessidade de construção de um cinema nacional que vise a descolonização do pensamento. Aliás, esta situação atual que remete a uma necessidade de descolonização do pensamento não é uma reivindicação apenas para o cinema brasileiro, mas uma necessidade comum dos países da América Latina que compartilham conosco uma história de colonização e de exploração. Segundo Cuevas Marin (2013, p. 95, tradução nossa):

Os teóricos pós-coloniais iniciaram uma crítica fundamental à experiência e à lógica do colonialismo e do imperialismo em busca por restaurar, adverte, veja a voz, a experiência, a identidade e a história do subalterno, reivindicando também a importância das localidades periféricas.

Nossa história não é de colonizadores, mas de indivíduos explorados e massificados pelo colonialismo e, agora, pelo imperialismo, que não nos escraviza pela força física, mas pelo pensamento. Pensar um cinema que seja capaz de problematizar a nossa realidade, de país colonizado, contribuiria decisivamente para o enriquecimento cultural e a descolonização das consciências. No Brasil o único projeto que efetivou uma produção fílmica com essa proposta foi o Cinema Novo.

O que fez do Cinema Novo um fenômeno de importância internacional foi justamente seu alto nível de compromisso com a verdade; foi seu próprio miserabilismo, que, antes escrito pela literatura de 30, foi agora fotografado

pelo cinema de 60; e, se antes era escrito como denúncia social, hoje passou a ser discutido como problema político. Os próprios estágios do miserabilismo em nosso cinema são internamente evolutivos. Assim, como observa Gustavo Dahl, vai desde o fenomenológico (Porta das Caixas), ao social (Vidas Secas), ao político (Deus e o Diabo), ao poético (Ganga Zumba), ao demagógico (Cinco vezes Favela), ao experimental (Sol Sobre a Lama), ao documental (Garrincha, Alegria do Povo), à comédia (Os Mendigos) (ROCHA, 1965, p. 2).

O filme possui uma potencialidade para fazer pensar. Esta potencialidade só se converte em ato quando nos retira da banalidade de nosso cotidiano violentando nosso pensamento com a imagem-movimento. Esta violência é simbólica, mas nos afeta, nos desloca, nos coloca na posição de indivíduos filosofantes. Porém, para que esta “violentação” ocorra é necessária uma estética diferenciada, genuína, marca de um cinema autoral como indicava o próprio Glauber Rocha.

A baixa qualidade técnica dos filmes, o envolvimento com a problemática realidade social de um país subdesenvolvido, filmada de um modo subdesenvolvido, e a agressividade, nas imagens e nos temas, usada como estratégia de criação, definiriam os traços gerais do Cinema Novo, cujo surgimento está relacionado com um novo modo de viver a vida e o cinema, que poderia ser feito apenas com *uma câmera na mão e uma idéia na cabeça*, como prometia o célebre lema do movimento (CARVALHO, 2006 In: MASCARELLO, 2006, p. 287)

A estética tradicional (hollywoodiana), nos acomoda, mexe com nossos sentimentos, produz em nós a sensibilização por meio do efeito dramático, mas nem sempre traduz a realidade em que estamos inseridos ou nos desloca em direção a tomada de consciência crítica e tentativa de mudar nossa realidade. O cinema estrangeiro é um cinema que “fala sobre” e não “fala de”. Qualquer cineasta estrangeiro pode falar “sobre” a miséria, a desigualdade, o problema político, mas somente o cineasta brasileiro, local, pode falar da miséria do Brasil, da fome do povo brasileiro, da ausência de políticas de bem-estar à população.

Por isso, Glauber Rocha seguia a ideia da construção de um cinema anárquico, que não se baseava somente na ideia da catarse hollywoodiana como elemento mobilizador pela arte ou da linearidade do roteiro como elemento central. Esta

perspectiva de cinema revolucionário Glauber empresta de Brecht, que no teatro épico optava pela renúncia da catarse construindo o conceito de distanciamento, que, segundo Bertold Brecht, fazia com que a consciência do espectador não se perdesse ou fosse solapada por elementos que criassem distração e fuga da consciência crítica (algo induzido pela catarse). Nos filmes de Glauber a catarse não é renunciada, mas não é o elemento primordial de construção de mobilização de formação da consciência crítica do espectador. Nos seus filmes misturam-se vários elementos fazendo de sua proposta cinematográfica uma experiência estética inédita na história do cinema.

Bertold Brecht teceu várias críticas ao movimento expressionista de seu tempo, pois se tratava de uma forma de se fazer arte que afastava os indivíduos de sua realidade concreta. Aos poucos Brecht foi se afastando do movimento expressionista e tecendo duras críticas ao chamado teatro hipnótico, uma forma de arte que segundo Brecht, estaria embebida na catarse retirando do espectador a possibilidade de pensar criticamente e politicamente sobre sua realidade devido ao afastamento que o efeito catártico provocaria nos espectadores da sua realidade social. Isso seria uma forma de reafirmar ainda mais os valores da sociedade burguesa que aspiravam mais pela conservação do *status quo* do que pela revolução das estruturas da sociedade. Sobre este afastamento do movimento expressionista, Vorussi (2019) afirma o seguinte:

Em busca de superar a ineficiência do teatro expressionista, segundo as intenções políticas do dramaturgo de Augsburgo, era necessário aderir a um novo teatro que pudesse traduzir os desafios que existiam no campo social. Esse é o contexto da época, palco difuso e ofuscado que levará Brecht primeiro a se aproximar do teatro naturalista (VORUSSI, 2019, p. 27).

O encontro com o teatro épico demandou longos anos da vida de Brecht, frente a seu amadurecimento com relação à arte do teatro, sua aproximação com o marxismo e seu amadurecimento político. Por vezes o próprio Brecht chamou o seu teatro épico por muitos outros nomes, como, por exemplo, o teatro não aristotélico, uma clara referência da sua crítica à estrutura clássica do teatro baseada na *Poética* de Aristóteles, onde a catarse ocupa um lugar fundamental na composição da peça. Segundo Vorussi (2019, p. 35):

O primeiro fator a considerar sobre o aspecto contraditório ao teatro aristotélico insere-se sob o sinal das intenções pedagógicas e políticas à despeito das intenções propriamente estéticas de Brecht. Pois, as intenções estéticas estão subordinadas às primeiras. Intenções, portanto, que contradizem, em primeiro plano, as concepções clássicas do cânone estético, uma vez que a primazia pedagógica e artística expressava outro sinal.

Brecht procurava uma forma de teatro, ou seja, de arte, que estivesse fortemente enraizada no cotidiano humano, que representasse com fidelidade a realidade social dos sujeitos. Porém, sem que o espectador apenas contemplasse aquela realidade como um problema. Brecht rejeitaria a ideia de um teatro denunciante ou que apenas configurasse como uma forma romântica ao retratar as misérias do mundo. Segundo Brecht (2005, p. 142):

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenham um papel na modificação desse contexto.

Para Brecht (2005) a catarse representaria, segundo a estética aristotélica, o ápice da peça “bem-feita”. Para o autor, para que a posição política se revele é necessário romper com esta estrutura. Boal (2014) chama esta estrutura de “coercitiva”, sendo que o problema reside no fato de que esta “coerção” se ampara no sentimento de “empatia” do espectador, o qual é despertado pela catarse, isto é, “a relação emocional que se estabelece entre personagens e espectadores, e que provoca, fundamentalmente, a delegação de poderes por parte destes que se transformam em objeto daqueles”. (BOAL, 2014, p. 111).

O efeito dramático produzido pela catarse serviria segundo Brecht (2005) apenas para reafirmar a estrutura de vida e política burguesa. Nesse sentido, o teatro épico traria uma nova proposição a não trabalhar a partir da catarse, mas com o conceito de distanciamento, fazendo com que a narrativa não desloque a consciência do espectador do teor político da obra.

Ao expormos novos princípios artísticos e ao elaborarmos novos métodos de representação, temos de tomar como ponto de partida as solicitações urgentes de um período de mutação como este que atravessamos; a possibilidade e a necessidade de uma nova organização da sociedade impõem-se. Todos os acontecimentos relativos aos homens são examinados, tudo tem de ser encarado através de um prisma social. Um teatro que seja novo necessita, entre outros, do efeito de distanciamento, para exercer crítica social e para apresentar um relato histórico das reformas efetuadas (BRECHT, 2005, p. 88).

O efeito do distanciamento serviria para retirar a marca da alienação do espectador com relação a sua realidade social. Nisso, o teatro épico propunha identificar em primeiro lugar o espectador com o elemento alienante contido na realidade por meio da encenação. Há uma familiaridade com o elemento alienante por parte do público, uma identificação que existe e que, segundo Brecht (2005), a arte burguesa não rompe.

Assim, segundo Brecht (2005) seria preciso primeiro fazer com que o público se identificasse com a familiaridade do elemento social alienante, para que depois evidenciasse esse contexto alienante. Isso não seria possível com o efeito catártico que afastaria o espectador desta segunda etapa que seria o reconhecimento do caráter alienante. O efeito de distanciamento permitiria ao espectador a tomada de consciência crítica, rompendo com a suposta familiaridade alienante. Para tanto, o ator jamais deve confundir-se com a sua personagem, deve existir um afastamento do ator de sua personagem e o público precisa estar ciente disso. Segundo Brecht (2005, p. 148):

Em momento algum deve o ator transformar-se completamente em sua personagem. [...]. O ator deve mostrar apenas a sua personagem, ou melhor, não deve vivê-la; o que não significa que, ao representar pessoas apaixonadas, precise mostrar-se frio.

No entanto, Glauber Rocha cria em seus filmes um novo recurso (ou conceito) que não passa nem pela adoção total da catarse hollywoodiana nem pela ideia do distanciamento total de Brecht. Este recurso é o que Glauber chama de “transe”. O transe é um estado produzido pela estética fílmica glauberiana, este transe pode ser

percebido no filme (na narrativa produzida) e vivido pelo próprio espectador (no sentido de despertar da consciência). No filme o transe é formado pela união de vários elementos narrativos, a música regional, o batuque, a crença religiosa, o irracional, o impulsivo, a fome, a miséria, a violência, que produzem uma espécie de estado letárgico absurdo que incita as consciências dos indivíduos no filme. No espectador o “transe” na narrativa é vivido como despertar crítico, o espectador percebe o absurdo letárgico do transe no filme, que produz nele um estranhamento que aos poucos o conduz a um estado de consciência crítica daquela realidade. Dessa forma, através do “transe” é viabilizado o filosofar pela imagem nos filmes de Glauber Rocha, criando no indivíduo uma tomada de consciência crítica de sua própria realidade.

Assim, não podemos afirmar que nos filmes Glauber sua estética reproduz em detalhes o método do teatro épico brechtiano. Porém, há várias referências a alguns elementos, como por exemplo a ideia da violência nunca ser explícita, mas sempre encenada, o efeito de distanciamento quando em algum momento o ator parece dialogar com o espectador voltando-se para a câmera como faz Corisco em determinado momento no filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (BRA-1964) ou Paulo Martins em *Terra em Transe* (BRA-1967). Há também a recusa do efeito dramático como espécie de *plot point*³ do filme, servindo apenas para impressionar o espectador.

Nos filmes hollywoodianos há um compromisso sério com o entretenimento, por isso o filme bom precisa divertir, prender a atenção e impressionar o espectador. Nos filmes de Glauber a ideia é a tomada de consciência da realidade social e política do brasileiro, a consciência de sua miséria, de sua fome, de sua exploração, e o efeito dramático apenas deslocaria a possibilidade de tomada desta consciência. Há, desse modo, em Glauber uma ruptura com a familiaridade alienante, aquela mesma destacada por Brecht no teatro, embora a forma de construção da narrativa, diferencie-se, porém, apresentando compatibilidade com alguns aspectos metodológicos do teatro brechtiano.

³ *Plot Point* é um termo em língua inglesa que determina uma técnica utilizada por roteiristas. Segundo Syd Field, em sua obra “Manual do Roteiro” (2001), trata-se de um artifício para prender a atenção do espectador de um filme a sua narrativa. Em determinado momento a história acaba tendo uma reviravolta e isto acontece em alguns momentos-chaves do filme. A palavra *plot point* significa literalmente “ponto de virada” sendo utilizada em sua totalidade pelos roteiristas hollywoodianos. Privilegia-se deste modo a experiência voltada ao entretenimento (prender a atenção do espectador, impressioná-lo) e não a experiência filosófica, (experiência crítico-reflexiva).

Portanto, Glauber estava mais preocupado em filosofar e fazer um cinema filosofante do que meramente entreter o seu público. Talvez isso explique por que os filmes do Cinema Novo eram pouco vistos pelos brasileiros, uma vez que foram vítimas da colonização do pensamento pelo cinema americano, de estrutura fácil e voltado ao mero entretenimento.

Segundo Lukács (1967b), a arte só possui um sentido prático quando afeta as consciências, quando as provoca, quando as transforma. Isso faz com que ocorra uma transfiguração da realidade, porque o homem tocado pela arte não é mais o mesmo. Retorna para o cotidiano distinto do que era antes de se elevar. É nesse sentido que podemos observar uma superação do senso comum e a conquista de uma emancipação intelectual, moral e social, rompendo com nosso "estado de subdesenvolvimento" em termos cinematográficos.

Porém, essa ruptura é difícil, mas não chega a ser utópica. É verdade que o Brasil se encontra contaminado pelo cinema comercial norte-americano que virou na boca do povo sinônimo de qualidade. A grande envergadura da indústria norte americana com seus sólidos estúdios fabricando filmes com custos milionários e na velocidade que se fabrica um sapato em uma indústria, lhes dá a oportunidade de falhar vez ou outra em algum de seus projetos.

O prejuízo do fracasso de duas ou três bilheterias é recompensado com um acerto, onde a bilheteria converte-se em cifras milionárias. Os espectadores brasileiros são do interesse dos estúdios norte-americanos, pois temos um grande público aqui. *Titanic* (EUA-1998), por exemplo, levou cerca de 17 milhões de espectadores ao cinema, público maior que a população de países europeus desenvolvidos como Portugal, Noruega e Dinamarca. *Vingadores - Guerra Infinita* (EUA-2018), por exemplo, custou cerca de 316 milhões e faturou mais de 2 bilhões de dólares no mundo sendo que só no Brasil, arrecadou aproximadamente 237 milhões de reais⁴.

Como podemos verificar apenas com estes dois exemplos, será difícil uma produção brasileira arrancar estes números. Não pela inventividade criativa ou falta de potencial, mas pela dificuldade de convencimento, já que o filme brasileiro não apraz à maioria dos brasileiros condicionados a estética do cinema comercial

⁴ Os dados estatísticos citados neste capítulo com relação a bilheterias, são da Associação Brasileira de Cinema (ABRACINE) em 2018. Disponível em: <https://abraccine.org/> Acesso em: 08 set. 2018.

estadunidense. Outro fator é a dificuldade de recursos para fazer um filme que possui sempre custos elevados.

Pantera Negra (EUA-2018), direção de Ryan Coogler, produzido pela *Marvel Studios* e distribuído pela *Wall Disney Pictures*, custou cerca de 200 milhões de dólares americanos, (cerca de 1 bilhão de reais) e arrecadou 1,3 bilhões de dólares americanos (7,2 bilhões de reais). O filme mais caro produzido pelo Brasil foi *Nosso Lar* (BRA-2010) que custou cerca de 20 milhões de reais. O filme foi feito sem auxílio governamental, porém, o que justificou o investimento pelo setor privado foi o sucesso de venda do livro homônimo do filme, que já havia virado um *best seller* tendo 61 reedições e sendo publicado em vários idiomas. De fato, o investimento se provou eficaz, pois o filme arrecadou 36 milhões de reais nas bilheteiras. No entanto, esta situação é uma exceção no cenário do cinema nacional, que no geral possuem orçamentos inferiores a 1 milhão de reais e geralmente são viabilizados pelas leis de apoio e amparo a cultura.

Atualmente o cinema arte nacional é desenvolvido a partir de projetos individuais e dos fomentos da Lei Rouanet e a Lei do Audiovisual, embora estas leis tenham reduzido drasticamente os investimentos em cultura durante o Governo Bolsonaro, inclusive com a extinção do MINC (Ministério da Cultura), transformando-o em uma mera secretaria atrelada ao MEC (Ministério da Educação). Embora estejamos na era do império do audiovisual, do fácil acesso as tecnologias, temos uma crise de fomento, de identidade, de criatividade e de unidade artística no cinema. Nunca o lema "uma câmera na mão, uma ideia na cabeça"⁵ poderia converter-se numa revolução cinematográfica na atualidade.

Temos a nossa disposição softwares de edição com ferramentas de alto nível, câmeras de celulares capazes de filmar em alta definição e um canal de divulgação e exposição mundial que é a internet, mas estamos estagnados. Faltam elementos para uma educação estética, para construção de uma proposta de emancipação pela arte para que os futuros cineastas criem com liberdade e proposição obras de impacto social sobre a nossa condição, que ainda é de exploração, de miséria de subserviência e, sobretudo, de fome. Será que estaríamos condenados a uma condição de

⁵ Lema levado a diante pelos cinemanovistas, dadas as condições precárias de realização dos filmes. Não se tratava de imprevisto, mas de fazer filmes de forma simples, estética autoral e com baixo orçamento.

subdesenvolvimento no nosso cinema? Sobre esta questão Gomes (1996, p. 111) afirma o seguinte:

A esterilidade do conforto intelectual e artístico que o filme estrangeiro prodiga faz da parcela de público que nos interessa uma aristocracia do nada, uma entidade em suma muito mais subdesenvolvida do que o cinema brasileiro que desertou. Não há nada a fazer a não ser constatar. Esse setor de espectadores nunca encontrará em seu corpo, músculos para sair da passividade, assim como o cinema brasileiro não possui força própria para escapar ao subdesenvolvimento. Ambos dependem da reanimação da cultura brasileira e se encontrarão no processo cultural que daí nascerá.

Poderíamos num primeiro momento entender as palavras de Paulo Emílio Sales Gomes com um certo tom de negatividade. Porém, isso não estaria correto. Paulo Emílio não acredita que o cinema produza por si só os elementos necessários para superação de nossa condição de servilidade dogmática. O espectador alienado nunca alcançará o esclarecimento por si próprio, necessita que algo o conduza a elevação de sua consciência. Sobre esta questão, Gomes (1996, p. 111) é enfático ao afirmar "que ambos (cinema nacional e espectador) dependem da reanimação da cultura brasileira". Fica clara a necessidade de desenvolver estratégias e mecanismos, tanto de enfrentamento do cinema estrangeiro quanto da superação do comodismo por parte do espectador brasileiro.

Outro fator importante a ser destacado é o fator da exclusão cultural, observada quando vemos dados sobre a relação da população brasileira com o cinema. Segundo dados do Instituto de Pesquisas Econômicas aplicadas (IPEA)⁶, preços altos impedem que 70% dos brasileiros tenham acesso a eventos e espaços culturais como museus e cinemas. No caso do cinema, 54% afirmaram nunca frequentá-lo e outros 26% vão raramente. O cinema fica, portanto, restrito a uma minoria da população, que em grande medida deixa-se seduzir pela proposta alienante do cinema estrangeiro que lota as salas de exibição em todo Brasil, sendo incapazes de se emancipar culturalmente apenas vendo filmes, por mais que estes tenham um conteúdo crítico-descritivo da realidade em que estão inseridos.

⁶ Dados do Instituto de Pesquisas Econômicas aplicadas (IPEA) sobre o acesso a cultura no Brasil. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&ordering=3&limitstart=4510&limit=10 . Acesso em 12/01/2022.

Desse modo, seria necessária uma apropriação educacional do cinema para que seja possível uma educação do pensamento pelos filmes, em especial os filmes nacionais. São escassos ainda os materiais para dissertar sobre várias possibilidades acerca desta possível "emancipação cultural" isoladamente no interior do campo cinematográfico (pelos próprios filmes), porém, podemos nos concentrar propositalmente na potencialidade educativa do filme em uma delas: o cineclube.

Um cineclube é um espaço de exibição fílmica, de reflexão e de debate livre, de troca e construção de conhecimentos, onde todos os seus integrantes intercalam-se no papel de mestres e aprendizes. Trata-se de um processo dialético na formação do conhecimento. É na discussão calorosa que pontos de vista são apresentados, que contradições são percebidas, que novas percepções surgem e que o conhecimento é construído.

O cineclube, além de oferecer uma proposta alternativa ao cinema comercial, pode servir como um fator de inclusão para diversos brasileiros, que em sua grande maioria nunca foram ao cinema, dadas as dificuldades financeiras. A maioria das salas de cinema encontram-se nas regiões mais desenvolvidas do país, concentradas principalmente nas capitais⁷. Desta forma, caso houvesse uma política pública para implantação de cineclubes em cidades do interior, poderíamos ter verdadeiros polos de educação pelo cinema, proporcionando não somente que a população brasileira tivesse acesso ao que existe de melhor em termos estéticos cinematográficos, como propiciando e viabilizando a educação do pensamento por meio do debate, algo que faz parte da dinâmica cineclubista. O cineclube celebraria um projeto tanto de educação do pensamento pelo audiovisual como de formação cultural pelo cinema nestas pequenas cidades.

Ainda pensando dentro da proposta do cineclubismo como uma opção para formação de público e educação do pensamento, lembremos que temos uma Lei Federal (13.006/2014) que instituiu a obrigatoriedade de exibição de duas horas de cinema nacional mensal nas escolas. Embora pouco conhecida, a lei não tem sido aplicada na prática, pois necessita de um programa estadual de implementação, que passe tanto

⁷ Cerca de 64% das salas de cinema estão localizadas em cidades com mais de 500 mil habitantes, principalmente nas regiões Sul e Sudeste. Dentre as mais de 3.000 salas existentes no país, cerca de 1.000 estão no estado de São Paulo e apenas sete no Acre. Disponível em: https://tvcultura.com.br/videos/69065_54-dos-brasileiros-nunca-foram-ao-cinema-marcas-cidadania.html. Acesso em: 12/02/2022.

pela capacitação dos professores para execução das atividades envolvendo a educação pelo cinema, como remuneração destes profissionais.

Criar cineclubes nas escolas seria uma oportunidade ímpar para educação estética como para educação do pensamento, além de contribuir para a valorização da cultura e do cinema nacional. Uma oportunidade para levar o cinema para as inúmeras cidades brasileiras (principalmente de interior), principalmente aos mais vulneráveis economicamente, além de permitir que a própria comunidade possa participar e envolver-se com as atividades. Uma possibilidade de construção de um projeto orgânico, democrático e de inclusão pelo cinema, visando a educação do olhar e do pensamento, voltada a formação do pensamento crítico e da necessidade de mudança em nossa sociedade.

Considerações Finais

Ao visitarmos a história do cinema brasileiro, podemos perceber que desde sua chegada em nosso território, ele foi influenciado pela cultura fílmica estrangeira, em especial a norte-americana. Esta influência do cinema estrangeiro não apenas permitiu um amplo processo de colonização do pensamento, como impediu o surgimento de uma indústria nacional de filmes e de construção de uma identidade audiovisual genuinamente brasileira que fosse assimilada pela população brasileira.

Podemos perceber nessa trajetória a partir dos efeitos da colonização cinematográfica, que eles trouxeram um prejuízo muito grande ao cidadão brasileiro, uma vez que o condicionou a consumir os filmes estrangeiros, alienando-o culturalmente. Isso pode ser percebido pela grande quantidade de filmes americanos em exibição nas salas de cinema nacional, inclusive de acordo com o tempo que ficam em cartaz em alguns circuitos, onde muitas vezes um filme nacional fica em cartaz apenas duas semanas para cumprir uma exigência de participação nos principais festivais internacionais, visando ter uma oportunidade de maior visibilidade e projeção de público.

Embora tenhamos uma dificuldade muito grande na produção e divulgação de filmes nacionais, podemos observar que atualmente excelentes filmes têm sido produzidos, tais como o documentário *Democracia em Vertigem* (BRA-2019) de Petra Costa, *A que horas ela volta* (BRA-215) de Anna Muylaert e *Aquarius* (BRA-2016) e

Bacurau (BRA-2019) de Kleber Medonça Filho. Isso denota que necessitamos urgentemente tanto de mais investimentos na área da cultura como na área educacional. Isto porque o cinema para ocupar o espaço que precisa, necessita ser pensado educacionalmente, visando subverter o colonialismo e alienação das consciências dando lugar a construção de um processo culturalmente emancipador.

No presente texto, apresentamos como elemento propositivo dentro de uma proposta de uma pedagogia do cinema, a ideia de criação de cineclubes. Estes espaços dedicados a exibição e debate de filmes possibilitam uma educação crítica do pensamento a partir de uma programação fílmica dedicada e da relação dialética entre seus participantes. Embora tenhamos uma Lei Federal (13.006/14) que nos dê respaldo para o trabalho com o cinema em ambientes escolares, necessitamos ainda de um programa estadual que faça do cinema na escola uma política de Estado.

Para finalizar, enfatizamos a necessidade de que este projeto de educação pelo cinema (cineclubes) seja pensado numa perspectiva tríplice: educativa, formativa e emancipadora. Para o trabalho com o cinema na escola necessitamos de capacitação dos profissionais da educação, para que o cinema não seja tomado apenas na dimensão do entretenimento, mas que seja orientado para educação numa dimensão estética e cultural, visando tanto a formação cidadã dos jovens como estratégia emancipadora das consciências.

Referências

- BOAL, A. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- BRASIL. Lei 13.006 de 2014. Acrescenta 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>. Acesso em: 04 out. 2022.
- BRECHT, B. Estudos sobre teatro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- CARVALHO, M. S. In. MASCARELLO, F. et al. História do cinema mundial. Campinas: Papyrus, 2006.

FIELD, S. Manual do Roteiro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247033/mod_resource/content/1/Syd%20Field.pdf. Acesso em: 04 Out. 2022.

GOMES, P. E. S. Cinema, trajetória no subdesenvolvimento. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUKÁCS, G. Estética. Barcelona-México: Ed. Grijalbo, 1967b (v. 4).

ROCHA, G. Eztetika da Fome. Nova Cultura. 1965. Disponível em: <https://www.novacultura.info/post/2021/10/01/eztetyka-da-fome>. Acesso em: 04/10/2022.

VORUSSI, A. Derrubando Muros: uma experiência teatral no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=58618&idprograma=40001016001P0&anobase=2019&idtc=1502>. Acesso em: 04 out. 2022.

Autor:

Alessandro Reina

Doutor e mestre em educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisador CNPq desde 2005 pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino da Filosofia (NESEF-UFPR. Professor de Filosofia SEED-PR e do curso de Graduação e Pós-Graduação em Filosofia do Claretiano – Centro Universitário. Coordenador do Grupo de Estudos Sobre Cinema e Educação Filosófica (GECEF-CLARETIANO) via CNPq desde 2016.

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/0608633534984902>



Do imaginário ao concreto: a construção do brinquedo pela criança

Giovana Thais Hofmann da Silva

Humberto Silvano Herrera Contreras

Resumo

O estudo analisa a construção do brinquedo pela criança e destaca a importância dessa prática em seu desenvolvimento, compreendendo o favorecimento do imaginário infantil, tornando esta uma ação possível. Na primeira parte conceitua-se brincar e brinquedo com ênfase na experiência infantil do imaginário e do concreto, situando-as no contexto do ciclo do brincar. Em um segundo momento, apresentam-se linhas pedagógicas que abordam o tema na perspectiva de interesse deste estudo. É feita também uma síntese dos benefícios e possibilidades referentes a prática cotidiana, dentro e/ou fora do ambiente escolar. A pesquisa constitui-se como qualitativa, de abordagem exploratória e apoia-se nas contribuições teóricas de Kishimoto (1996), Vygotsky (2007), Tiriba (2010; 2018) e Piorski (2016) que analisam a experiência da criança na construção do brinquedo e ressaltam os benefícios dessa prática autoral. O estudo conclui que o brincar livre e criativo, como aquele que integra os desejos e vontades das crianças e permiti-lhes construir seus brinquedos, garante o valor afetivo do brinquedo, além de expandir suas fronteiras de interação pessoal e de relação com a natureza.

Palavras-chave: Criança. Imaginário infantil. Ciclo do brincar. Brinquedo.

1 Introdução

“A criança não se impressiona com a superficialidade formal.

Há sempre, de sua parte, um interesse maior pela substância e menor pelo resultado”.

Gandhy Piorski

A prática do brincar, leva a caminhos incríveis. Há investigação de diversas possibilidades que podem existir quando reconhecemos que o brincar passa por um ciclo e entendemos que, às vezes, dar um brinquedo pronto para a criança, pode quebrar tal ciclo. O brincar se inicia no imaginar, no desejar; construir o próprio brinquedo coloca tal desejo em prática e torna o processo mais significativo. A partir desse pressuposto, descobrimos que o brincar e o ato de construir o brinquedo não somente devem ser vistos como um passatempo, mas sim como atividade fundamental para o desenvolvimento da criança.

Por essa razão, o objeto de estudo da pesquisa centra a sua atenção nas contribuições da construção do brinquedo na primeira infância, especificamente na experiência da criança de produzir o próprio brinquedo para o seu desenvolvimento integral, por compreender que todo o processo de construção, do imaginário até o ato de brincar, apoia um processo pleno de aprendizagem e de estruturação de uma cultura, fazendo com que toda a dinâmica seja mais significativa. O brincar possui materialidade como uma possibilidade e a produção do próprio brinquedo, o desejo imaginário e o desfrute do mesmo.

Referente ao desenvolvimento, considera-se que a criança progride a partir de experiências sociais, nas interações que determina com a experiência sócio-histórica das pessoas e do mundo por elas anteriormente criado. Portanto, o ato de brincar é uma atividade humana, em que as crianças vão sendo introduzidas e constituindo-se em uma maneira a assimilar e reformular toda uma experiência sociocultural dos adultos.

Assim sendo, apresentam-se reflexões sobre como é possível compreender a importância de termos um olhar diferenciado para essa prática, além de entender como o ciclo do brincar ocorre. O artigo está organizado em três partes: a primeira conceitua o brincar, brinquedo, imaginário e concreto no contexto da criança; a

segunda discorre sobre as relações dos elementos anteriores na experiência de algumas linhas pedagógicas; e, a terceira aponta benefícios e possibilidades do brincar livre e do construir o brinquedo.

A pesquisa é de natureza qualitativa e de abordagem exploratória e apoia-se nos registros bibliográficos de Kishimoto (1996), Vygotsky (1987; 2007), Tiriba (2010; 2018) e Piorski (2016), entre outros.

2 A criança e o brincar

Nascemos e crescemos com uma necessidade imensa de experimentar o mundo à nossa volta, e é na brincadeira que essa vontade se torna realidade. Brincando é possível explorar, nos expressar de forma natural e compreender como as relações humanas acontecem.

Schiller, em um trecho extraído das *Cartas Estéticas*, afirma que “o homem só é inteiro quando brinca e é somente quando brinca que ele existe na completa acepção da palavra homem” (1994, p.37). Entendemos então que o brincar é intrínseco ao ser humano. Para Winnicott “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (1971, p.79). A práxis de brincar contribui para a criatividade e a inovação, trazendo diversos benefícios para aqueles que se submetem ao mundo lúdico, podendo citar a construção da confiança, o otimismo, a flexibilidade nas atividades, o foco no presente, a perseverança, o equilíbrio emocional e a resiliência, além de, claro, o sentimento de pertencimento.

Na criança, esse brincar se torna seu ofício e também uma fonte abundante de estímulos vitais para seu processo de desenvolvimento, por trazer diversas possibilidades de aprendizado e crescimento. Para que a brincadeira aconteça, não necessariamente é preciso que a criança faça uso de um brinquedo, porém muitas vezes esse objeto, entendido como suporte da brincadeira e estimulante material (KISHIMOTO, 1996), se torna fundamental e concretiza os desejos da criança, favorecendo dentre diversas habilidades motoras, cognitivas, sociais e expressivas, além de despertar seu imaginário.

O ato de brincar é um modo de expressão da criança, se tornando essencial para o desenvolvimento de sua identidade, autonomia e atitude solidária. Brincar é uma

ação que integra a vida da criança, manifesta-se como uma expressão natural de sua relação com o outro e com o mundo, possibilitando-lhe experiências ricas e complexas.

Para Vygotsky (2007), o ato de brincar é considerado como a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) por primazia; melhor dizendo, é no brincar que a criança aprende a partir da mediação de terceiros, adultos ou crianças. Então, quando a criança brinca, ela está compreendendo o mundo a sua volta, desenvolvendo a imaginação, aprendendo a solucionar problemas cotidianos e, especialmente, criando relações sociais. Em suas palavras "a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã" (VYGOTSKY, 2007, p.58). Isso quer dizer que, algo que ela precise de certa mediação no momento, mais adiante ela conseguirá fazer sozinha. O brincar traz essas experiências de aprendizagem à tona.

Como ressalta Borba (2006, p.38):

É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal.

É no brincar que diversos processos psicológicos acontecem, tais como processos complexos de articulações entre o antigo e o novo, memorização, imaginação e relacionamento com o mundo a sua volta, além de uma transformação e a ressignificação de conceitos. Há no brincar a constituição de um espaço de aprendizagem. De acordo com Friedmann (2012), é a partir de atividades lúdicas, que se abrem portas para o mundo social e para as culturas infantis. Se encontram também amplas possibilidades e oportunidades de incentivos ao seu desenvolvimento. Observar as diversas maneiras como as crianças brincam e como

interagem com o mundo, realizando as suas descobertas particulares através desta prática deve ser extremamente considerável e estimulante. A autora notabiliza que “os jeitos de expressar-se ludicamente e os repertórios lúdicos de cada criança são os canais de comunicação que elas têm para apreender o mundo à sua volta, relacionar-se com os outros e com seus encontros” (2012, p. 24).

Huizinga (2004), define em seu livro *Homo Ludens* que o lúdico é algo primário, essencial à natureza humana, tanto quanto o raciocínio. O lúdico está na base do surgimento da civilização e constitui uma necessidade humana que se manifesta nas mais diversas situações da vida, mesmo que não entendidas como um jogo ou ação infantil. De acordo com o autor,

[...] mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. (HUIZINGA, 2004, p. 3-4)

Percebemos assim que o lúdico não faz parte apenas do mundo infantil, mas sim de toda a sociedade, visto que momentos de descontração, festivos e alegres são necessários à vida cotidiana (HUIZINGA, 2004).—No jogo, mesmo por conter um caráter “não-sério”, apresentar liberdade de ação e um caráter fictício ou representativo (HUIZINGA, 2004) ele se mostra também com uma série de regras e separação em limites de espaço e tempo, o que não se faz necessariamente presente no brinquedo.

O jogo então é entendido como um sistema linguístico que funciona dentro de determinado contexto social: um sistema de regras, um objeto; o brinquedo, por outro lado, supõe uma indeterminação quanto ao seu uso (KISHIMOTO, 1996). O

brincar, por sua vez, é ação, comportamento. Já o brinquedo é o objeto que se presta à brincadeira. Há uma correspondência do brinquedo a uma representação de seu criador, ou seja, “a infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto” (KISHIMOTO, 1996, p. 19).

Na maioria das vezes, como traz a autora, é um adulto que utiliza da sua função lúdica para acessar sua criatividade e desenvolver um objeto diferenciado dos que compõem o mundo adulto assumindo o papel de instrumento pelo qual a criança reproduz seu cotidiano, a natureza e as construções humanas. Assim sendo, é possível manipular por meio da ludicidade aquilo que compõem o mundo de desenhos e filmes e a realidade concreta cotidiana.

O brinquedo está presente na vida da criança desde seus primeiros meses de vida e representa muitas vezes mais que um ingênuo objeto de recreação que reproduz aspectos de seu mundo interno. Gilles Brougère, um dos maiores especialistas em brinquedos e jogos, aborda que tal artefato transcende toda a questão material por conduzir inúmeros significados e práticas sociais. O brinquedo constitui “[...] uma entrada que abre outras portas para a complexidade e para a riqueza do universo contemporâneo e suas mutações recentes.” (BROUGÈRE, 2004, p. 16). Para o autor, os brinquedos devem ser reconhecidos como artefatos culturais por deterem uma dimensão não só material, como técnica e cultural, podendo ser compreendidos como suporte de certas funções estando inseridos em um contexto sócio-histórico específico.

Como objeto projetivo do mundo interno da criança, o brinquedo assume um papel de auxiliar na criação desta representação por meio do ato de brincar, sendo que o brinquedo por si só não determina o conteúdo presente na brincadeira, mas é utilizado como meio pela criança para projetar e elaborar sua compreensão de mundo. Assim sendo, quanto mais heterogêneo for o objeto, tanto seu material quanto a sua utilidade comum nos variados contextos, mais rico se torna para a criação lúdica da criança, podendo ser simples pedaços de pano, papel, madeira, dentre utensílios conhecidos no mundo adulto como colheres, panelas, almofadas e etc. (ALMEIDA, 2003). Quanto maior a maleabilidade do brinquedo, maior o estímulo à criatividade da criança. Logo, a projeção dos conteúdos presentes no mundo interno e a formação de sua identidade enquanto criança perante o meio em

que está inserida transforma o brinquedo em um objeto crucial para a construção, desconstrução e reconstrução do Eu que está se formando e ainda não possui os recursos abstratos que o universo adulto dispõe, necessitando assim, do auxílio deste instrumento lúdico para ocupar seu lugar no mundo.

Oliveira (1984) em seu livro *O que é brinquedo* afirma que o brinquedo pode influenciar a criança de várias formas sendo algumas delas:

[...] a criança quando brinca aprende a se expressar no mundo, criando ou recriando novos brinquedos e, com eles, participando de novas experiências e aquisições. No convívio com outras crianças, trava contato com a sociabilidade espontânea, ensaia movimentos do corpo, experimenta novas sensações. (OLIVEIRA, 1984, p. 49)

Expressividade, criatividade, vivências, sociabilidade, coordenação e diversidade são alguns pontos que o autor elabora para explicar a relevância do brinquedo. Melhor dizendo, o brinquedo, ajuda na formação social da criança, sendo o brinquedo um facilitador de desenvolvimento integral de habilidades que fundamentam a criança para sua convivência social. “O brinquedo passa a ser visto também como algo de sério, consequente. Não é mais “apenas” o instrumento que as crianças utilizam para se divertir e ocupar seu tempo, mas é um objeto capaz de educá-las e torná-las felizes, ao mesmo tempo”. (OLIVEIRA, 1984, p. 50).

Assim, o brinquedo deve ser visto como fundamental para o desenvolvimento infantil por auxiliar no alcance de um nível de conhecimento que somente com a ajuda desse recurso poderia ser atingido. Compreender que o brinquedo pode oportunizar um desenvolvimento saudável e natural é peça-chave para um trabalho direcionado e um olhar mais amplo sobre a criação lúdica e o que ela significa para a criança; o brinquedo proporciona benefícios físicos, psicológicos e sociais e, quando a criança protagoniza a construção desse elemento, o brinquedo fica ainda mais expressivo e valioso.

2.1 Imaginário e concreto no contexto da criança

O brincar envolve múltiplas aprendizagens. Tal atividade permite que diversos processos psicológicos aconteçam, permitindo ao sujeito se desprender de limitações impostas pelo contexto do momento, podendo assim transformá-lo.

Para Vygotsky (2007), o brinquedo tem por característica gerar na criança a imaginação. Tal ação tem por consequência a constituição de toda uma base fundamental fazendo acontecer uma consolidação do pensamento abstrato e o processo de internalização da fala.

Se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Consideremos a atividade da criança durante o brinquedo. (VYGOTSKY, 2007, p. 110)

A criança, ao imaginar, aprende a lidar com diversas situações imediatas, suas dificuldades e ainda, construirá um entendimento sobre o funcionamento do mundo. A palavra *imaginar* deriva do latim *imaginarius* e tem por seu significado a ideia de simulado, fictício; criado pela imaginação e que só nela tem existência (HOUAISS, 2001, p. 1573). É a habilidade que possuímos de criar e inventar. Partindo desse pressuposto, o imaginário é responsável por toda uma junção de representações mentais feitas, estabelecendo como uma área na qual se localiza a imaginação.

A ideia e as experiências do funcionamento concreto do pensamento comprovam que o psiquismo humano (mente) não funciona apenas da percepção imediata e de um encadeamento racional de ideias, mas também, nas imagens irracionais do sonho, da neurose ou da criação poética. (DURAND, 2001, p.1).

A capacidade de criar e imaginar, mesmo sendo essência da criança, deve ser desenvolvida e ampliada. Objetos do cotidiano, o contato com a natureza, materiais diversos, texturas, formas e cores, além de estimular essa imaginação, servem para a

criança expressar-se e interagir com o ambiente, compreendendo o sentimento de pertencimento. E é aí que o concreto se conecta. De acordo com Piorski (2016, p. 63)

[...] a imaginação da criança não resiste ao apelo da vida material, pois seu alimento, sua proliferação, está na matéria do mundo. Há aqui uma vida espelhada: a imaginação é dada à substância material, assim como a matéria o é à imaginação. As duas coabitam num devir dinâmico, criador de novas imagens.

O desejo de pôr o imaginário em prática é o que sustenta toda essa vontade de explorar e descobrir as várias perspectivas que a determinação proporciona. É a partir desse sentimento que diversas possibilidades se abrem. Segundo o autor,

Os brinquedos da criança permitem a inquisição livre do olhar, a sondagem e a investigação da natureza, o encontro com a integridade de suas formas, com a individualidade oculta em seus contornos e texturas, com a intimidade de inúmeros modos de ser. Para a imaginação das coisas materiais, no brincar, todo corpo é espaço de ser, é território ôntico, de vida interior, moldando as primícias íntimas da criança. (PIORSKI, 2016, p.74)

O brincar, por fazer parte da criança, se torna, partindo da criação do brinquedo, uma extensão de seu desejo imaginário e particular do ser, demonstrando assim que esse reconhecimento tem valor inestimável para ela, participante ativa de todo o ciclo do brincar.

Segundo a pesquisadora Ana Lúcia Machado, em sua publicação do dia 10 de outubro de 2020 sobre o Dia das Crianças - Um Jeito Diferente de Comemoração,

O brinquedo pronto que damos de presente a elas, quebra o ciclo natural do brincar – formado pelas etapas do desejar, planejar, executar e desfrutar -, indo direto para a fase final do processo. Isto coloca a criança numa

perspectiva de passividade, empobrece a brincadeira, não estimula a imaginação, a criação livre, e o trabalho de construção dos brinquedos por elas mesmas. (MACHADO, 2020, s/p)

O ciclo do brincar é entendido como o processo de ativação da criança; quando a criança constrói seu brinquedo, ela se sente ativa no processo de criação, passando a ter mais interesse nesse brincar. Esse ciclo é definido por etapas que a criança experimenta e, quando não é vivenciado, provoca-se uma ruptura que o conduz para a última etapa do processo, o que desestimula a imaginação, a criação livre e o trabalho de construção. Com isso, havendo tal ruptura, o interesse pelo brinquedo pronto se cessa rapidamente, pois a criança não se vincula ao brinquedo (MACHADO, 2020).

Contudo, esse brincar de construir está mais perto do trabalho do artesão do que do homem industrial. Para Piorski (2016, p. 68) “a criança não se impressiona com a superficialidade formal. Há sempre, de sua parte, um interesse maior pela substância e menor pelo resultado”. Por essa razão, deve-se compreender esse processo criativo. O contexto da sociedade moderna proporcionou uma oferta de brinquedos altamente tecnológicos e industrializados. Há uma grande valorização do consumismo, do objeto pronto, da sofisticação, da última moda, da praticidade, do descartável. Essa ideologia faz com que a capacidade de criação seja comprometida; mesmo lhe dando um brinquedo totalmente pronto, o impulso de criar e recriar da criança faz com que ela o desmonte para estudá-lo e analisá-lo (BRUNELLO; MURASAKI; NÓBREGA, 2010).

E é por essa razão que, quando a criança recebe um brinquedo pronto para o uso, todo um ciclo é quebrado. A criança, ao ganhar aquele brinquedo, perde toda uma idealização que poderia ter acontecido, pois, quando vê o objeto ali concluído, não pode mudar o que já foi feito. Melhor explicando, o ciclo do brincar não acontece apenas em selecionar um brinquedo e brincar com ele, mas sim imaginá-lo, desejá-lo, pensar como é possível colocar esse brinquedo em prática, refletir sobre quais os materiais necessários para essa aplicação, entender como irá funcionar a engenharia do brinquedo, errar, acertar, e assim, finalmente, brincar com sua criação. Sobre essa dimensão do brincar, Piorski (2016, p. 103-104) comenta que:

Os restos dos trabalhos manuais, as ferramentas e as matérias naturais são sempre mais idealizadas pela imaginação do brincar. A criança pode estar acomodada pelo consumo, limitada em sua criatividade por acumular muito brinquedo sintético, pronto, racionalizado, de imagens eletrônicas artificiais, modelado ao extremo, mas basta um celeiro de ferramentas velhas e um amigo prospector de restos para devolver-lhe toda a força sonhadora, toda a disposição física, toda a alegria do artesão capaz de restaurar os devaneios narcísicos de grande fazedor, dominador da matéria. Dessa forma, muitos materiais, mesmo restos industriais já sujos, quebrados ou cortados, precários e, por isso, mais humanizados, orgânicos, são inseridos nesse seletivo universo de brincar. É quando o dejetivo industrial recupera sua dignidade de traste e se revela matéria nas mãos do demiurgo infante.

A criança se supera nessa construção e aprende, sozinha ou no coletivo, como essas práticas funcionam. O sentimento de pertencimento ao lugar e até mesmo ao grupo também são benefícios visualizáveis, pois além de aquela criança interagir com seus colegas, essa interação pode acontecer com pessoas de seu cotidiano entendendo a importância do trabalho em grupo e da criação de relações interpessoais.

3 Aproximações práticas

O movimento situado a partir de reflexões sobre o brincar e o brinquedo apresentado anteriormente destaca a intenção de ampliar a compreensão sobre o brincar livre e criativo. Nele integram-se elementos geográficos e culturais, que na maioria das vezes são desvalorizados e/ou ofuscados por posições homogêneas e consumistas. Em uma sociedade que hipervaloriza tecnologias digitais como modo de diversão, apreciar o contato com a natureza, trabalhos manuais e artesanais, brinquedos de madeira, velas para iluminar determinados momentos, elementos naturais, entre outros recursos promove um brincar saudável e vivificante. Nas experiências que relataremos a seguir, destacamos algumas linhas pedagógicas que buscam fortalecer essa identidade da criança em seu brincar livre e criativo.

A pedagogia Waldorf criada pelo austríaco Rudolf Steiner em 1919 e chegou ao Brasil em 1956, tem por fundamento o interesse em atividades físicas, acreditando também no aprendizado a partir de tarefas criativas e manuais. Os brinquedos disponíveis para as crianças nessas escolas são ofertados pela natureza; folhas, galhos, troncos de madeira, panos de algodão e lã de carneiro, assim como brinquedos feitos de madeira. Brinquedos assim passam verdade e conexão com o mundo real, sentimento que o plástico não fornece (CICHOCKI, 2017).

Piorski (2016) aborda uma questão interessante que diz respeito a quantidade de brinquedos e de estímulos que a criança tem, não necessariamente está ligada ao maior desenvolvimento que ela terá de sua criatividade e muito menos a sua imaginação, fazendo o processo contrário.

As imagens internas são alimentos vitais para qualquer um de nós. Mas, especialmente na criança, a dinâmica dessas imagens (a imaginação) está mais acessível, mais dada e é a base de suas relações com as coisas e pessoas. Imaginação requer espaço, folga, lugares de contemplação, devaneio, solidão, convívio, lugares desafiadores. Todas as coisas que tiram esse direito das crianças são excessos. Muitas atividades, demasia de informação escolar, deveres e mais deveres a cumprir no dia a dia, com o enfadonho objetivo serem bem-sucedidas num tempo futuro e distante. Do mesmo modo os apelos constantes para o consumo de brinquedos, todas essas coisas estão nos fundamentos primeiros da modernidade, onde o ideário que a sustenta é a produção e a aquisição. [...] Portanto, excessos de um modo geral obstruem o delicado fluxo imaginador que se espraia da criança para o mundo como uma fragrância, uma brisa, uma suspensão vaporosa que toca-o, enlaça-o buscando contato com ele, enraizamento nele, almejando a integridade dele. Assim, é possível nascer um dizer autêntico advindo de sua própria busca, de seu próprio interesse, de suas próprias afinidades. (PIORSKY, 2016, s/p).

Outra linha pedagógica que legitima o contato com a natureza foi elaborada por Célestin Freinet, nas primeiras décadas do século XX. Colocando a frente as necessidades da criança, sua autonomia, criatividade e a livre iniciativa da criança,

propõe a formação cidadã e participativa de todos. Entendia também a importância das “aulas de descobertas”, na qual aproveitava do interesse dos estudantes, que advinha do externo, da natureza, para a inserção dos conteúdos de forma motivacional e ativa. Freinet valorizava a vida no campo e as experiências nele produzidas, como práticas artesanais e exploratórias em que se observa o ambiente natural por meio dessas aulas-passeio e aulas descobertas, tendo diversas outras técnicas que valorizam esse contato com a natureza. Em um de seus livros, o educador destacou: “É que as crianças passaram por aqui com os pássaros... A natureza lhes pertence e elas aproveitam... Se as vissem subir nas árvores e se enfiar entre os galhos; se as ouvissem chilrear e rir! Certamente jamais viram uma animação dessas em suas classes!” (FREINET, 2010, p. 92).

Na pedagogia Reggio Emília, uma proposta educacional idealizada pelo pedagogo Loris Malaguzzi no período pós-guerra na Itália, entende o educador como mediador da aprendizagem. Na construção da abordagem Reggiana, o professor Malaguzzi e seus estudos sobre as cem linguagens da criança fazem refletir sobre o potencial das crianças e refletem sobre o protagonismo delas, entendendo-as como construtoras do conhecimento. A criança deve experimentar e vivenciar o mundo, desenvolvendo todas suas linguagens: expressiva, comunicativa, artística, éticas, lógicas, imaginativas e racionais. “Um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 17). Nessa abordagem, não há um material específico para manuseio; qualquer objeto vira fonte de aprendizado. A riqueza sensorial é oferecida por recursos da natureza, materiais reutilizáveis e até mesmo objetos prontos que podem ser explorados por completo.

Também é importante pontuar a prática pedagógica do Brincar Heurístico, que consiste em uma abordagem voltada ao trabalho com crianças bem pequenas e trabalha com as descobertas, explorações. Desenvolvido por Elinor Goldschmied juntamente com alguns educadores europeus, é um método que busca organizar as atividades cotidianas de uma maneira específica. Esse brincar subverte a lógica industrializada do brinquedo que já vem finalizado, não instigando a criatividade da criança. Essa abordagem remete a ideia de exploração, investigação, descoberta. O

educador deve oferecer para a criança materiais antes selecionados e diversificados (madeira, metal, borracha) para que haja a exploração e a criação; tais materiais devem ser organizados de maneira estratégica pelo educador. A criança não fica restrita a um modo específico de brincar, podendo criar sua própria maneira, expandindo ideias e percepções do mundo e sensações (LACERDA, 2016).

Entendemos que essas linhas pedagógicas valorizam um contato maior com a natureza e com elementos naturais, considerando fundamental o desenvolvimento da criatividade a partir da liberdade. Meireles (2015) enfatiza que a brincadeira é o espaço da criança entrar no mundo pelas próprias descobertas; são pelas sensações, pelo gesto, pelas vivências através do próprio corpo que tais experiências acontecem. A criança aprende quando busca as sensações no brincar.

Iaconelli (2016) afirma que a graça de a criança brincar é exatamente subverter os objetos e transformá-los em brinquedos. Então, quando uma caneta com uma régua vira um aviãozinho, isto acaba se tornando muito mais atrativo para o desenvolvimento da criança do que um aviãozinho pronto com controle remoto. Na hora que acontece essa subversão do objeto em brinquedo, há a criação, e no que ela cria, ela aprende, transforma e inventa; algo de novo acontece. O brincar de inventar é uma forma de invenção de diversas possibilidades com materiais que não são brinquedos e que, a partir da imaginação, possam vir a ser, assim como caixas de papelão, roupas e tecidos; descobrir possibilidades ocultas dos objetos (KLISYS, 2020). As crianças têm fascínio pela capacidade de construir, “É um desejo que vem de dentro e incentivado pelo ambiente. Ela vê peças soltas e faz a construção. Ela tem referências de vivências e de observação das pessoas ao seu entorno, mas a criação vem de dentro dela” (SAURA, 2021, s/p).

Segundo Britto (2016), o brincar criativo está relacionado com a resolução de problemas, pois requer novas formas de fazer algo, de pensar de maneira inovadora, de ser capaz de, com seus brinquedos convencionais, que tenha a seu alcance maneiras claras e criativas diferentes do modo tradicional de usá-los. O brincar criativo não está relacionado apenas com os objetos que a criança interage, mas sim com o processo de aprendizagem, de tornar-se criativo e de aprender a assumir alguns riscos, às vezes falhar, mas aprender com isso e ter êxito em suas ações. O construir então se mostra uma potente atividade para o desenvolver integral da

criança, demonstrando que esse fazer criativo possui diversos benefícios físicos, emocionais e sociais.

O ato de construir manifesta saberes transmitidos de geração em geração, trazendo um enriquecimento no fator cultural e de pertencimento, isso porque brincadeiras tradicionais como carrinho, boneca e peteca são construídas com elementos dos territórios em que essas crianças fazem parte, mostrando uma grande capacidade inventiva de adultos, que participam também, e de crianças na relação com o ambiente. Para Piorski (2013), o que toma conta é o interesse imaginário das crianças; valores e desejos vêm à tona quando existe brincadeira; o que pode ser acessado a partir desse brincar é grandioso. A experiência de construir relações entre o brinquedo e a cultura investiga as variadas memórias infantis dos adultos que também são pertencentes deste território, o que reflete a essencialidade do brincar nas diferentes fases da vida, assim como os impactos dessa escolha para a vida social. Sob tal perspectiva, se reflete sobre o real valor do brinquedo e da brincadeira e, como as vivências e experiências de mundo são muito mais valiosas para a criança tanto no sentido do desenvolvimento como na formação de sua cultura.

4 Benefícios e possibilidade do brincar livre

O brinquedo na infância assume um importante lugar na vida de todas as crianças. O trabalho cotidiano do educador, que visa utilizar variadas estratégias para estimular o desenvolvimento saudável da criança e sua aprendizagem, pode também criar um ambiente lúdico e acolhedor na sala de aula. Para tanto, utilizar do brinquedo para desenvolver diversas habilidades nas crianças, abre um universo de possibilidades, e uma delas é promover um contexto em que a criança possa construir seu próprio brinquedo partindo da sua imaginação e criatividade, desenvolvendo assim capacidades que ela possivelmente não teria acesso recebendo um brinquedo já pronto.

Considerando a importância do brinquedo para a criança, Kishimoto (1996) entende que o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Desta forma, pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipular sua realidade por meio do lúdico.

Assim, para construir o próprio brinquedo a criança precisará de diversos recursos sustentáveis e fáceis de adquirir, tais como elementos da natureza e materiais reaproveitáveis, uma vez que fazemos o uso destes em nosso dia a dia. Os benefícios são incontáveis. Estímulos cognitivos, a memória, a linguagem, a lógica, formulação de hipóteses, habilidades motoras e criação de vínculos com o mundo são alguns que merecem destaque. As possibilidades que a natureza fornece são imensas: galhos, pedras, flores, água, sementes e terra, e ainda diversos outros recursos estão disponíveis para uso consciente.

Sucatas também são uma possibilidade incrível para a criação, além de aumentar ainda mais o senso de sustentabilidade das crianças. Esse tipo de material possibilita a criança diversas maneiras de expressar suas vontades e criatividade. Apesar de este recurso existir a muito tempo, a conscientização do uso ainda é pouco aplicada de forma assertiva. É importante mencionar que para utilização desses objetos torna-se necessário a higienização e a organização. Assim precisamos aprender a definir e diferenciar sucata de lixo, visto que é muito frequente que haja confusão ao selecionar esses materiais, pois quando falamos em sucata pensamos que tudo pode ser utilizado, porém devemos ficar atentos ao classificar os materiais reaproveitáveis e os que não são adequados para o manuseio da criança. Materiais que perderam seu uso original, que estão danificados, não servindo mais para a utilidade inicial em que foram produzidos, objetos que aparentam serem inúteis, mas que servem para brincar, para dar novas formas e novos sentidos (sucata é tudo e é nada) (MACHADO, 2007, p.17).

É indispensável ressaltar que para o manuseio das sucatas é necessário espaço e acessórios como tesoura, estilete, cola, fita adesiva entre outros. Também lembrando que os mesmos devem estar em excelente estado e que ferramentas cortantes ou que apresentam algum risco, devem receber o auxílio de um adulto no manuseio.

A construção de brinquedos partindo da reutilização de sucatas favorece em diversas características, como a conscientização ecológica e a reutilização de materiais, a pesquisa, a criatividade, o senso estético, a imaginação e a viabilidade. Quando a criança se dedica a esta tarefa, o valor afetivo do brinquedo se engrandece, fazendo com que sua felicidade aumente depois de sua finalização. Pensar na criação de um brinquedo iniciando pela sucata conduz a criança a aprender, conhecer, fazer trocas e interações sociais, e despertar respeito mútuo e cooperação. A reutilização de

materiais para confecção de brinquedo, além da questão ambiental e financeira, desperta na criança a capacidade de criação que é um caminho para a saúde física e mental (BRUNELLO; MURASAKI; NÓBREGA, 2010).

Contudo, é claro que existem limites para essas práticas. Nem todas as escolas tem disponíveis jardins para a exploração, ou talvez limitem esse contato por considerarem que são motivos de bagunça e sujeira.

Os seres humanos, muito cedo, são dela [natureza] separados. E mesmo ao ar livre, o chão em que pisam é de cimento e brita, a terra e a areia não são elementos de sua intimidade, a água não está ao alcance, nem o mundo à vista. Mas por que é assim? [...] Com a palavra, as educadoras hesitam... por atalhos, algumas explicações vão sendo construídas, invariavelmente identificando a natureza com doença, sujeira e perigo. (TIRIBA, 2018, p.84)

A autora faz reflexões acerca de como as escolas atuais prezam muito mais pelo fazer delimitado e confinado do que o explorar e a liberdade. Tiriba aponta diversos caminhos para um educar que almeje a saúde das crianças e do planeta, criticando o consumismo e o desperdício. São pontuadas as vontades do corpo que devem ser validadas.

A Natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagiram e brincaram. Tomando a escola como lugar fundamental na organização das sociedades urbanas, é urgente desemparedar. Se as crianças são seres biofílicos, modos de expressão da Natureza, esse convívio não pode ser uma opção de cada professor ou professora, mas um direito de todos, adultos e crianças. (SILVA; TIRIBA, 2014, p. 176).

O contato com a natureza é um direito de todo ser humano, imprescindível à sua formação educacional formal e não formal. O “desemparedamento” defendido por Tiriba é justamente uma reflexão sobre os espaços de concreto em que inserimos as crianças, privando-as de manter um contato próximo à natureza ou até mesmo o

mundo real que apresenta diversas dimensões para exploração. O brincar livre também é valorizado, por ser rico em entrega, cooperação, autonomia e diversidade. De acordo com a autora:

É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos. (TIRIBA, 2010, p. 9).

A partir dessa visão, é entendido que, o acesso a esses espaços, requer da/o educadora/o ter disposição para explorá-los, “disponibilidade, desejo de viver outras realidades, vontade de desemparedar. Isso tem relação com os significados, as emoções que desperta na própria educadora, a proximidade do mundo natural” (TIRIBA, 2018, p.115).

O cotidiano escolar deve oferecer vivências de mundo para as crianças, e não limitar as possibilidades de experiências essenciais para o desenvolvimento integral de cada criança. Ofertar momentos ao ar livre, contato direto com a terra, com a água e a experiência com diversos elementos naturais para o brincar e para a construção de brinquedos acarreta em um sentimento de liberdade e pertencimento que é direito de toda e qualquer criança. O incentivo a criatividade para construção de novos brinquedos e o favorecimento de práticas lúdicas para essa produção só tem a acrescentar para nossas crianças.

5 Considerações finais

O estudo reconheceu o brinquedo como um objeto de valor considerável e instrumento fundamental por ser facilitador da aprendizagem da criança. A prática da construção do próprio brinquedo faz parte de todo um ciclo do brincar, envolvendo também uma cultura infantil. Assim, dimensões como o conceito do brinquedo e como a construção desse objeto são essenciais para o desenvolvimento da criança.

Em um primeiro momento, afirmou-se que o brincar é intrínseco ao ser humano, fazendo-se presente em todas as fases da vida de cada pessoa, contudo, para a criança esse brincar é como seu ofício, algo essencial para seu ser. Além de fonte de estímulos vitais e inserção para a vida real, é brincando que se conhecem o mundo e se constrói um espaço de aprendizagem, além de uma identidade, autonomia e atitudes solidárias. O brinquedo então se faz como suporte da brincadeira e como estimulante material, pois é ele que dá vida aos desejos da imaginação e as vontades do corpo, se tornando assim um artefato cultural.

Nesse interesse, destacaram-se linhas pedagógicas que valorizam um contato maior com a natureza e o desenvolvimento da criatividade a partir da liberdade, da necessidade de um brincar livre e criativo, que valorize a livre iniciativa, o espírito exploratório e a harmonia com a natureza. Com referência às mesmas, apontaram-se possibilidades e limites nesse processo criativo infantil, além de uma reflexão sobre a falta de contato com a natureza nas escolas.

É inegável que o brinquedo é essencial para o desenvolvimento da criança por estimular seu cognitivo, suas linguagens e habilidades motoras, contudo, construir o próprio brinquedo faz com que diversos outros estímulos sejam englobados, como a lógica, a formulação de hipóteses, criação de elo com o mundo e mais: o valor afetivo do brinquedo se expande. Quando a construção do brinquedo acontece ativa-se o ser da criança num ciclo que lhe possibilita: desejar o brinquedo, planejar sua montagem, executar sua construção e desfrutar de sua criação. Nesse processo, a oferta de materiais reutilizáveis, sucatas e elementos naturais de maneira consciente tornam a prática criativa próxima do cotidiano, favorecem sua criatividade, senso estético, e, principalmente, a sua liberdade.

Referências

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: Prazer de Estudar, Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 11 ed. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

BARBOSA e HORN. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

BORBA, Â. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRITTO, P. In **O COMEÇO DA VIDA** [série]. Apresentado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Bernard Van Leer, Instituto Alana, UNICEF; Produção de Maria Farinha Filmes; dirigido por Estela Renner, 2016. Disponível em: <<http://ocomecodavida.com.br/>>.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUNELLO, M. I. B; MURASAKI, A. K; NÓBREGA, J. B. G. Oficina de construção de jogos e brinquedos de sucata: ampliando espaços de aprendizado, criação e convivência para pessoas em situação de vulnerabilidade social. *Revista Terapia Ocupacional*. Universidade de São Paulo. V. 21, n. 1, p. 98-103. 2010.

CICHOCKI, M. É tempo de brincar: Pedagogia Waldorf. *Educere* - Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba: PUPR, 2017. P. 15386-15398.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss, Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

IACONELLI, V. In **O COMEÇO DA VIDA** [série]. Apresentado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Bernard Van Leer, Instituto Alana, UNICEF; Produção de Maria Farinha Filmes; dirigido por Estela Renner, 2016. Disponível em: <<http://ocomecodavida.com.br/>>.

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KLISYS, A. Entrevista *Brincadique*, pelo direito de brincar. 2020. Disponível em: <<http://www.brincadique.com.br/quem-brinca/adriana-klisys/>>. Acesso em: 13 de novembro de 2021.

LACERDA, M. Brinquedos Heurísticos: incentivo acessível para o brincar natural. **Na pracinha – A cidade é o nosso quintal**. 16 de dezembro de 2016. Disponível em: <<https://napracinha.com.br/2016/12/brinquedos-heuristicos-incentivo-acessivel-para-o-brincar-natural/>>. Acesso em 13 de novembro de 2021.

LEGRAND, L. **Célestin Freitet**. Coleção Educadores, MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MACHADO, A. Ciclo do brincar. **Educando tudo muda**, São Paulo, 10 de outubro. 2020. Disponível em: <<http://www.educandotudomuda.com.br/tag/ciclo-do-brincar/>>. Acesso em 30 de setembro de 2021.

MACHADO, M. M. **O Brinquedo-Sucata e a criança**: a importância do brincar, atividades e materiais. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MEIRELLES, R. (org.). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. (Coleção Território do Brincar).

OLIVEIRA, P. **O que é brinquedo**. Coleção Primeiros Passos, nº 138. São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1984.

PIORSKI, G. **Brinquedos do Chão**: A Natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SAURA, S. In: SALAS, P. Brincar de construir: aprendizado em várias fases do desenvolvimento. In: *Nova Escola*, 26/05/2021. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/20381/trilha-brincadeiras-brincar-de-construir-aprendizado-em-varias-fases-do-desenvolvimento>>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

SCHILLER, Friedrich. **Sobre a Educação Estética do Ser Humano Numa Série de Cartas e outros textos**. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994.

SILVA, A.; TIRIBA, L. (orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez. 2014.

TERRITÓRIOS do brincar. **Entrevista com pesquisador Gandhi Piorski**. Youtube, 01 de julho de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gbSNE1T6Uyw&list=PL1IlaKMcWzewTS7IKiZdJNRReo7hScBKD>>. Acesso em: 04 de novembro de 2021.



TIRIBA, L. **Crianças da Natureza**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6679-criancasdanatureza&Itemid=30192>. Acesso em 23 de novembro de 2021.

_____. **Educação Infantil como direito e alegria**: Em Busca de Pedagogias Ecológicas, Populares e Libertárias. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. (1971). **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

Autores:

Giovana Thais Hofmann da Silva

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Bagozzi (2021).

<http://lattes.cnpq.br/0290017024712308>

Humberto Silvano Herrera Contreras

Doutor em Educação. Graduado em Filosofia, Pedagogia e Teologia.

<http://lattes.cnpq.br/3881423447416049>

<https://orcid.org/0000-0001-7521-5282>