

Simbiótica

REVISTA ELETRÔNICA

Vol.4, n.2, jul.-dez., 2017

entrevista

etnografias

charges

crítica

ilustração

contos

resenhas

poesias

artes plásticas

fotografia

ensaios

artigos

ISSN 2316-1620

<http://periodicos.ufes.br/simbiotica>

Universidade Federal do Espírito Santo
Departamento de Ciências Sociais
Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias

Revista Simbiótica

Equipe Editorial

. Editores

Adelia Maria Miglievich Ribeiro (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Claudio Marcio Coelho (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)

. Comissão Editorial

Dirce Nazaré de Andrade Ferreira (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Edgard de Assis Carvalho (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)
Edison Romera Junior (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Elísio Macamo (Universität Basel, Suíça)
Emilio Roger Ciurana (Universidad de Lalladolid y Salamanca, Espanha)
Emmanuel Banywesize Mukambilwa (Université de Lubumbashi, República Democrática do Congo)
Francisco López Segre (Universidad Politécnica de Cataluña, Espanha)
Izabel Cristina Ptraglia (Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, Brasil)
João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes (Universidade do Porto, Portugal)
José Luis Solana Ruiz (Universidad de Jaén, Espanha)
Luís Fernando Beneduzi (Università Ca' Foscari Venezia, Itália)
Luís Wesley de Souza (Emory University, Estados Unidos)
Márcia Barros Ferreira Rodrigues (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Maria da Conceição Xavier de Almeida (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)
Menara Lube Guizardi (Universidad de Playa Ancha, Chile)
Patrício Vitorino Langa (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Raúl Domingo Motta (Universidad de Salvador, Argentina)
Santiago Alvares (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)

. Conselho Editorial

Abel Leyva Castellanos (Universidad Autónoma de Sinaloa, México)
Alfredo dos Santos Oliva (Universidade Estadual de Londrina, Brasil)
André Augusto Michelato Ghizelini (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Andrea Lissett Pérez Fonseca (Universidad de Antioquia, Colômbia)
Antonio Correa Iglesias (University of Miami, Estados Unidos)
Carlos Eduardo Maldonado Castañeda (Universidad del Rosario, Colômbia)
Carlos Nazareno Ferreira Borges (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)

Cleyde Rodrigues Amorim (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Denise Najmanovich (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Domingo Adame Hernandez (Universidad Veracruzana, México)
Emerson Jose Sena da Silveira (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
Enrique Manuel Luengo González (ITESO - Universidad Jesuita de Guadalajara, México)
Izabel Missagia de Mattos (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil)
Juan Guillermo D. Droguett (Universidade Nove de Julho, Brasil)
Laila Maria Domith Vicente (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Leonardo Gabriel Rodríguez Zoya (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Luciana Maria de Aragão Ballestrin (Universidade Federal de Pelotas, Brasil)
Luis Alberto Salinas Arreortua (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Luís Eustáquio Soares (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Marcos Antonio Lorieri (Universidade Nove de Julho, Brasil)
Maria Betânia Moreira Amador (Universidade de Pernambuco, Brasil)
Maria Raquel Paulo Rato Alves (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)
Marta Zorzal e Silva (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Mauricio Abdalla Guerrieri (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Mirela Berger (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
Mónica Solange de Martino Bermúdez (Universidad de la República, Uruguai)
Nelson Maldonado-Torres (Rutgers, The State University of New Jersey, Estados Unidos)
Patrícia Pereira Pavesi (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Paula Yone Stroh (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)
Paulo Magalhães Araújo (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Rafael Piñeiro Rodriguez (Universidad Católica del Uruguay, Uruguai)
Ricardo Luiz Silveira da Costa (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Rosana Pinheiro-Machado (University of Oxford, Inglaterra)
Sergio Daniel Morresi (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina)
Sonia Elizabeth Reyes Herrera (Universidad de Valparaíso, Chile)
Thiago Lima Nicodemo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)

Equipe Técnica

. Secretaria

Marcelo de Souza Marques

. Diagramação

Claudio Marcio Coelho
Marcelo de Souza Marques

. Revisão de Texto em Português

Ângelo Junior Lourenço de Lima
Luciana Marquesini Mongim
Luiza Wanderley Miranda de Oliveira
Richard Winckelmann Momente
Samuel Rufino
Thayna Morena Oliveira Chagas

. Composição Final e Editoração

Claudio Marcio Coelho
Marcelo de Souza Marques

Simbiótica é uma publicação eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias (NEI) e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O NEI está sob a coordenação geral da Dr^a Márcia Barros Ferreira Rodrigues, professora do DCSO/PPGCS/UFES.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória, ES, CEP: 29075 - 910.
Telefone: (27) 4009-7619
E-mail: revistasimbiotica@gmail.com
Home page: www.periodicos.ufes.br/simbiotica

Dados Internacionais de Catalogação - na - publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

----- Simbiótica - Revista Eletrônica - Ciências Sociais, UFES, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Edição vol.4, n.2, julho-dezembro, 2017.

----- ISSN: 2316-1620.

----- 1. Revista Simbiótica. 2. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. 3. Departamento de Ciências Sociais. Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, desta obra, por qualquer meio, sem autorização dos autores ou do Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias, constitui violação da Lei 5.988.

A filosofia do primeiro romantismo alemão: a questão do fragmento

La filosofía del primero romanticismo alemán:
la cuestión del fragmento

The Philosophy of the first German romanticism:
the question of the fragment

Recebido em 03-06-2016
Aceito para publicação em 25-01-2018

Cláudia Franco Souza¹

Resumo: O primeiro romantismo alemão rompe com o racionalismo exacerbado, cultivado pela história da filosofia – a partir da filosofia platônica, a razão passa a ser cada vez mais valorizada –, e mostra que a filosofia é sempre um exercício de pensamento, um laboratório de experimentação. A partir desse movimento, o homem se encontrará mergulhado em incertezas e amparado apenas por fragmentos filosóficos. Ao fazer filosofia através de fragmentos, os primeiros românticos alemães estão apontando para este importante fato ontológico: enquanto sujeitos de um discurso, somos movimento, somos fragmentários, descontínuos e não lineares. Há um claro diálogo com a filosofia racional iluminista, mas para além deste ponto, o primeiro romantismo alemão vai significar um marco importante na história da filosofia ocidental com desdobramento nas mais diversas áreas.

Palavras-chave: Romantismo; Fragmento; Filosofia.

Resumen: Las primeras rupturas romanticismo alemán con el racionalismo exagerado, cultivada por la historia de la filosofía – a partir de la filosofía platónica la razón se vuelve cada vez más valorado –, y demuestra que la filosofía es siempre un ejercicio de pensamiento, un laboratorio de pruebas. A partir de este movimiento, el hombre se encontrará inmerso en la incertidumbre y compatibles sólo con fragmentos filosóficos. Es precisamente a partir de fragmentos que la filosofía del primer romanticismo alemán se construye. Al hacer filosofía a través de los primeros fragmentos románticos alemanes están apuntando a este hecho ontológico importante: como sujetos de un discurso, somos movimiento, somos fragmentos, discontinuos y no lineares. Hay un diálogo claro con la filosofía de la Ilustración racional, pero más allá de este punto, el primer romanticismo alemán será un hito importante en la historia de la filosofía occidental con el desplazamiento en varias áreas.

Palabras clave: Romanticismo; Fragmento; Filosofía.

Abstract: The first German Romanticism breaks with the exaggerated rationalism, cultivated by the history of philosophy – from the Platonic philosophy the reason becomes increasingly valued – and shows that philosophy is always an exercise in thought, a testing laboratory. From this movement man will find himself immersed in uncertainty and supported only by philosophical fragments. It is precisely from fragments that the philosophy of the first German Romanticism is built. By doing philosophy through fragments, the first German romantic fragments are pointing to this important ontological fact: as subjects of a discourse, we are moving, we are fragmented, discontinuous and not linear. There is a clear dialogue with Enlightenment's rational philosophy, but beyond this point, the first German Romanticism will be an important milestone in the history of Western philosophy, unfolding in several areas.

Keywords: Romanticism; Fragment; Philosophy.

¹ Pós-doutoranda do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), Brasil, com pesquisa financiada pela Fapesp (2015/16698-2). A autora possui livros, capítulos de livros e artigos publicados no Brasil, na Europa e nos Estados Unidos. E-mail: claudiasouzza@hotmail.com

O primeiro romantismo alemão aparece no cenário europeu no final do século XVIII. Essa marca temporal é interessante, porque o século XVIII era ainda o século do Iluminismo - um movimento cultural iniciado em França no século XVII e depois disseminado nos demais países europeus. O movimento iluminista teve como o eixo central a valorização da razão. A razão é, nessa época, considerada um importante suporte para o progresso humano, há uma ênfase exacerbada no potencial da razão. As suas luzes seriam capazes de iluminar de forma positiva a complexa vida humana. Nos âmbitos social, político e econômico, o movimento iluminista colaborou em demasia para a demolição de antigas estruturas. A Revolução Francesa é, de alguma forma, herdeira do movimento iluminista. O primeiro romantismo alemão colocará em xeque uma das principais premissas do movimento iluminista: a soberania da razão.

No livro *Dialética do esclarecimento* (1985), os filósofos Adorno e Horkheimer problematizam o lugar que a razão ocupa – lugar de destaque – no projeto do esclarecimento, inaugurado pelo movimento iluminista:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir pelo saber (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.19).

Nesse trecho, Adorno e Horkheimer descrevem como seria um mundo esclarecido. Um mundo moldado a partir do projeto de esclarecimento seria um mundo de desencanto, sem imaginação, sem mito, um mundo regido pelo suposto saber, um mundo de calamidade. O esgotamento do projeto do esclarecimento é a consequência da sua própria expansão. A razão que se pretende triunfal aponta para a sua fragilidade, como veremos adiante.

No que diz respeito à história da filosofia ocidental, o primeiro romantismo alemão dialoga principalmente com as filosofias de Kant e de Fichte. O sistema filosófico proposto por Kant através das três críticas provocou uma verdadeira mudança de perspectiva na filosofia. O sujeito transcendental passa a ser o centro das investigações filosóficas, não mais o objeto. Uma das grandes questões que atravessa a filosofia kantiana é uma questão epistemológica: O que é possível conhecer através da razão? A resposta a essa questão epistemológica se encontra na esfera ontológica: o homem é habitado por uma razão que não

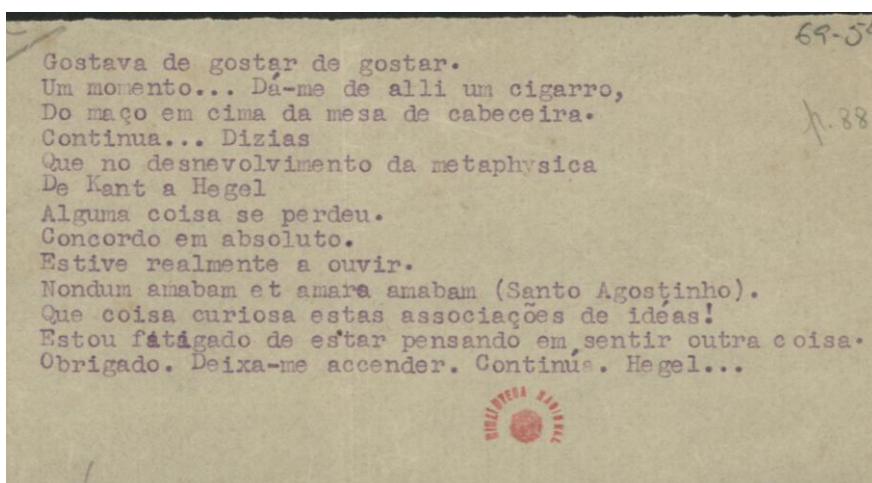
lhe fornece instrumentos suficientes para responder a todas as perguntas, ou seja, a capacidade de questionar é infinitamente superior à capacidade de responder. Ao problematizar os limites da razão, Kant acaba por evidenciar a insuficiência da razão para solucionar as questões metafísicas que permeiam a existência humana. O sistema filosófico kantiano anuncia, de certa forma, o fim do iluminismo. O movimento iluminista, que se inicia em França e se espalha pela Europa no século XVIII, tinha a razão como o motor do progresso humano, um progresso conquistado por uma via positivista e, de certa forma, mecanicista.

Fichte, filósofo que desenvolveu um pensamento original, foi também o continuador filosófico de Kant. Conheceu o mestre e apresentou-lhe um texto em 1791, intitulado *Ensaio de uma crítica de toda revelação*. O texto foi publicado em 1792 com o auxílio de Kant. Como Fichte optou por publicar esse texto sem a sua assinatura, ele foi então atribuído a Kant, que acabou por revelar o verdadeiro autor do ensaio. Esse fato revela a proximidade entre o pensamento de Kant e Fichte, pelo menos nesse primeiro momento da escrita filosófica fichteana. Fichte buscou um elemento comum às três críticas de Kant com o intuito de elevar a filosofia kantiana à categoria científica. Essa busca se generaliza no seguinte sentido: Fichte queria tornar a filosofia em uma ciência rigorosa e, para isso, teria que encontrar um princípio sólido para seu sistema filosófico. Esse princípio será o Eu, pois seria no ato originário do eu que se encontraria o princípio da filosofia de acordo com a filosofia fichteana. Então, foi em diálogo principalmente com essas duas filosofias, a kantiana e a fichteana, que o primeiro romantismo alemão irá erguer seus alicerces. Por um lado, tem-se um sistema filosófico que circunscreve a razão em um campo menor, uma vez que durante o movimento iluminista a razão exercia um papel triunfal. Seria ela a responsável pelo progresso da humanidade. A partir da filosofia kantiana, os limites da razão ganham contornos, não é possível se alcançar tudo através da razão, pois ela não é útil nem para responder a simples questões metafísicas. Por outro lado, Fichte enfatiza a importância do Eu enquanto princípio originário da filosofia, um Eu que não pode ser totalmente conhecido e nem compreendido, pois a razão não é capaz de fornecer todas as respostas sobre as múltiplas questões humanas.

O marco do primeiro romantismo alemão é a publicação da Revista *Athenäum*, em 1798, pelos irmãos Friedrich Schlegel e August Schlegel. O primeiro número da revista foi largamente ocupado pelos fragmentos de Novalis – um dos maiores nomes do romantismo alemão. É interessante perceber como aparecem pela primeira vez as ideias do primeiro romantismo alemão: através de fragmentos. O fragmento será a marca estilística deste

movimento filosófico e estético na Alemanha. Uma filosofia herdeira do pensamento kantiano, ciente dos limites da razão, e da filosofia de Fichte, centrada em um Eu, não poderia ser elaborada através de um grande sistema filosófico. Os irmãos Schlegel e Novalis constroem uma filosofia coerente com o movimento do pensamento: o ser humano pensa através de fragmentos.

Na história da filosofia ocidental, o romantismo é, muitas vezes, analisado como um movimento menor, entrecortado, e por isso é tão pouco estudado. A relação entre o movimento romântico e a potencialidade da razão é complexa: para os primeiros românticos, a razão é frágil para responder as muitas questões que permeiam o ser e potente em formular perguntas, o que causa uma permanente instabilidade no ser humano. Nada melhor para aplacar essa instabilidade do que um grande sistema filosófico, ainda que falho, e composto de forma artificial e não orgânica. Mergulhar na filosofia do primeiro romantismo alemão, por outro lado, é potencializar essa instabilidade, uma vez que os fragmentos apontam em diversas direções, abstendo-se, muitas vezes, de estabelecer uma verdade última e definitiva. Álvaro de Campos – heterônimo de Fernando Pessoa –, em sua poesia, marcou bem essa lacuna sobre o romantismo alemão enquanto referência filosófica ocidental:



“De Kant a Hegel/ Alguma coisa se perdeu” afirma o eu lírico no poema assinado por Álvaro de Campos. O que se perdeu entre Kant e Hegel foi justamente o movimento romântico alemão, que precisa ser retomado em toda a sua dimensão filosófica e estética. Esse poema dialoga com o movimento romântico alemão também devido à questão da reflexão:

“gostava de gostar de gostar”, como analisamos em outro trabalho².

A partir do momento em que os limites da razão começaram a ser definidos na filosofia kantiana, um novo espaço se instaura. Se a razão não pode dar conta da existência humana, o que dará? A resposta virá com a filosofia e a estética do primeiro romantismo alemão. Para preencher as lacunas deixadas pelas luzes da razão, é preciso recorrer ao sonho, ao mito, à imaginação, ao fragmento, não mais à resposta completa, supostamente orgânica – a resposta à crise da razão foi escrita de forma fragmentada, valorizando justamente o fragmento e a outras dimensões do ser humano para além da razão.

Na história da filosofia ocidental, o romantismo ocupa um lugar modesto frente a todas as transformações que provocou, não somente no campo filosófico, mas também no campo estético e no campo das ciências do psiquismo humano – a psicanálise, por exemplo, é herdeira do romantismo. Certamente uma das razões para que o romantismo ocupe esse lugar singelo no estudo da história da filosofia – que não condiz com a sua potência estrutural – reside no fato de essa filosofia ter sido exposta principalmente através de fragmentos. Como mostramos, o marco inicial do primeiro romantismo alemão foi a publicação da Revista *Athenäum*, apresentando ao público novas ideias expressas através de fragmentos. Essa nova forma de fazer filosofia provoca uma verdadeira transformação no campo estético: o que importa não é mais a conclusão de uma obra de arte, mas sim o seu labor, o seu processo. Essa mudança estrutural só ocorre porque o primeiro romantismo alemão situa-se no período filosófico pós-kantiano, em que a razão não pode, nem deve almejar suprir tudo. As grandes conclusões já não servem mais, porque inerente a uma grande conclusão, a um sistema filosófico, ou a uma obra de arte finalizada há um processo, há uma atividade, há um movimento e é nessa direção que os românticos alemães apontam. E esse importante aspecto aponta já para certa consonância entre o fazer filosófico e o fazer artístico. Em ambas as construções – a filosófica e a artística –, há um processo de estruturação, um movimento, um jogo com a imaginação e com as palavras (no caso da obra artística literária, por exemplo, em prosa ou em poesia). Obviamente há limites que separam a literatura da filosofia, mas há também um encontro entre essas duas áreas do saber. E esse encontro ocorre justamente no fato de que ambas – filosofia e literatura – se edificam através de um discurso, de uma narrativa. Poderíamos dizer que o limite entre essas áreas se estabelece a partir do teor de cada

² No artigo *Novalis e Pessoa: lucidez poética e reflexão onírica*, de Márcio Suzuki e Cláudia Souza, esse assunto é tratado de forma pormenorizada. Cfr: SOUZA, Cláudia; SUZUKI, Márcio. “Novalis e Pessoa: lucidez poética e reflexão onírica”. *Revista Filosófica de Coimbra*, v.23, pp.9-26, 2015.

narrativa – uma conceitual e outra ficcional. Os limites, porém, entre realidade (topos onde o conceito se sustenta) e ficção também são tênues e sempre se alternam: a realidade, por vezes, cede à ficção; e a ficção, por vezes, cede à realidade.

Em um importante texto, August Schlegel faz uma crítica à pretensa certeza de solidez do sistema filosófico kantiano, que pode clarificar a respeito desta recusa do primeiro romantismo alemão em aceitar a obra, seja no campo filosófico ou estético, como algo organicamente conclusivo:

Observações gerais sobre o espírito dos escritos de Kant. O sistema de Kant não surgiu organicamente de uma só vez, e sim foi composto gradualmente de maneira mecânica. Por isso, vê-se nele tanta edificação morta, onde muitas vezes disciplinas estão inteiramente vazias e também muitas coisas faltam de modo completo, pois não se encontrou uma disciplina adequada que pudesse acolhê-las, sem que fosse evitada a confusão com tanto ordenamento e enxugamento. Aconteceu com Kant o mesmo que acontece com alguém que empreende construir um enorme edifício sem de início projetar todo o plano: ele então acrescenta aqui e ali um anexo e ora tem de sacrificar a simetria à utilidade, ora a essa ora àquela e, no fim, um pouco de cada uma (SCHLEGEL, 2014. p.72).

Nesse trecho, August Schlegel mostra que a suposta organicidade da obra kantiana é elaborada através do seu discurso filosófico. Utilizando a metáfora da construção de um enorme edifício, o filósofo aponta para partes do pensamento kantiano que são vazias, desprovidas de um significado filosófico, mas que precisam existir para sustentar o edifício da sua teoria. Isso significa que os grandes sistemas filosóficos como o de Kant, o de Hegel e de tantos outros não podem ser interpretados como verdades orgânicas, mas como construções de um pensamento, exercícios filosóficos que possuem, por um lado, o fascínio de um legado que poderia oferecer respostas objetivas ao homem, à realidade e a algumas perguntas difíceis, e, por outro lado, sendo construídos de linguagem, todos os sistemas filosóficos possuem falhas e, mais do que isso, são apenas tentativas de leituras do mundo, das grandes questões que inquietam o ser humano. Analisado a fundo, qualquer grande sistema filosófico possui “quartos vazios”, ou seja, discursos que servem apenas para alicerçar um discurso maior, mas que estruturalmente não têm valores de verdade em si.

Também Novalis reflete sobre o fascínio que os grandes sistemas provocam nos homens. Em um dos seus fragmentos, o filósofo alemão escreve:

Quanto mais bitolado é um sistema, tanto mais agradará aos homens do mundo. Assim o sistema dos materialistas, a doutrina de Helvétius e também de Locke obtiveram a aprovação da maioria entre essa classe. Assim Kant agora encontrará ainda sempre mais adeptos do que Fichte (NOVALIS, 2001. p.93).

Podemos interpretar a palavra “bitolado” como fechado, contínuo, ordenado, racionalista. Esse fragmento demonstra o bom conhecimento da filosofia kantiana e fichteana por parte de Novalis. O pensamento filosófico de Kant se fez sistema, um grande sistema racionalista. Já a filosofia de Fichte, para se constituir como sistema precisa do auxílio do leitor/estudioso. De acordo com o pensamento de Novalis, o sistema filosófico kantiano é de mais fácil acesso aos homens do mundo – pela sua estrutura linear e racionalista – do que o sistema fichteano que, a priori, não apresenta tais características.

De certa maneira, o trecho citado de August Schlegel e o fragmento de Novalis revelam uma faceta importante do pensamento romântico alemão: certa desconfiança em relação ao discurso filosófico aceito e desejável no Ocidente – um discurso linear, contínuo, ordenado. O primeiro romantismo alemão instaura uma reviravolta filosófica: o princípio da descontinuidade é agora a marca dessa nova filosofia, que se constrói, principalmente, a partir do fragmento. A relação entre filosofia e linguagem se altera. Se o fragmento apresenta a questão da tensão com o infinito, de certa forma também apresenta a sua completude, e essa é a proposta de fragmento defendida pelos primeiros românticos alemães no seguinte trecho da Revista *Athenäum*: “Um fragmento tem de ser como uma pequena obra de arte, totalmente separado do mundo circundante e perfeito e acabado em si mesmo como um porco-espinho” (SCHLEGEL, 1997, p.82). É interessante perceber nesse fragmento a relação entre filosofia e arte: o fragmento filosófico tem que ser como uma pequena obra de arte, ser perfeito e blindado do mundo exterior como um porco-espinho.

Se em um primeiro momento da filosofia ocidental o fragmento aparece de forma accidental – os textos dos filósofos pré-socráticos são conhecidos através de fragmentos –, o primeiro romantismo alemão elabora a sua filosofia propositalmente a partir dessa forma de escrita. No estudo introdutório da edição *Pólen*, de Novalis, o Professor R. R. Torres Filho explora justamente essa questão:

O discurso dos pré-socráticos foi reduzido a fragmentos pela erosão do tempo e as configurações da História. A escritura dos primeiros românticos alemães nasce já na forma de fragmento – produto, talvez, de uma erosão e conflagração no próprio

pensamento? (NOVALIS, 2001. p.11).

Texto filosófico e pensamento filosófico parecem estar finalmente de acordo: o modo humano de pensar é descontínuo e fragmentado por excelência, a inconstância é uma das marcas principais do ser. Ao fazer filosofia através de fragmentos, os primeiros românticos alemães apontam para esse importante fato ontológico: enquanto sujeitos de um discurso, somos movimento, somos compostos por pensamentos descontínuos e não lineares. O próprio Friedrich Schlegel se assumiu enquanto fragmento em uma carta endereçada a seu irmão August Schlegel, em 17 de Setembro de 1797, como mostra o Professor M. Suzuki em seu texto *A gênese do fragmento*: “De mim, de todo meu eu, não posso absolutamente dar uma outro *échantillon* [amostra] de um tal sistema de fragmentos, porque eu mesmo não sou um?” (SCHLEGEL, 1997. p.11).

É interessante perceber também que há diferença de tratamento entre esses dois momentos da história da filosofia nos quais o fragmento aparece enquanto forma discursiva do pensamento filosófico. A escrita pré-socrática, como aponta o Professor Torres Filho, foi reduzida a fragmentos devido à erosão do tempo, e esse fato não minimiza a potência desse pensamento filosófico. A filosofia pré-socrática ocupa um lugar honroso na história da filosofia. O mesmo não acontece com a filosofia romântica. Uma filosofia que nasce na forma de fragmento é, muitas vezes, criticada pelos estudiosos e filósofos que eventualmente defendem que os fragmentos românticos pertencem ao campo literário e não ao filosófico. A motivação dessa crítica parece ter relação com a necessidade de sistematização presente nos críticos da filosofia romântica, ainda um resquício do movimento iluminista, admirador da razão, da unidade, da organicidade, ainda que artificial.

O primeiro romantismo alemão rompe com o racionalismo exacerbado, cultivado pela história da filosofia – a partir da filosofia platônica, a razão passa a ser cada vez mais valorizada – e mostra que a filosofia é sempre um exercício de pensamento, um laboratório de experimentação. A partir desse movimento, o homem se encontrará mergulhado em incertezas e amparado apenas por fragmentos filosóficos. Neste ponto, podemos aproximar a filosofia da poesia, que também é um exercício de linguagem, revela também uma busca, um movimento. O primeiro romantismo alemão considera que o poeta é, de alguma forma, superior ao filósofo, pois o poeta não se encontra amarrado às teias da razão. E esse é um dos motivos pelos quais os primeiros românticos alemães defendem a aproximação entre filosofia e poesia. Em um poema datado em 13-09-1933, assinado por Fernando Pessoa, encontramos o resumo

dessa apresentação sobre o primeiro romantismo alemão:

Tudo que faço ou medito
Fica sempre na metade.
Querendo, quero o infinito.
Fazendo, nada é verdade.

Que nojo de mim me fica
Ao olhar para o que faço!
Minha alma é lúcida e rica,
E eu sou um mar de sargaço —

Um mar onde bóiam lentos
Fragmentos de um mar de além...
Vontades ou pensamentos?
Não o sei e sei-o bem.
(PESSOA, 1995. p.177).

Faz-se necessário sublinhar que o primeiro romantismo alemão, ao mesmo tempo em que instaura seu campo de imanência filosófico, questiona a forma de fazer filosofia. Nos fragmentos da Revista *Athenäeum*, encontram-se reflexões sobre o amor à sabedoria. E como as reflexões estão expostas em forma de fragmento, os românticos alemães apontam para um fato: o completo, o infinito e a totalidade sempre escapam ao ser humano, justamente por sua condição ontológica – incompleta, finita e fragmentada.

O primeiro romantismo alemão inaugura uma nova forma de filosofar – através de fragmentos – e também questiona o que é a filosofia – um conjunto de sistemas aparentemente orgânicos ou exercícios profundos de pensamentos. Assim, o fragmento filosófico que aponta para o infinito demonstra que o fazer filosófico está quase sempre mais próximo do questionamento do que das respostas últimas, definitivas.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max (1985). *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

FICHTE, Johann G. (1980). *A doutrina-da-ciência e outros escritos*. Tradução e organização de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Abril.

NOVALIS, Friedrich von Hardenberg (2001). *Polén – Fragmentos, diálogos, monólogo*. Tradução, apresentação e notas de Rubens Rodrigues Torre Filho. São Paulo: Iluminuras.

PESSOA, Fernando. *Espólio*. Biblioteca Nacional de Portugal.

_____. (1995). *Poesias*. Nota explicativa de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor. Lisboa: Ática.

SCHLEGEL, August (2014). *Doutrina da arte – Cursos sobre literatura bela e arte*. Apresentação, tradução e notas de Marco Aurélio Werler. São Paulo: Edusp.

SCHLEGEL, Friedrich (1997). *O dialeto dos fragmentos*. Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras.

SOUZA, Cláudia; SUZUKI, Márcio (2015). “Novalis e Pessoa: lucidez poética e reflexão onírica”. *Revista Filosófica de Coimbra*, v.23, pp.9-26.

O impacto do meio ambiente do Chile sobre a obra de arte contemporânea “Fragmentos”, de Ignacio Valdés

El impacto del medio ambiente de Chile sobre la obra de arte contemporáneo “Fragmentos”, de Ignacio Valdés

The impact of the Chile an environment on the contemporary art work “Fragmentos”, by Ignacio Valdés

Recebido em 17-11-2016

Aceito para publicação em 29-01-2018

Maria Lúcia Wochler Pelaes¹
Norberto Stori²

Resumo: Este artigo apresenta um estudo sobre a relação entre o meio ambiente natural do Chile e seus efeitos sobre a obra *Fragmentos - Notas sobre una falla sísmica*, do artista visual Ignacio Valdés (1956-): reconhecido como um dos mais expressivos artistas da América Latina. Encapsulado pelo “estado de catástrofe”, Valdés transformou esse impacto ambiental e seu efeito emocional na obra *Fragmentos*, exposta no *Museo de Arte Contemporáneo de Chile*, em Santiago, no período de 09 de junho a 07 de agosto de 2016. Tal obra é composta por um conjunto de esculturas resultantes da elaboração estética dos destroços de uma casa acometida pelos efeitos do terremoto ocorrido no Chile, em 27 de fevereiro de 2010.

Palavras-chave: Arte Contemporânea; Meio Ambiente; Abalos Sísmicos; Ignacio Valdés; Chile.

Resumen: Este artículo presenta un estudio sobre la relación entre el medio ambiente natural de Chile y sus efectos sobre la obra *Fragmentos - Notas sobre una falla sísmica*, del artista visual Ignacio Valdés (1956-): reconocido como uno de los más expresivos artistas de América Latina. Encapsulado por el "estado catastrófico", Valdés transformó el impacto ambiental y el sentimiento emocional en la obra *Fragmentos*, exposta no en el *Museo de Arte Contemporáneo de Chile*, en Santiago, con un período de 09 de junio a agosto de 2016. Tal obra es compuesta por un conjunto de esculturas resultantes de la elaboración estética dos destroços de una casa acometida pelos efeitos de terremoto ocorrido no Chile, em 27 de fevereiro de 2010.

Palabras clave: Arte Contemporáneo; Medio ambiente; Abalos Sísmicos; Ignacio Valdés; Chile.

Abstract: This article presents a study on the relationship between the natural environment of Chile and its effects on work *Fragmentos - Notas sobre una falla sísmica*, of the visual artist Ignacio Valdés (1956-): recognized as one of the most significant artists of Latin America. Encapsulated by the "catastrophic state", Valdés made this environmental impact and its emotional effect in the work *Fragmentos*, exhibited at the *Museo de Arte Contemporáneo de Chile*, in Santiago, from June 9 to 07 August 2016. This work consists of a set of sculptures resulting aesthetic development of the wreckage of a house affected by the earthquake effects occurred on february 27, 2010 in Chile.

Keywords: Contemporary Art; Environment; Abalos Seismic; Ignacio Valdés; Chile.

¹ Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pedagoga, Mestre em Educação pela USF e Licenciada em Artes pela FAAP. Docente e Coordenadora de cursos de graduação e pós-graduação. Atualmente é pesquisadora pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Fotógrafa, Desenhista Gráfica e Artista Plástica. E-mail: wpelaes@uol.com.br

² Professor Titular do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Livre docente em Artes Visuais/IA-UNESP/SP. Mestre e Doutor pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Artista Plástico. E-mail: nstori@uol.com.br

Introdução

O abalo sísmico ocorrido em 27 de fevereiro de 2010, no Chile, provocou um terremoto e um *tsunami* neste país, que alcançou São Diego, na Califórnia, matando mais de 800 pessoas e deixando um rastro de catástrofe e destruição devastador. O Chile é um país vulnerável a efeitos sísmicos, por estar localizado numa região da América do Sul, considerada uma das áreas mais instáveis do planeta. Possui uma extensão territorial de 756, 096 km, apresentando uma densidade demográfica de 22 hab./km². No Chile vivem cerca de 17, 9481 milhões de habitantes³. O território chileno ocupa uma zona de instabilidade tectônica, ou seja, uma área de convergência entre as placas tectônicas de Nazca e a Sul-Americana.⁴ A costa do Chile é um local de intensa atividade sísmica. A zona está situada sobre o Círculo de Fogo do Pacífico onde há o encontro dessas duas placas, que produzem terremotos de grande proporção a cada dez anos (vide figura abaixo).

Figura 1

Área atingida pelo Sismo de 27/02/2010, na costa do Chile



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sismo_do_Chile_de_2010

³ Fonte: <https://www.santiago.embaixadaportugal.mne.pt/pt/sobre-o-chile/dados-gerais> e Dados de Banco Mundial. Última atualização: 7 de out de 2016.

⁴ Fonte: “Sismos” - página de Internet do Gabinete Nacional de Emergências do Governo do Chile. Cf. www.onemi.cl/terremoto.

Esse abalo sísmico, conforme o jornal *O Globo* (25-02-2016), provocou um terremoto de 8,8 graus, que atingiu o centro-sul do Chile, sendo considerado o maior movimento tectônico ocorrido no país desde 1960, ano em que sobreveio o “Sismo de Valdivia”, que apresentou uma magnitude de 9,5 graus na escala Richter. Conforme o Instituto Geológico dos Estados Unidos, o terremoto teve seu hipocentro a 35 quilômetros abaixo do nível do mar, na região de Bio Bio, a cerca de 320 quilômetros de Santiago, capital chilena, e a 91 quilômetros de Concepción, segunda cidade mais populosa do país.

Conforme o jornal *Estadão Internacional* (27-02-2016), em seguida ao terremoto ocorrido, outros tremores foram registrados – de magnitudes que variaram entre 5,2 e 6,9 graus na escala Richter. O terremoto desencadeou um *tsunami*, que provocou ondas que invadiram até 300 metros de terra firme. O mesmo foi sentido na capital Santiago, desencadeando tremores em muitas cidades argentinas, incluindo Buenos Aires, Córdoba, Mendoza e La Rioja. Outros foram sentidos mais ao norte, como na cidade de Ika no sul do Peru. Alertas de *tsunami* foram emitidos por 53 países e um deles foi registrado, com ondas superiores a 2,6m, no mar de Valparaíso, Chile. A Chefe de Estado Michelle Bachelet, declarou “estado de calamidade” e confirmou a morte de pelo menos 763 pessoas. Muitos foram registrados como desaparecidos.

Esse “estado de catástrofe” gerado pelo processo de destruição causou impacto emocional e comoção geral em todo o Chile e no mundo, fazendo emergir reflexões acerca da nossa precariedade e efemeridade e na vida. Segundo Richard Salmon (2016), concepções sobre como o indivíduo, o corpo humano e o patrimônio físico-arquitetônico podem resistir aos impactos ambientais ou perecer surgem como forças criadoras na obra de Ignacio Valdés, quando os estados de morte e criação, aparentemente opostos, manifestam-se conceitualmente e esteticamente.

Desta forma, a importância desse estudo consolida-se na análise desenvolvida a partir dos efeitos de impactos ambientais sobre a produção de obras de arte contemporânea, buscando verificar o diálogo entre o meio ambiente e suas paisagens culturais e a expressão artística, como um processo construtivo gerador de uma nova via de existência.

O problema da pesquisa se fundamenta numa questão nevrálgica: Como o meio ambiente natural e seus impactos destrutivos podem ser fator inspirador e gerador para uma produção artística contemporânea, tal qual a série *Fragmentos*, de Valdés? Este trabalho objetiva revelar as nuances entre o meio ambiente e a produção de arte contemporânea, a partir da relação dicotômica, porém sinérgica, entre destruição e criação.

A metodologia utilizada consistiu em, inicialmente, analisar as obras expostas, numa pesquisa de campo desenvolvida no *Museo de Arte Contemporáneo de Chile*, Santiago, em julho de 2016. Posteriormente, foi desenvolvido um estudo do catálogo da exposição, o qual apresenta o histórico da catástrofe ocorrida no Chile, assim como apresenta o processo de desenvolvimento das obras relativas à série *Fragmentos*.

Nosso referencial teórico tem por base algumas reflexões apresentadas por autores como Archer (2001), Eco (2008), Argan (2010), Fischer (2010) e Heidegger (2014). Também foram utilizadas fontes digitais, complementando as informações apresentadas no presente estudo.

O artista Ignacio Valdés

Juan Ignacio Valdés nasceu em Santiago, Chile, em 7 de abril de 1956. Conforme dados do site do *Museo Nacional Bellas Artes do Chile*, Valdés estudou na Escola de Arte da Universidade Católica do Chile, recebendo o título de licenciado em Artes Plásticas em 1979, onde se tornou professor assistente de escultura.

Diversas bolsas de estudo permitiram-lhe aperfeiçoar suas técnicas artísticas na Europa e nos Estados Unidos desde o final dos anos setenta. Estudou na Academia de Belas Artes de Carrara e na Academia de Belas Artes de Roma – na Itália – e na Ecole Nationale Supérieure des Beaux Arts – na França.

Em 1982, estudou na oficina de William Hayter, em Nova York e, mais tarde, no Instituto da Pratt. Foi professor de disciplinas relacionadas aos temas de formas e cores na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação, em 1987. Em 1996, viajou para a Grã-Bretanha, pela bolsa do Conselho Britânico, para estudar pintura na Slade School of Fine Art UCL. Atualmente vive e trabalha na Inglaterra, residindo em Londres. Fez três viagens ao Chile em 1997, 2001 e 2005, apresentando seu trabalho na AMS Marlborough Gallery.

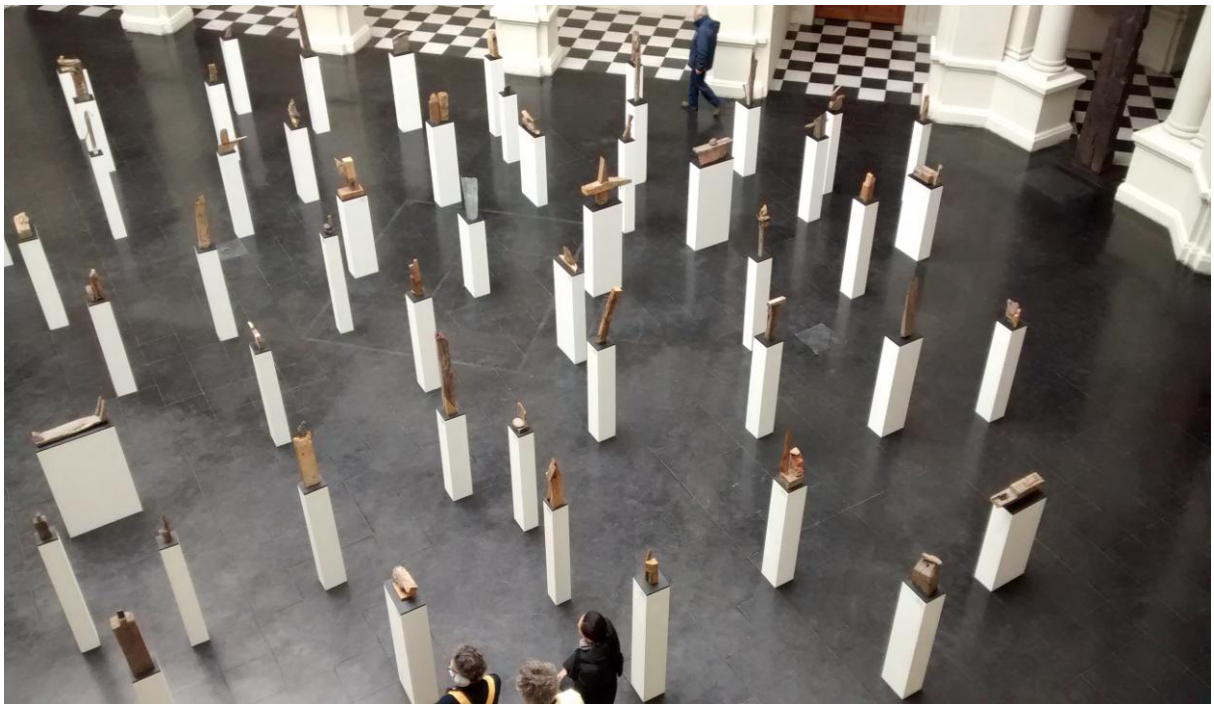
A obra *Fragmentos*

A série *Fragmentos – Notas sobre una falla sísmica* (vide Figura 2) foi apresentada numa mostra do *Museo de Arte Contemporáneo de Chile*, entre 09 de junho e 07 de agosto de

2016, e refere-se a um conjunto de 82 esculturas desenvolvidas a partir da utilização dos destroços resultantes da destruição parcial de uma casa antiga localizada em Colchagua, Chile, ocorrida a partir do terremoto de 27 de fevereiro de 2010.

Figura 2

Vista superior do conjunto da obra *Fragments*



Fonte: Foto de M^a Lúcia Wochler Pelaes, julho/2016, Santiago.

Um “estado de catástrofe” foi declarado no Chile, após a ocorrência do terremoto, marcando a criação da obra *Fragments*, numa dinâmica de recriação a partir da destruição ocorrida. Esses objetos, criados a partir dos escombros da destruição ocorrida, apresentam as marcas e registros do passado e de um patrimônio físico-arquitetônico (vide Figura 3). Hoje, traduzem esteticamente e conceitualmente, os efeitos destrutivos de uma ação da natureza e seu efeito ambiental sobre a criação de uma obra contemporânea.

Figura 3

Vista parcial da obra *Fragmentos*

Fonte: Foto de M^a Lúcia Wochler Pelaes, julho/2016, Santiago.

Para Archer (2001), no ponto de vista tradicional, não há a apresentação de nenhum material em particular que qualifique as obras atuais como “arte”. Archer afirma no prefácio: “Quem examinar a arte dos dias atuais será confrontado com uma desconcertante profusão de estilos, formas, práticas e programas”. Tinta, metais, pedras, ar, luz, som, palavras, objetos de uso cotidiano e, portanto, *a priori* funcionais, tornam-se *a posteriori*, obras de arte, porque assim estão apresentadas e contextualizadas num dado local que pode ser um museu, enquanto espaço de arte ou outro espaço qualquer que evoque tal significado.

A obra *Fragmentos* é composta de diferentes materiais (vide Figuras 4 e 5), tais como ladrilho, madeira, pregos, cimento, pedras, arame, ferro, etc, de maneira a compor um conjunto que supera sua materialidade e se expressa no significado, através de um diálogo com seus referentes indiciais. São artefatos artísticos que investigam questões relacionadas à massa, à forma e ao volume. Analiticamente, conforme Salmon (2016) são esculturas antropomórficas, porém de natureza abstrata, que investigam a expressão de “indivíduos” e suas partes num projeto de arte conceitual.

Figuras 4 e 5

Vista parcial da obra *Fragmentos*

Fonte: Fotos de M^a Lúcia Wochler Pelaes, julho/2016, Santiago.

Refletindo sobre a condição da obra de arte contemporânea, Eco (2008) discute a noção de “obra aberta”, quando nos referimos à obra de arte e sua fruição. Nesse sentido, abre um diálogo sobre as possibilidades semióticas quanto à constituição da obra de arte e a sua fruição por parte de um público. Tal obra apresenta-se ora como objeto acabado e definido, evocando do espectador uma dada fruição que reinterprete o que o autor pensou. Ora enquanto objeto passível de uma multiplicidade de fruições realizadas por uma pluralidade de fruidores, que baseados em sua formação cultural e social, de sua condição histórica e das especificidades da sua sensibilidade estética, criam “ordens” e demandas relativas à obra no imediato dela, enquanto uma “obra aberta”.

Essa mostra expositiva é configurada por um grande número de esculturas que são “obras abertas” a uma multiplicidade de interpretações, apresentando reflexões profundas acerca da condição humana frente aos impactos ambientais, através do nascimento e da morte, da construção e da destruição, enquanto estados inerentes à vida humana (vide Figuras 6 e 7).

Figuras 6 e 7

Vista parcial da obra *Fragmentos*

Fonte: Fotos de M^a Lúcia Wochler Pelaes, julho/2016, Santiago.

A esperança transformadora da reconstrução e recriação após uma catástrofe é registrada a partir da criação artística traduzida na obra contemporânea *Fragmentos*, (vide Figuras 8 e 9), através de discussões sobre as formas de ser e agir do humano frente a sua condição terrena, diretamente influenciada pelo meio ambiente natural. Tal fato evoca o que para Fischer (2010) seria o elemento problemático nas interpretações das obras de arte: o caráter subjetivo delas.

A arte contemporânea, conforme Taylor (2005) permite uma dilatação do repertório que alimenta o processo de atribuição de significados, assim como há uma liberdade expressiva e uma diversidade de linguagens artísticas, caracterizando o universo da manifestação artística, nos dias atuais, como repleto de singularidades.

Figuras 8 e 9

Vista de parte da obra *Fragmentos*

Fonte: Fotos de M^a Lúcia Wochler Pelaes, julho/2016, Santiago.

E é desta qualidade do ser que a arte se alimenta. Este vir a ser que solicita múltiplos significados atrelados ao contexto em que tal ente se mostra. Para tanto, Heidegger (2014) aponta para uma reflexão sobre a experiência profunda da obra de arte, a qual revela e esconde a verdade fundadora daquilo que é em essência, enquanto verdade artística e poética. Porém, como postula Argan (2010, p. 145): “Esse novo modelo de arte significa a “utopia” ou o “não-lugar”, tendo por objetivo encontrar uma estrutura artística que traduza uma inserção numa dimensão social”.

Considerações Finais

A arte contemporânea apresenta características próprias, presumindo uma relação simbólica que acontece em dado contexto, sugerindo uma poética própria a um dado lugar e a uma gama de espectadores de arte, que com ele vão interagir encontrando significados

possíveis, numa negociação de sentidos que extrapolam o discurso atrelado à obra, estabelecendo-se fora dos limites da percepção estética da obra.

A obra *Fragmentos*, de Valdés, traduz as características do efeito de um impacto ambiental sobre a produção artística contemporânea, como um meio de expressão das emoções humanas e da relação do indivíduo com o meio ambiente, sendo possível verificar a construção da linguagem estética da obra, a partir de uma narrativa histórica e cultural.

A arte evoca essa possibilidade de criação, pois proporciona um debruçar sobre a condição humana frente às adversidades. Tanto para o artista quanto para o observador e fruidor da obra, a arte é um espaço de criatividade e expansão da imaginação, proporcionando uma reflexão sobre a arte e sobre a obra vista, através da criação de um espaço do pensar a estética e o simbólico.

Referências

ARCHER, Michael (2001). *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes.

ARGAN, Giulio Carlo (2010). *Arte moderna*. 2ª edição. Trad. Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.

BANCO MUNDIAL. *População*. Acesso em: 06/11/2016. Disponível em:

<https://www.google.com/publicdata/explore?ds=d5bncppjof8f9#!ctype=l&strail=false&bcs=d&nselem>

BIOGRAFIA DE JUAN IGNACIO VALDÉS. In: *Site do Museo Nacional Bellas Artes do Chile*. Acesso em: 10/10/ 2016. Disponível em:

<http://www.artistasvisualeschilenos.cl/658/w3-article-40502.html>

DADOS GERAIS SOBRE O CHILE. Acesso em: 02/10/2016. Disponível em:

<https://www.santiago.embaixadaportugal.mne.pt/pt/sobre-o-chile/dados-gerais>

ECO, Umberto (2008). *A definição da arte*. Lisboa: Edições 70.

FISCHER, Ernst (2010). *A necessidade da arte*. 9ª ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos.

HEIDEGGER, Martin (2014). *A origem da obra de arte*. Portugal: Edições 70.

SALMON, Richard (2016). “Ignacio Valdés”. In: *Fragments: notas sobre uma falla sísmica*. Catálogo da Exposição. Santiago, Chile: Museo de Arte Contemporáneo.

SISMOS. *Onemi – Página do Gabinete Nacional de Emergências do Governo do Chile*. Acesso em: 09/10/2016. Disponível em: [www.onemi.cl/terremoto do Chile de 2010](http://www.onemi.cl/terremoto-do-Chile-de-2010)

TAYLOR, Brandon (2005). *Art today*. London: Laurence king Publishing.

TERREMOTO COM TSUNAMI ATINGIU CHILE E MATOU MAIS DE 800 PESSOAS EM 2010. *Jornal O Globo*. Acesso em: 25/09/2016. Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/terremoto-com-tsunami-atingiu-chile-matou-mais-de-800-pessoas-em-2010-12064713#ixzz4NCWkNoYN©2016>

TERREMOTO DE MAGNITUDE 8,8 ATINGE CHILE; MAIS DE 100 MORTOS. *Jornal Estadão Internacional*. Acesso em: 27/09/2016. Disponível em: <http://internacional.estadao.com.br/noticias/america-latina,terremoto-de-magnitude-8-8-atinge-chile-mais-de-100-mortos,516967>

A moldura literária em *Não entres tão depressa nessa noite escura*, de António Lobo Antunes

El marco literario em *No entres tan rápido en esta noche oscura*, de António Lobo Antunes

The literary framing in *Don't Enter That Dark Night So Fast*, by António Lobo Antunes

Recebido em 29-02-2016

Aceito para publicação em 09-03-2018

Aline Prúcoli de Souza¹

Resumo: Com base no livro-poema *Não entres tão depressa nessa noite escura*, do escritor português António Lobo Antunes, relacionamos a literatura e a pintura, procurando entender especificamente a funcionalidade da moldura, elemento arbitrariamente delimitador, no trabalho de composição pictórico e discursivo. Realizamos, em outras palavras, uma análise homológica a partir da tentativa de “transposição” desse elemento da tela de pintura para a obra literária. Nosso objetivo é ampliar o potencial semântico da leitura ao analisarmos os paratextos editoriais à luz da teoria das artes ditas plásticas, especialmente da Pintura – em sua dimensão material mais tradicional. Realizamos, portanto, uma pequena associação entre os dois gêneros artísticos – Literatura e Pintura – a partir do atual contexto das relações interartes.

Palavras-chave: Moldura; Literatura; Pintura; António Lobo Antunes.

Resumen: Basado en el libro *Não entres tão depressa nessa noite escura* (No entres tan rápido en esta noche oscura), del escritor português Antonio Lobo Antunes, buscando especificamente entender la funcionalidad del marco, elemento arbitrariamente delimitador en el trabajo de composición pictórico. Llevamos a cabo en otras palabras, un análisis homológico a partir del intento de trasposición de ese elemento del lienzo a la obra literaria. Nuestro objetivo es ampliar el potencial semántico de la lectura al analizar los paratextos a la luz de la teoría de dichas artes plásticas, especialmente de la Pintura – en su dimensión material más tradicional. Por lo tanto, llevamos a cabo una pequeña asociación entre los dos géneros artísticos – Literatura y Pintura – a partir del contexto actual de las relaciones interartes.

Palabras clave: Marco; literatura; pintura; Antonio Lobo Antunes.

Abstract: Basing ourselves on the book-poem *Não entres tão depressa nessa noite escura* (Don't Enter That Dark Night So Fast) by the Portuguese writer António Lobo Antunes, we relate literature and painting, trying to understand what exactly is the framing functionality, an element arbitrarily limiting, in the work of pictorial and discursive composition. In other words, we make a homological analysis from the attempt to “transpose” this element from painting into the literary work. Our objective is to widen the reading semantic potential when analysing the editorial paratexts in the light of the so-called fine arts theories, specially Painting – in its more traditional material dimension. We make, therefore, a modest association between both artistic genres – Literature and Painting – from the current context of interart relationships.

Keywords: Frame; Literature; Painting; António Lobo Antunes.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, onde desenvolveu tese com ênfase em Literatura Portuguesa Contemporânea e a Relação Interartes. Atualmente, desenvolve projeto de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes pela mesma universidade, espaço onde dá continuidade à pesquisa doutoral, dedicando-se a compreender a relação entre Literatura, Fotografia e Filosofia. É autora da obra literária *Pustulâncias: menina bruta* e da obra *Temporária*, ganhadora do prêmio Secult de Literatura (2017), na categoria autor estreante. E-mail: alineprucolisouza@hotmail.com

No começo está o ato. Entretanto, mais além se encontra a ideia. E como o infinito não possui nenhum começo determinado, como um círculo, a ideia pode ser o que vem primeiro.

(KLEE, 2001, p.45)

Pensar em moldura para o livro *Não entres tão depressa nessa noite escura* de António Lobo Antunes (1942) é tarefa desafiadora. Pois, ao mesmo tempo em que ela, a moldura, parece apresentar-se nitidamente, através de alguns elementos visuais do próprio texto, desfaz-se completamente assim que esses mesmos elementos visuais deixam transparecer semanticamente a real insustentabilidade emolduradora que os constitui.

Uma obra, se pensada enquanto objeto, não depende obrigatoriamente de uma relação com o exterior para existir. O olhar, que primeiro a reconhece como obra, parte de uma visualidade que a isola automaticamente num centro delimitado pelas molduras ou limites de sustentação e daí parte para realizar um possível diálogo com a espacialidade onde o objeto-obra está colocado. Mas, como identificar um “limite”?

O que chamamos aqui “limite” expressa um significado diferente daquilo que designamos como sendo o “limite” arbitrário das coisas naturais. O “limite” natural de qualquer elemento é um lugar de intercâmbio circular incessante com todo o exterior. É a linha invisível que coaduna e relaciona todos os elementos de uma dada espacialidade, que permite que seja feita a devida distinção dos elementos que fazem parte de um mesmo horizonte. O limite emoldurador de uma obra de arte, porém, expressa um corte necessário e brusco, que, ao descolar a obra do horizonte que a envolve, unifica-a em seu interior. Tal recorte faz com que dois horizontes diferentes, o da obra e o do exterior que a rodeia, possam existir em concomitância.

A moldura, portanto, realiza a função de reforçar os limites da obra de arte, porque a descola do meio que a cerca, ao mesmo tempo em que a distancia de seu expectador, permitindo que se realize o consumo estético. Enquanto limite, a moldura revela-se como meio auxiliar e simbólico da unidade interna da obra. As margens que a constituem ajudam a conduzir o olhar tanto em direção ao ponto central ideal, quanto para fora da própria obra.

Mas é importante reconhecer que uma moldura, apesar de indicar explicitamente um limite, não deve ser pensada apenas enquanto elemento fixador, imobilizador ou mesmo redutor de um objeto artístico. Uma moldura pode ser criada de modo a evitar que interior e exterior se misturem, guardando, assim, o máximo do significado autônomo do objeto que delimita. A ornamentação, ao flutuar e se fechar ao redor da obra, exerce uma espécie de

poder regulador que acentua a distância entre o objeto artístico e seu arredor, de maneira que cada linha separadora se justifica tanto mais quanto mais ajuda a intensificar ao máximo uma determinada impressão. No entanto, a moldura também pode servir de ímã aglutinador, ao prolongar o conteúdo de seu objeto, sobrepondo-o ao exterior. Sobreposição que consegue, ao mesmo tempo, contribuir, modificar, ampliar ou até mesmo transformar completamente o sentido da obra.

Um exemplo clássico desse tipo de moldura expansiva é a que ornamenta o quadro *O suicídio de Dorothy Hale*, pintado em 1938/39 por Frida Khalo (1907-1954). Nessa obra, a moldura contorna e é também a própria tela. Ela tenta comportar a pintura, para traduzir a sensação do ponto exato em que a obra começa e termina, porém, mostra-se intencionalmente falha, ao deixar que seu conteúdo transborde e toque semanticamente seu exterior e, conseqüentemente, seu espectador. Vejamos:

Figura 1: *O suicídio de Dorothy Hale*. Frida Khalo, 1938-1939.



Por isso, nesse trabalho específico de Frida Kahlo, a moldura é apresentada como extensão da tela. Podemos observar que as nuvens que fazem parte do chão onde a mulher, Dorothy, está deitada, são deslocadas para o alto, quando o quadro é pendurado. Ou seja, a moldura, quando suspensa, eleva toda a imagem, fazendo com que o que antes era imóvel, ganhe movimento. A mulher, que no interior da tela estava deitada, representando o fim da queda que realiza para se suicidar, ganha o movimento de uma queda interminável. O sangue que, paradoxalmente, repousa enquanto pigmento, passa a escorrer da tela, suja a moldura e sugere que irá contaminar a parede que sustenta o quadro.

A sombra do pé de Dorothy é projetada na faixa branca que, no quadro, já não é mais o chão onde ela está deitada. As inscrições sugerem, pela cor e textura, que tenham sido escritas com o sangue que, derramado do corpo, ainda escorre por sobre a moldura-travessia, que nos faz ver o “através”, vendo o que ela “atravessa, através dela, através da travessia, a nado, o através que é seu próprio *ductus*” (DERRIDA, 2012, p.285). Isso é o que nos indica o ponto direito e inferior do quadro, em que um borrão de tinta vermelho mais evidentemente se faz, conforme podemos ver no corte aproximado deste ponto da tela:

Figura 2: *O suicídio de Dorothy Hale* (detalhe). Frida Kahlo, 1938-1939.



Quando Kahlo brinca com a moldura, ela sublinha o (des)limite característico de sua pintura. Podemos observar um movimento duplo e pendular, pois temos a escorregadia impressão de que a moldura, enquanto (des)limite impuro e vazado, movimenta-se em direção ao interior da tela, ao mesmo tempo em que a tela se movimenta em direção à moldura, confundindo-se com ela e ultrapassando-a. Estamos diante de um jogo que Kahlo faz a partir da obra com a própria obra. Jogo que talvez queira nos dizer que o quadro está para além do quadro, e que aí reside um excesso de sentido.

Utilizamo-nos da pintura de Frida Khalo para darmos um exemplo mais concreto da participação interventiva que o elemento “moldura” pode realizar numa obra de arte. Entendemos que algo muito semelhante pode ser feito em uma obra de arte de caráter literário, mesmo que não tenha sido planejada como tal por seu criador.

Quando pensamos em moldura, imaginamos, naturalmente, aquilo que cerca um objeto e que, portanto, lhe é mais exterior. Imaginar uma moldura para um texto literário significaria pensar, portanto, em seu título ou em sua capa. Porém, uma moldura dita literária pode facilmente extrapolar os limites explicitamente visuais de uma obra, intervindo direta ou indiretamente em sua significação.

Chamaremos “moldura literária” àquilo que Gérard Genette (1930) designa como “paratexo editorial”, ou seja, todos os elementos que, sendo exteriores à obra, acompanham a mesma para efeito de editoração e publicação: “apresentação editorial, nome do autor, títulos, dedicatórias, epígrafes, prefácios, notas, entrevistas e debates sobre o livro, confidências mais ou menos calculadas e outros avisos de quarta capa” (GENETTE, 209, p.10) Conforme explica Genette, desde a invenção do livro moderno, as obras literárias nunca se apresentam como um texto nu. Ele se mostra, ao contrário, cercado de informações que possam garantir o seu registro, a sua presença no mundo. São os chamados paratextos editoriais. Em outras palavras:

(...) o paratexto é aquilo por meio de que um texto se torna um livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público. Mais do que um limite ou uma fronteira estanque, trata-se aqui de um limiar [...] Zona indecisa entre o dentro e o fora, sem limite rigoroso, nem para o interior (o texto) nem para o exterior (o discurso do mundo sobre o texto), orla, ou como dizia Philippe Lejeune, “franja do texto impresso que, na realidade, comanda toda a leitura” (GENETTE, 2009, p.10).

A definição apresentada por Genette nos serve de estímulo a examinar com mais cuidado aquilo que, às escondidas e com tanta frequência, pode nos auxiliar a ler uma determinada obra. Ao observarmos a moldura, colocamo-nos, segundo Derrida (1930-2004), diante do *Parergon*, isto é, daquilo que “encontra-se mais em torno do que debaixo” e que não deixa, contudo, de “tender também a ser esquecida, lateralizada, deixada em segundo plano, denegada”. Para o filósofo, enquanto receptores pouco atentos, facilmente nos distraímos e nos esquecemos de tais detalhes, os quais são “ignorados, desconhecidos, recalcados, denegados, ao passo que a obra não seria nada sem eles” (DERRIDA, 2012, p.286).

Isso é o que geralmente acontece quando observamos um quadro. Mas quando se trata de um livro, seja ele qual for, nosso olhar costuma captar ainda menos os aparatos que compõem a “moldura literária” e que podem ajudar a (des)regular nosso olhar e nossa leitura. É exatamente isto – a (des)regularização do olhar e da leitura – que acontece quando visualizamos a “moldura” do livro-poema *Não entres tão depressa nessa noite escura*, de António Lobo Antunes. A começar pelo título, colocamo-nos diante de uma enorme imprecisão. Conforme afirma Maria Alzira Seixo:

(...) os títulos dos últimos romances do autor, desde *Não entres tão depressa nessa noite escura* até *O Meu nome é Legião*, são constituídos de conjuntos lexicais de mais de cinco palavras que incluem não apenas nomes e qualificativos, mas também verbos, como se fizessem parte já da narrativa, ou formassem, eles próprios, uma pequena narrativa, ou argumento dela (SEIXO *apud* NAVAS, 2013, p.42).

Ao lermos os títulos, portanto, que geralmente formam grandes períodos gramaticais, iniciamos imediatamente e sem qualquer preliminar, a leitura do texto. Fato que sugere o caráter brusco, descontínuo e escorregadio da obra. Assim como a “moldura-travessia” que ornamenta a tela de Frida Khalo, os títulos dos livros de Lobo Antunes, ao mesmo tempo em que abrem a obra, sugerem uma espécie de limite ilusório para aquele que inicia a leitura.

Temos uma impressão semelhante a essa quando procuramos, num sumário, por um poema sem título. Poesias sem nome, geralmente, são sumarizadas pelos versos que as iniciam, ou seja, o *incipit*. Para os livros do autor português, tal método de busca funciona da mesma maneira. No caso específico do livro *Não entres tão depressa nessa noite escura*, que recebe em sua folha de rosto a especificação de gênero “poema”, tal constatação se torna ainda mais evidente.

Não podemos deixar de mencionar ainda, já que nos referimos à poesia, que o “título-moldura” do livro antuniano é, na verdade, uma paráfrase do verso *Do not go gentle into that good night*, que inicia um dos poemas de Dylan Thomas (1914-1953). Vejamos o poema original e a tradução feita por Augusto de Campos:

<p>Do not go gentle into that good night, Old age should burn and rave at close of day; Rage, rage against the dying of light.</p> <p>Thought wise men at their know dark right, Because their words had forked no lightning they Do not go gentle into that good night.</p> <p>Good men, the last wave by, crying how bright Their frail deeds might have danced in a green bay, Rage, rage against the dying of light.</p> <p>Wild men who caught and sang the sun in flight, And learn, too late, they grieved, it on its way, Do not go gentle into that good night.</p> <p>Grave men, near death, who see with blinding sight Blind eyes could blaze like meteors and be gay, Rage, rage against the dying of light.</p> <p>And you, my father, there on the sad height, Curse, bless, me now with your fierce tears, I pray. Do not go gentle into that good night. Rage, rage against the dying of light.</p>	<p>Não vás tão docilmente nessa noite linda; Que a velhice arda e brade ao término do dia; Clama, clama contra o apagar da luz que finda.</p> <p>Embora o sábio entenda que a treva é bem- vinda Quando a palavra já perdeu toda a magia, Não vai tão docilmente nessa noite linda.</p> <p>O justo, à última onda, ao entrever, ainda, Seus débeis dons dançando ao verde da baía, Clama, clama contra o apagar da luz que finda.</p> <p>O louco que, a sorrir, sofria o sol e brinda, Sem saber que o feriu com a sua ousadia, Não vai tão docilmente nessa noite linda.</p> <p>O grave, quase cego, ao vislumbrar o fim da Aurora astral que o seu olhar incendiaria, Clama, clama contra o apagar da luz que finda.</p> <p>Assim, meu pai, do alto que nos deslinda Me abençoa ou maldiz. Rogo-te todavia: Não vás tão docilmente nessa noite linda. Clama, clama contra o apagar da luz que finda.</p>
--	--

Percebemos que o eu-lírico fala a respeito do aterrador sentimento de constatação da morte. Ao metaforizar a aproximação dessa com o verso parafraseado por Lobo Antunes – “Do not go gentle into that good night” – deixa transparecer um sentimento de recusa diferente, pois, em vez de simplesmente pedir ao seu interlocutor que recuse a morte, apenas pede para que não se entregue facilmente. Poderíamos entender que, nesse pedido metaforizado, existe uma tentativa de aconselhamento para que o leitor reaja e viva de forma

intensa e desacostumada cada instante de sua vida – “Rage, rage against the dying of the light”. Portanto, o poema nos fala sobre a morte, mas também sobre a vida.

Os paralelos que podemos traçar entre o verso “original” e sua paráfrase são inúmeros. Ainda que de maneira contorcida, Lobo Antunes mantém, no título de seu poema, algo da poesia de Dylan Thomas. Porém, o aspecto que mais nos interessa destacar é o significado que Lobo Antunes introduz no título, ao parafrazeá-lo: o pedido de que não adentremos seu poema com os olhos do costume. Talvez, ele queira pedir que tentemos experimentar sua escrita com a mesma intensidade com que ela se constrói.

Colocamo-nos, dessa forma, diante de uma moldura incomum, que se disfarça de convencional para criar um efeito de ilusão de óptica e de interpretação, pois a estrutura formal de editoração é mantida, mas as especificações inerentes à identificação da obra são sutilmente modificadas. Podemos entender que o autor joga, ao brincar com os aspectos visualmente mais banais do livro, com aquilo que é visível demais para ser percebido. Sentimos que ele não deseja simplesmente exemplificar a existência de limites estéticos, mas se utiliza artisticamente desses mesmos limites.

O jogo se prolonga no título e pelo título. O agrupamento das sete palavras – que talvez queiram sugerir o número que divide o enredo em grandes blocos, os sete dias da criação – é iniciado justamente com o advérbio de negação: não. Isso nos ajuda a perceber a ideia da escrita negativa que permeia o enredo. Negatividade que surge como obstáculo ao ato de adentrar o poema. O verbo “entres”, usado no modo imperativo, não à toa, é empregado na segunda pessoa do singular, indicando que o leitor é a pessoa com a qual o enredo dialoga em forma de alerta. Se parássemos nessa segunda palavra, teríamos a ideia negativa em sua plenitude, como imperativo: não entres. Porém, a terceira palavra – tão – abre o caminho, ao mesmo tempo em que indica o caráter intensivo do texto.

A quarta palavra do título – depressa – sugere o modo como habitualmente iniciamos a leitura de um livro, com pressa e descuido, saltando e desconsiderando as informações presentes em sua moldura. Uma “moldura-texto” que apresenta o formato discursivo “não entres tão depressa” torna-se bastante suspeita, pois sugere uma necessária lentidão que, unida ao aspecto intensivo do vocábulo anterior, sobrecarrega apreensivamente o espectador-leitor.

O advérbio de lugar – nessa –, quinta palavra a compor o título, indica-nos algo muito singular e igualmente impreciso sobre o tempo. Se a forma escolhida pelo autor tivesse sido “nesta”, ele estaria se referindo a uma noite atual para o leitor ou para as personagens. Mas ao escolher “nessa”, buscou referir-se, a partir de um momento presente, a uma noite anterior, ou

seja, à noite que já passou, mas que será sempre noite na lembrança daquele que a vivenciou. Como adentrar algo, ou melhor, um momento, que já aconteceu? Apenas pela memória. O tempo presente se mistura ao tempo do passado memorialístico, subvertendo a ideia padrão de tempo.

A palavra “noite”, penúltima do título, também possui um sentido ambíguo. Na tentativa de compreensão dos possíveis significados que o substantivo comporta, somos levados a encontrar um novo elemento discursivo que, neste estudo, chamaremos de “segundo nível da moldura da obra”, a qual chamaremos de “moldura textual literária”, já que guarda uma diferença semântica e formal com relação ao título e a outros aspectos técnicos paratextuais.

A “moldura titular”, de primeiro nível, prolonga-se em um intertexto que funciona como introdução ou mote para a narrativa de *Não entres tão depressa nessa noite escura*. A moldura de segundo nível, por sua vez – “moldura textual literária” –, que engendra o texto antuniano, é formada pelos versículos iniciais do *Gênesis*, primeiro livro bíblico. Os trechos que narram os sete dias de criação e que descrevem os elementos criados em cada um desses dias figuram como epígrafes dos sete grandes capítulos em que se divide o livro-poema.

Ao nos apontar uma possível relação com o momento mais inicial de criação do mundo, em que “as trevas cobriam o abismo” e em que Deus decide chamar “à luz ‘dia’ e às trevas ‘noite’”, a palavra “noite”, penúltima do título do livro, além de realizar uma espécie de colagem do próprio título ao trecho intertextual bíblico, formando uma única moldura ampliada, indica novamente a conotação “negativa” da narrativa. Afinal, o substantivo nos fala sobre algo obscuro que se opõe à luz e também sobre o momento mais inicial do ato criativo, o avesso da criação.

Com base nessa construção estrutural do texto antuniano, é possível perceber que, além da função composicional da obra literária, a “moldura textual literária” também funciona como procedimento retórico, que empresta um caráter mais intenso, uma atmosfera de verossimilhança ao narrado, ao mesmo tempo em que provoca a curiosidade do leitor. Em outras palavras, podemos entender que talvez o autor queira nos dizer que é apenas ilusória a ideia de que o título é o ponto inicial do texto, quando se trata na verdade de um “entre”. Estamos imprecisamente no meio, atravessando um labirinto, cuja entrada se confunde com sua própria saída e que, apesar de parecer absolutamente aberto, não nos permite ver com clareza o seu interior.

Toda a narrativa se desenvolve num jogo intermitente e interminável de luz e sombra. É no sótão escuro, por exemplo, que a protagonista começa a recompor seu passado; é de um baú escuro que retira as fotografias envelhecidas de um tempo-espaço desconhecido, bastante anterior ao tempo presente em que narra; e é sob a luz da claraboia desse sótão que ela consegue enxergar um nebuloso panorama, de forma bastante vertiginosa e redundantemente “escura”, como indica a última palavra do título do livro. Não basta à noite ser noite, ela é, no enredo, escura.

A moldura, que nesse ponto da análise parece estar completamente formada, continua se (des)fazendo. Aos elementos paratextuais – título, especificação do gênero e epígrafes capitulares – Lobo Antunes acrescenta ainda a epígrafe da obra em si:

Os loucos seguem livres pelas salas e corredores ou pelos quartos de homens, sem que inspirem o menor receio de evasão ou desordem. Inclusive alguns deles pertencem a famílias distintas, acompanham as visitas e fazem as honras da casa. Guardam as mais suaves formas de cortesia e boa educação².

A passagem, retirada do livro *Historia de la Psicología y de la Psiquiatría em España*, indica-nos novas e importantes referências para a leitura do texto, mas, assim como os demais níveis de moldura apresentados, também não oferece nenhuma linha semântica fixa, estabelecendo ainda mais complexas ambiguidades. Estimulada pela introdução de uma moldura aparentemente verossímil, a narrativa começa a se formar, e o leitor é levado a acreditar que já reúne elementos suficientemente sólidos para adentrá-la. Porém, uma pergunta se coloca: com que chave de leitura devemos interpretar um texto que, apesar de estruturalmente parecer um romance, assume-se como poema? Como ler uma narrativa que tem por epígrafe uma passagem retirada de um livro de história de psicologia e psiquiatria? E como estabelecer uma ligação coerente com as epígrafes capitulares, que nos remetem ao absurdo da ordenação, ou divisão do tempo infinito da eternidade?

Apesar da função reguladora que lhe é característica, a moldura-texto construída pelo autor acaba por dificultar o processo de preparação e escolha da chave de leitura do texto, porque nos inunda com um excesso de sentido que, paradoxalmente, descamba em um sem-sentido originário. Não há, portanto, um início como tal constituído. A aparente linha

² “Los locos van libres por las salas y pasillos o por las habitaciones de los hombres, sin que ello inspire el menor recelo de evasión o desorden. Incluso algunos de ellos, pertenecientes a familias distinguidas, acompañan a las visitas, hacen los honores de la casa. Guardan las más suaves formas de cortesía y buena educación” (ANTUNES, António Lobo (2008). *Não entres tão depressa nessa noite escura*. 6.ed. Lisboa: Dom Quixote. p.8).

divisória que deve separar o objeto artístico de seu exterior não consegue se estabelecer, devido ao conteúdo semanticamente escorregadio, inverossímil e ambíguo de cada um dos elementos que, na narrativa, figuram como moldura: a imprecisão do gênero, a sugestão da existência de uma alucinação verbal, e o processo interminável e infinito de criação pela linguagem.

A paradoxal relação que se estabelece entre a falta de abertura e a abertura total da obra nos angustia, porque nos dá a ilusória sensação de que olhamos por uma janela sem, no entanto, conseguirmos determinar a posição espacial que ocupamos. Afinal, estamos mesmo direcionando nosso olhar de um espaço externo para outro, interno? Opacidade e transparência alternam-se para ora velar, ora revelar um suposto mundo interior/exterior, seja ele passado ou presente. Onde estaria o “lado de dentro”, esboçado pela tela, e o “lado de fora” que a janela representaria? De acordo com Uspênski:

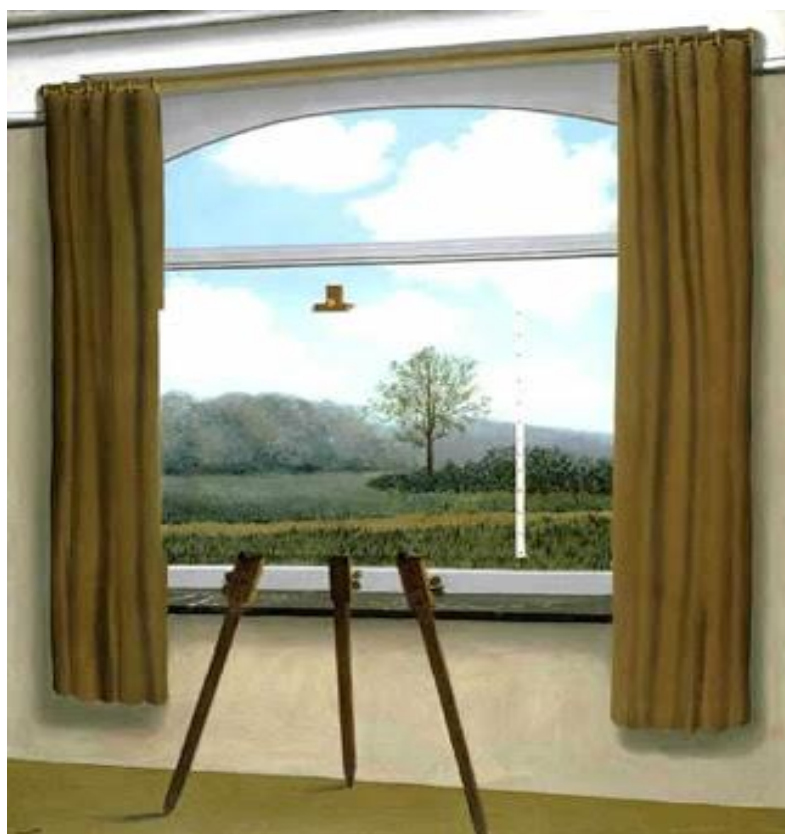
(...) de modo geral, as molduras do quadro (e antes de mais nada sua moldura propriamente dita) pertencem, por obrigação, justamente ao espaço do observador externo (ou seja, o espectador que olha o quadro e que ocupa, naturalmente, uma posição externa em relação à pintura), e não ao espaço tridimensional imaginado, representado no quadro. Quando nós entramos, mentalmente, nesse espaço imaginado, esquecemos as molduras, assim como nos esquecemos da parede sobre a qual está fixado o quadro [justamente por isso, aliás, a moldura do quadro pode ser decorativa e ter sua própria apresentação]. As molduras marcam uma fronteira entre o mundo exterior [em relação ao quadro] e o mundo interior do quadro (SCHNAIDERMAN, 1979, p.174).

A afirmação do pensador russo soa-nos bastante esclarecedora e até reconfortante, porque consegue estabelecer com grande precisão o lugar que o espectador ocupa em relação à obra. Porém, o que pensar quando nos colocamos diante das telas e janelas pintadas por René Magritte (1898-1967), cujos temas apontam para a fragilidade dos limites, já que se convertem, elas mesmas, nos quadros que estão sendo pintados? Vejamos, por exemplo, os seguintes trabalhos do referido pintor:

Figura 3: *The key to the fields*. René Magritte, 1936.



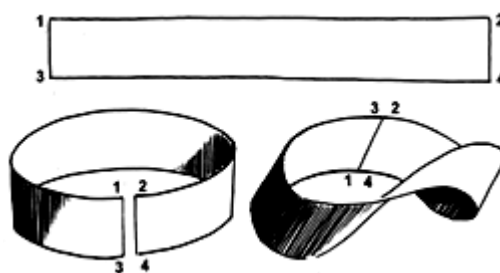
Figura 4: *A Condição Humana*. René Magritte, 1943.



O que podemos considerar como sendo exterior? A paisagem que fora pintada nas janelas das telas? Ou o espaço onde está aquele que olha os quadros? Como entender a primeira imagem, por exemplo, cujos cacos de vidro refletem as árvores que estão na paisagem que podemos ver pela janela da mesma? O reflexo das árvores nos cacos sugere que as árvores também estão do lado de dentro da janela, refletindo-se nos estilhaços. A segunda imagem, por sua vez, cuja moldura parece estar amparada em um cavalete de pintura, seria, apesar de seu natural caráter exterior e aberto, o ponto mais interno da obra. O que pensar diante dessa construção ilusória?

Ambas as telas reproduzem tanto a janela barroca, que se desdobra ao infinito, quanto a fita de Moebius: o círculo retorcido que, sendo puramente uma borda ou moldura, ao ser percorrido, lança-nos de um suposto “dentro” para um suposto “fora” alternadamente:

Figura 5: Fita de Moebius



Realidade e reprodução se misturam e se confundem a tal ponto que se torna completamente impossível demarcar os limites entre o espaço ocupado por aquele que vê e por aquilo que é visto. As perguntas feitas acima estão longe de serem respondidas, porque são avessas a qualquer tentativa de limitação. Talvez não se trate de reconhecer o mundo e a linguagem que o traduziria, estabelecendo uma “moldura-ponte” entre a interioridade do sujeito e a exterioridade do mundo, ou ainda, sobre a exterioridade daquele que olha com relação ao interior daquilo que está sendo visto, mas de afirmar que o mundo é linguagem e, portanto, pura possibilidade.

Não há outra maneira de iniciarmos a leitura a não ser aceitando o fato de que essa, sem que nos déssemos conta, já foi iniciada. Não há ponto de entrada, apenas o meio da linha infinita, ou melhor, os meios da linha quebradiça e irregular que tentam a todo tempo (de)formar a imagem que surge da enorme e fluída tela, toda feita de linguagem.

Referências

ANTUNES, A. L. (2008). *Não entres tão depressa nessa noite escura*. 6ª edição. *Ne Varietur*. Lisboa.

DERRIDA, J. (2012). *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979/2004)*. Trad. de Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: UFSC.

GENETTE, G. (2009). *Paratextos editoriais*. Trad. de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê.

KLEE, P. (2001). *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Trad. de Pedro Süsskind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

SCHNAIDERMAN, B. (Org.) (1979). *Semiótica russa*. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Perspectiva.

SEIXO, Maria A. (2013). Dicionário da obra de António Lobo Antunes. Vol II. In: NAVAS, Diana. *Figurações da escrita: a metaficção nos romances de António Lobo Antunes*. São Paulo: Scortecci.

A história recente da investigação sobre valores públicos contada pelo google académico: publicações escritas em português e espanhol nos séculos XX e XXI

La historia reciente de la investigación sobre los valores públicos contada por el google académico: publicaciones en portugués y español en los siglos XX y XXI

The recent history of research on public values as told by google scholar: publications in portuguese and spanish in the 20th and 21st centuries

Recebido em 09-11-2016
Aceito para publicação 06-03-2018

Pedro Miguel Alves Ribeiro Correia¹
José Nuno Castilho Ribeiro Pereira²

Resumo: Não obstante o crescente interesse da comunidade científica pelos valores públicos, persiste uma série de desafios e questões por responder, relacionados com esse conceito. Tomando como referência o trabalho de Wal *et al.* (2015) e recorrendo a uma análise de metadados referentes a publicações escritas em português e espanhol, contendo, cumulativamente, nos respetivos título e corpo a palavra “valor”, elaborou-se uma análise evolutiva do estudo dos valores públicos nessas duas línguas. Os resultados obtidos permitiram concluir que o comportamento da evolução das publicações em português e espanhol não difere, em termos quantitativos e qualitativos, do observado para as publicações em todos os idiomas, tendo ainda permitido confirmar o crescente interesse pelos valores públicos, sobretudo nos últimos 25 anos.

Palavras-Chave: Administração Pública; Valores Públicos; Português; Espanhol.

Resumen: A pesar del creciente interés de la comunidad científica por los valores públicos, persiste una serie de desafíos y preguntas sin respuesta, relacionadas con este concepto. Utilizando el trabajo de Wal *et al.* (2015) como referencia y realizando un análisis de metadatos sobre publicaciones escritas en portugués y español, que contienen, acumulativamente, la palabra "valor" en su título y en su cuerpo, se elaboró un análisis evolutivo del estudio de los valores públicos en estos dos idiomas. Los resultados permitieron concluir que el comportamiento de la evolución de las publicaciones en portugués y español no difiere, en términos cuantitativos y cualitativos, de lo observado para publicaciones en todas las lenguas, lo que permite confirmar el creciente interés por los valores públicos, sobre todo en los últimos 25 años.

Palabras-clave: Administración Pública; Valores Públicos; Portugués; Español.

¹ Doutoramento em Ciências Sociais (Especialidade em Administração Pública) no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa; Professor no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa; Investigador Integrado do Centro de Administração e Políticas Públicas; Consultor da Direção-Geral da Política de Justiça do Ministério da Justiça de Portugal. E-mail: pcorreia@iscsp.ulisboa.pt

² Doutorando em Ciências Sociais (Especialidade em Administração Pública) no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa; Tenente-Coronel da Força Aérea Portuguesa. E-mail: zenunop@gmail.com

Abstract: Despite the growing interest of the scientific community regarding public values, a number of challenges and unanswered questions related to this concept remain. Using Wal *et al.* (2015) work as guidance and performing a metadata analysis regarding publications written in Portuguese and Spanish, containing, cumulatively, the word "value" on their title and body, an evolutionary analysis of the study of public values in these two languages was elaborated. The results allowed us to conclude that the behavior of the evolution of publications in Portuguese and Spanish does not differ, in quantitative and qualitative terms, from the observed for publications in all languages, also allowing to confirm the growing interest in public values, especially in the last 25 years.

Keywords: Public Administration; Public Values; Portuguese; Spanish.

Introdução

Os valores têm sido, sobretudo em tempo de crise, objeto de atenção da comunidade em geral, mas, com particular acuidade, da comunidade científica, sobretudo a mais ligada à área da administração pública. Esse forte aumento do interesse por esse tema tem-se refletido, na prática, pelo incremento do número de publicações que afloram (WAL *et al.*, 2015; BILHIM *et al.*, 2014). No entanto, e não obstante essa proliferação, continua-se a verificar uma reiterada omissão relativamente à definição, importância e lugar dos valores públicos no debate acadêmico (GAROFALO, 2015), fenômeno que reflete, na perspectiva de Bozeman (2007) o poder do individualismo econômico, em claro antagonismo com os interesses e valores públicos veiculados pelas ações e decisões políticas.

Não obstante toda a proliferação, parece continuar a haver falta de consenso relativamente à forma como se definem valores públicos, quais os valores que podem e devem ser considerados públicos e quais os motivos para assim serem considerados (WAL *et al.*, 2015; BILHIM e CORREIA, 2016). Algumas das análises efetuadas a conteúdos de publicações da área da administração pública, nomeadamente as efetuadas por Jørgensen e Bozeman (2007) e por WAL *et al.* (2006) identificaram, respetivamente, 72 e 538 valores públicos distintos. À semelhança dos direitos fundamentais e do estado de direito, os valores públicos são conceitos contestáveis (ROIG, 2003) pelo que não é de estranhar que haja diversidade, que resulta da variedade de interpretações e usos dos termos que constituem a expressão, “valores” e “públicos”. Esse pluralismo leva necessariamente à reflexão e ao debate, podendo posteriormente traduzir-se em produção científica, que se espera ser clarificadora, facto que, na ótica de Wal *et al.* (2015), não tem acontecido, levando esses autores a sugerirem a metáfora de um diálogo levado a cabo por surdos.

Com o intuito de contribuir para a clarificação e classificação dos valores públicos, a comunidade científica tem produzido, recorrendo a diferentes critérios, um conjunto de

resultados de que os trabalhos de Kernaghan (2003), Rutgers (2008), Steenhuisen *et al.* (2009), Wal e Huberts (2008), Wal *et al.* (2015) ou Bilhim e Correia (2016) são exemplos. Outros houve, eventualmente mais ambiciosos, que optaram pelo caminho do mapeamento do universo dos valores públicos (JØRGENSEN & BOZEMAN, 2007) tendo sugerido, baseados nas características dos valores públicos que afetam a administração pública, a existência de sete dimensões que abarcam 72 valores públicos distintos.

No entanto, a crítica que se aponta a muitos desses estudos é que eles se remetem, exclusivamente, à revisão de literatura publicada nos países escandinavos, cuja governação é de pendor westminsteriano, em publicações da área da administração pública, no período compreendido entre 1990 e 2003. Foi-lhes ainda apontada a falha de não terem tomado em consideração o contexto e o significado em que os valores públicos eram utilizados nos trabalhos analisados.

Conscientes de todas as críticas e também de toda a controvérsia que esses estudos geraram, Wal *et al.* (2015) apontam, como forma de se avançar na pesquisa dos valores públicos, para a necessidade de efetuar uma rutura com a forma tradicional como se tem processado esse estudo, condição *sine qua non* para se conseguir, relativamente aos valores públicos, chegar a uma teoria comum que permita fazer quantificações, comparações e relacionamento de conhecimentos de outras teorias e áreas do saber. *From galaxies to universe: a cross-disciplinary review and analysis of Public Values publications from 1969 to 2012* foi a contribuição desses autores para este corpo de conhecimento.

Wal *et al.* (2015) fizeram uma extensiva pesquisa de documentos, em língua inglesa e das mais diversas naturezas e proveniências, que referissem, de forma explícita, os termos values e public. Restringindo o âmbito da sua pesquisa a trabalhos publicados entre 1945 e 2012, as publicações que passaram no crivo e eram passíveis de consulta foram analisadas, tendo os autores procurado dar resposta a um conjunto de questões, previamente definidas:

- Qual a tipologia da publicação (livro, capítulo de livro, artigo académico, comunicação, etc.)?
- Qual o género de literatura (pesquisa empírica, artigo normativo ou simplesmente texto teórico)?
- Foco estrito nos valores públicos ou valores públicos mencionados apenas de forma subsidiária?
- O assunto tratado prende-se a que campo do conhecimento?
- Qual o contexto disciplinar que é abordado?

- Há, ao longo dos tempos, um interesse consistente pelo estudo dos valores públicos ou trata-se apenas de uma moda?
- Os autores apresentam uma definição para valores públicos?
- Os autores que apresentam uma definição para valores públicos recorrem a definições suas ou de outros autores (citação ou remissão para outra obra)?
- Qual o número de citações dessas publicações?

Duas das limitações que se podem apontar ao estudo de Wal *et al.* (2015), e que os autores corroboram, prendem-se com a possibilidade, real, de as bases de dados consultadas não serem exaustivas (isto é, estarem incompletas) e com o facto da pesquisa ter abarcado produções literárias realizadas num número restrito de línguas, aspetos que podem, de alguma forma, enviesar, também, os resultados obtidos.

Assim, partindo da primeira das limitações referidas e como forma de dar um contributo válido para a investigação do tema, este artigo apresenta os resultados de uma análise levada a cabo que, recorrendo a uma metodologia similar, permitiu conhecer melhor o domínio dos valores públicos numa outra “galáxia”, de matriz cultural e administrativa diferentes, cujas línguas de expressão são o Português e o Espanhol.

Nos parágrafos seguintes será apresentada a metodologia adotada na pesquisa e na classificação das publicações, bem como na construção da base de dados compilada para o efeito. Posteriormente, serão apresentados os resultados obtidos e será feita a sua discussão.

Metodologia

A primeira tarefa consistiu em gerar uma lista, tão exaustiva quanto possível, de publicações que aflorassem os valores públicos. Para tal desiderato optou-se pelo recurso ao motor de pesquisa Google Académico, na medida em que ele consegue abarcar um conjunto vasto de publicações: revistas especializadas (com ou sem revisão por pares), jornais científicos, livros, teses, outros trabalhos científicos e relatórios técnicos. Contudo, a compilação da informação não se limitou à ortodoxia da pesquisa direta no referido motor de busca, uma vez que ele não disponibiliza a capacidade de transferir, para um ficheiro eletrónico, em formato editável por programas de folha de cálculo, os resultados da pesquisa efetuada. Como forma de contornar essa dificuldade foi utilizada a *Publish or Perish*

(HARZING, 2007) de acesso livre e disponível, *on-line*, gratuitamente. Nessa ferramenta, que realiza buscas diretas no Google Acadêmico, foram definidos como parâmetros de pesquisa:

- A expressão exata “valores públicos”;
- Português e Espanhol como línguas das publicações;
- O período temporal compreendido entre 1900 e 2016.

A busca inicial compilou 1617 registos, dos quais 287 eram referentes a citações.

A tarefa seguinte consistiu na construção de uma base de dados onde seriam armazenados todos os dados relevantes relativos à totalidade dos registos, tendo em vista a sua posterior análise. Com esse intuito foram incluídos os seguintes campos:

- O título do documento;
- Os autores do documento;
- O ano de publicação do documento;
- O número de citações do documento;
- A fonte da publicação;
- O editor do documento;
- O *Uniform Resource Locator* (URL) do documento;
- O país de origem do documento;
- A língua em que o documento foi produzido;
- A tipologia da publicação (livro, capítulo de livro, artigo académico, comunicação em evento, etc.);
- O género da publicação (pesquisa empírica, artigo normativo ou simplesmente texto teórico);
- O foco do documento nos valores públicos (sim ou não);
- Menção a valores públicos (sim ou não);
- O campo do conhecimento do documento;
- A disciplina do assunto do documento;
- Apresentação de uma definição para valores públicos (sim ou não);
- Definição de valores públicos empregue é do autor (sim ou não);
- Definição de valores públicos empregue é externa (sim ou não).

Construída a base de dados, procedeu-se à importação da totalidade dos registos inicialmente obtidos, tendo sido expurgados os registos respeitantes a publicações repetidas, a editoriais, a material comercial e de ensino, bem como das citações, tendo sido possível reter um total de 1304 documentos.

Tendo em conta a quantidade de registos obtidos, optou-se por restringir a análise aos documentos com menção expressa, no título, às palavras “valores” ou “valores públicos”. Para o efeito realizou-se uma pesquisa à base de dados criada, tendo sido identificados 34 documentos que preenchiam os critérios definidos, sendo que apenas 6 referiam se referiam à expressão “valores públicos” no seu título.

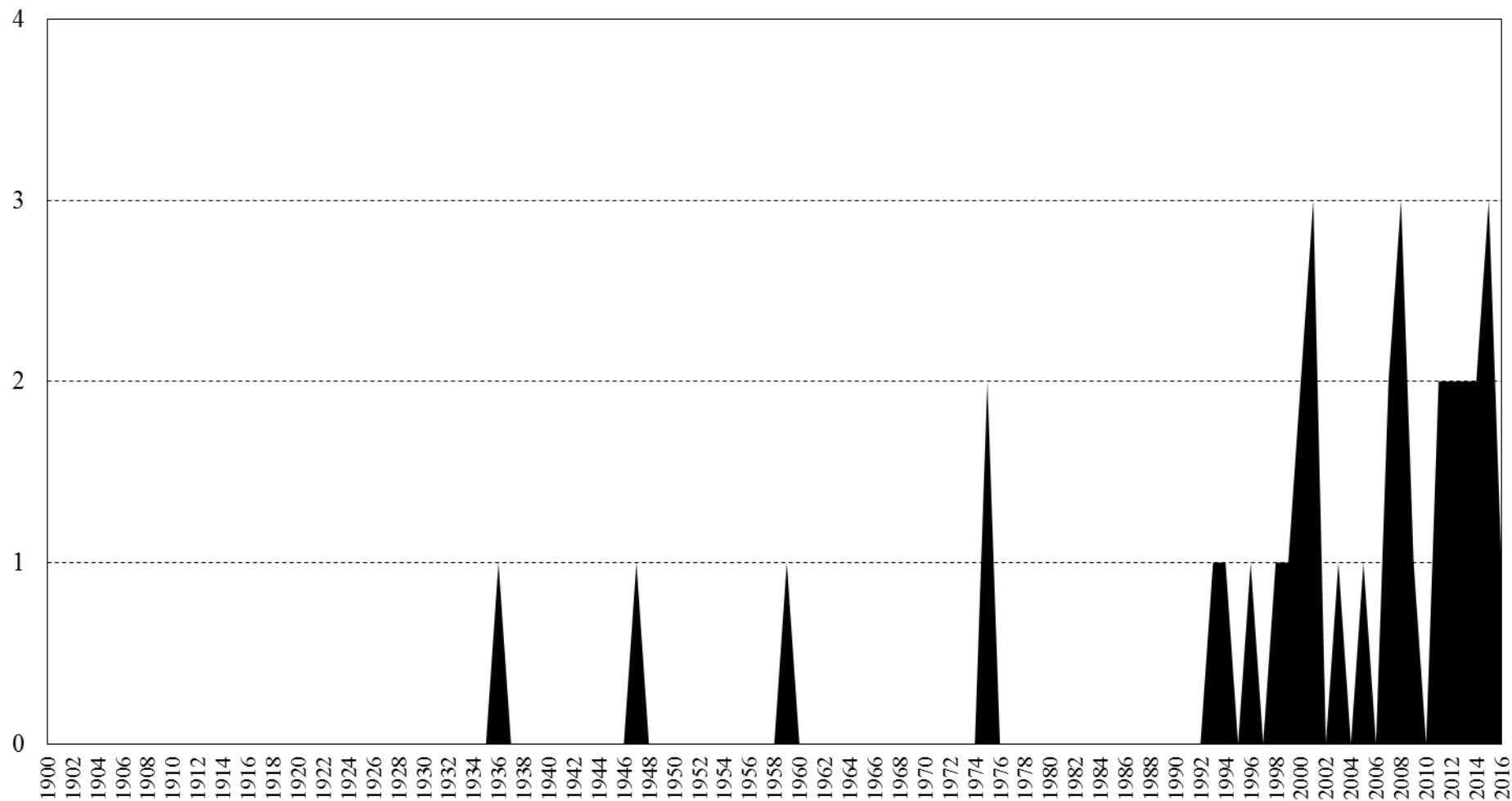
Análise de Resultados

Da análise cronológica aos documentos, alvo do presente estudo, ressalta-se (Figura 1) que o documento mais antigo remonta ao ano de 1936 e que nos anos mais recentes se assistiu a um aumento da produção literária, em linha com os resultados preliminares apresentados nos parágrafos anteriores.

Em termos linguísticos temos que a produção em espanhol é predominante na medida em que representa 80,0% do total (28 documentos). A produção em português ficou pelas sete unidades (note-se que, à data de realização deste texto, os valores apresentados para o ano de 2016 são incompletos). Não obstante esta hegemonia do espanhol, constatou-se que em termos de origem geográfica existe um equilíbrio entre a Europa e as Américas, com 19 e 16 publicações, respetivamente. As restantes geografias onde se falam as duas línguas, nomeadamente África e Ásia, não tiveram produções científicas relacionadas com os valores públicos. O país mais prolífico foi claramente a Espanha com as suas 16 obras. É, no mínimo, curioso constatar que a produção com origem em Portugal seja nula até 2016, facto que pode indiciar a existência de publicações que não tenham sido rastreadas pelo Google Académico ou que tenham sido filtradas aquando da aplicação dos critérios de eliminação indicados anteriormente.

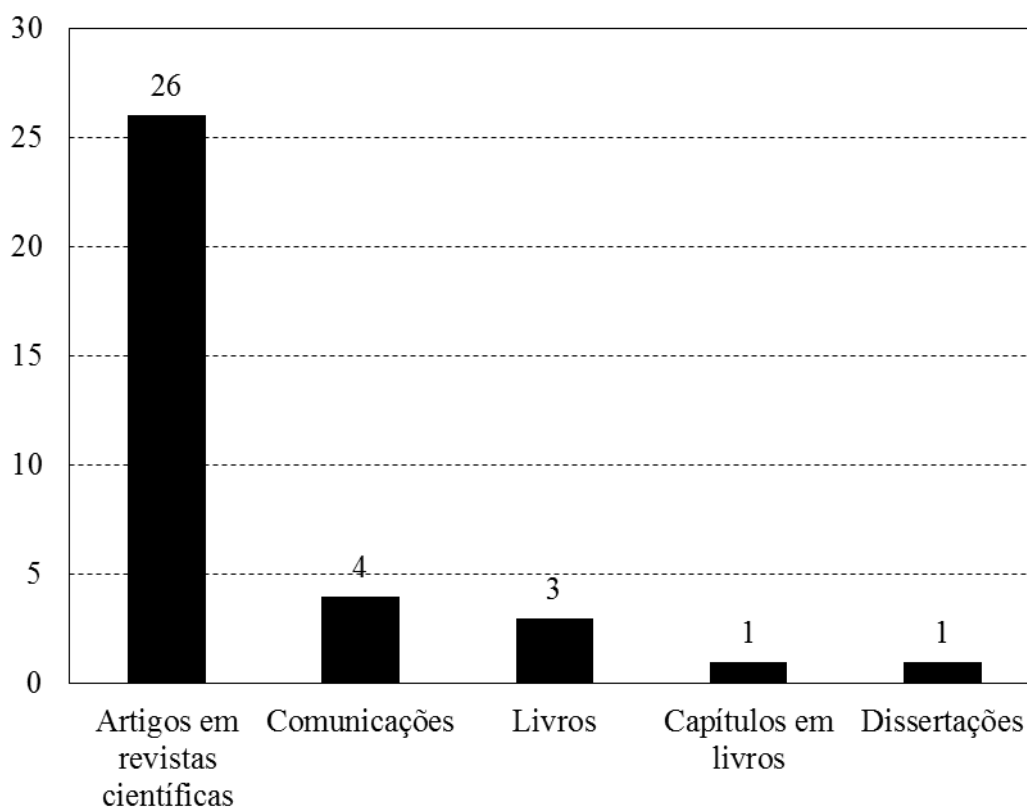
Relativamente à tipologia das publicações (Figura 2), constatou-se que 26 dessas são artigos em revistas científicas, três são livros, quatro resultam de comunicações, uma é um capítulo de um livro e apenas uma é uma dissertação.

Figura 1 – Análise cronológica do número de publicações, 1900-2016



Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Figura 2 – Tipologia das publicações, 1900-2016

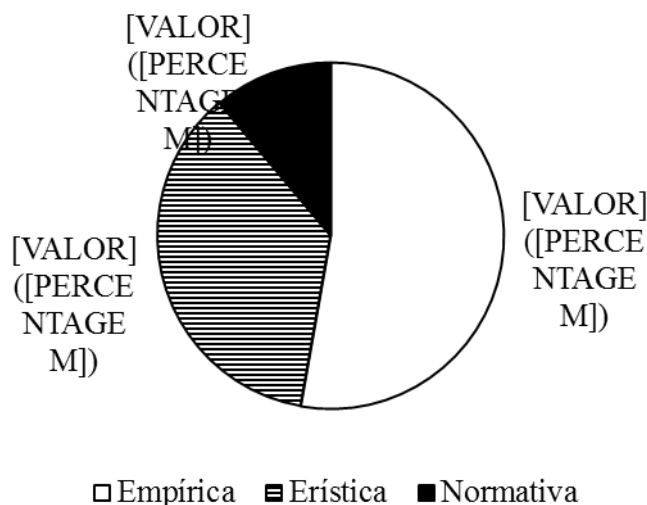


Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Para realizar a análise da natureza das publicações procedeu-se a uma simplificação da metodologia utilizada por Wal *et al.* (2015) adotando-se três das categorias usadas por esses autores. A primeira, a que se deu o nome de empírica, diz respeito a publicações que, na abordagem das suas questões ou assuntos, fazem-no de forma quantitativa, qualitativa, segundo uma análise histórica ou recorrendo a um estudo de caso. A segunda, dita normativa, abarca publicações que sugerem, de uma forma mais ou menos explícita, como se deve proceder face ao tema dos valores públicos. Finalmente a terceira categoria, denominada de erística, em que são debatidos de uma forma teórica ou conceptual assuntos, modelos de análise ou enquadramentos legais.

A Figura 3 permite verificar a existência de um pendor da comunidade académica para a produção de literatura empírica (52,8%) e erística (36,1%). As produções de carácter normativo representam apenas 11,1% das publicações (note-se que uma das publicações analisadas foi simultaneamente classificada como empírica e teórica (ou erística)).

Figura 3 – Natureza das publicações, 1900-2016



Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

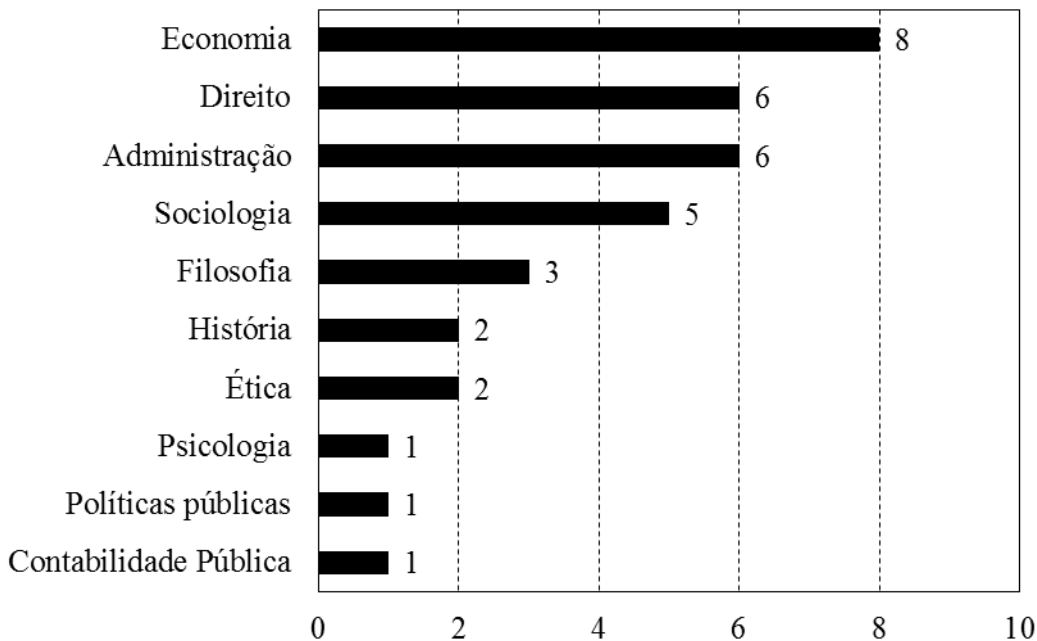
O presente estudo também revelou que 33 (94,3%) das publicações são do campo das Ciências Sociais e duas (5,7%) das Ciências da Educação. Já em termos das disciplinas acadêmicas verificou-se um maior ecletismo na medida em que se identificaram 10 disciplinas distintas, tal como é possível observar na Figura 4. Apesar desta diversidade constatou-se uma predominância das publicações ligadas à economia, administração e direito com, respetivamente, oito (22,9% do total), seis (17,1% do total) e seis (17,1% do total) publicações. É de realçar que das publicações ligadas à administração apenas três têm a ver com administração pública. Na área do direito, cinco estão ligadas ao direito económico e comercial. Destaca-se ainda que apenas duas publicações se encontram associadas à disciplina académica de história, correspondendo a 5,7% do total de publicações.

Aquando da análise dos conteúdos das publicações, foi constatado que apenas em sete (20,0%) destas os valores públicos revelaram ser o foco principal das mesmas. Significa isto que em 28 (80,0%) das publicações os valores públicos eram referidos porque os temas nestas abordados o justificavam.

Torna-se pertinente também trazer à colação que nenhuma das publicações analisada apresenta uma definição para valor público. Apenas dois trabalhos, um ligado à ética e outro à filosofia, apresentaram uma definição para valores, mas em sentido lato.

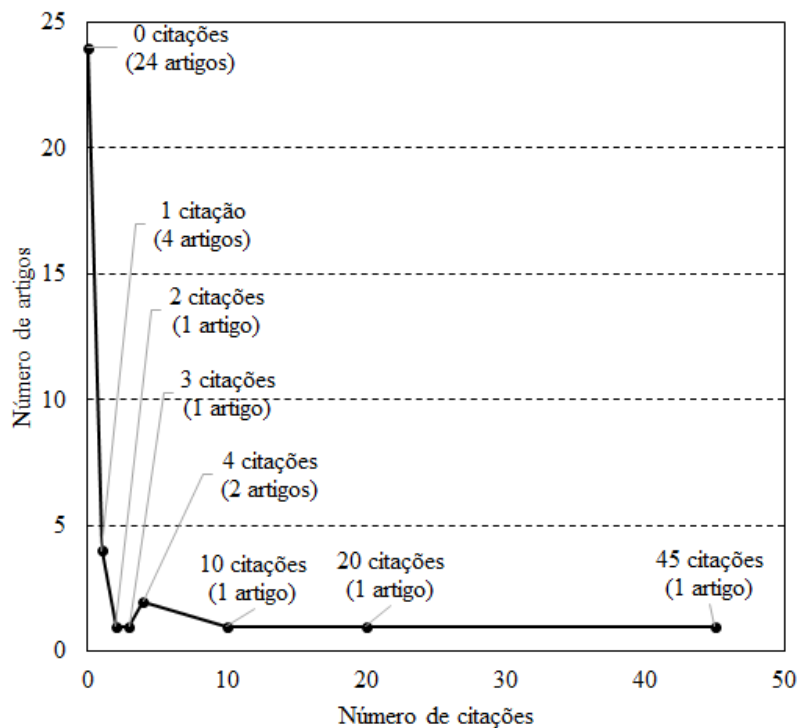
Finalmente no que concerne à análise bibliométrica dos documentos constatou-se que, à data da realização da pesquisa, apenas 11 (31,4%) das publicações tinham sido alvo de pelo menos uma citação (Figura 5).

Figura 4 – Número de publicações por disciplina acadêmica, 1900-2016



Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Figura 5 – Análise do número de citações das publicações, 1900-2016



Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A análise da Figura 5 permite observar claramente que existem três publicações (8,6% do total) que se destacam significativamente das demais em termos de quantidade de citações. Efetivamente, do total de 92 citações contabilizadas, estes três artigos totalizam 75 (81,5% do total de citações, indiciando a presença de uma regra de Pareto em que uma vasta maioria de publicações apresenta muito poucas ou nenhuma citações e uma ínfima minoria de publicações domina o ranking das citações). Esses três documentos, das áreas da administração pública, sociologia e direito, foram citados, respectivamente, em 45, 20 e 10 ocasiões.

Cabe ainda referir que, por disciplina acadêmica, verificou-se que as publicações mais citadas estavam relacionadas com a Economia (quatro publicações), a Administração (três publicações), o Direito (duas publicações) e a Sociologia (duas publicações).

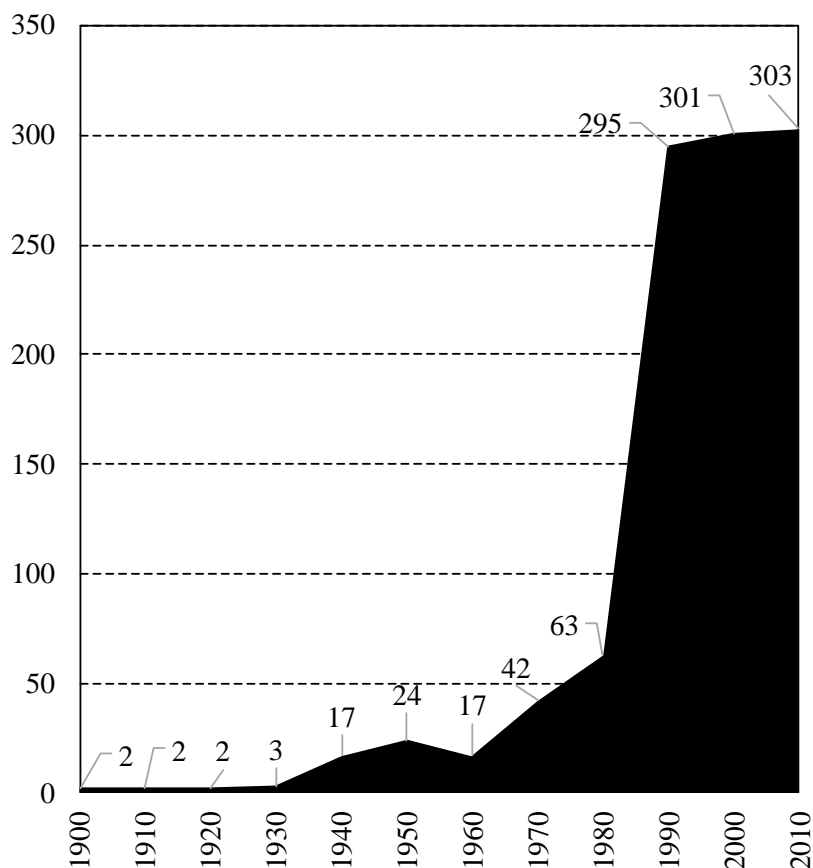
Discussão e enquadramento numa visão internacional mais abrangente

Supletivamente ao âmbito do estudo cujos resultados foram apresentados no ponto anterior do texto, é ainda possível perceber que ao longo do tempo a publicação de artigos referentes aos valores públicos, em todos os idiomas, tem vindo a aumentar (como se pode verificar na análise apresentada na Figura 6). Assim, o assunto, que até finais da década de 30 do século passado, tinha merecido uma atenção residual, revelou, a partir daí, um crescimento sustentado, com particular destaque para a década de 90 do século XX, década em que a taxa de crescimento foi a mais acentuada. Desde então, apesar de a taxa de crescimento se manter em níveis pouco expressivos, o volume de produção mantém-se em níveis elevados, com várias centenas de publicações por década. Refira-se que para efeitos dessa análise, dos 1304 documentos inicialmente identificados, foram tidos em consideração 1071 registos correspondentes ao intervalo de tempo compreendido entre os anos de 1900 e 2015 (os restantes 233 documentos não apresentam data de publicação, tendo sido, por isso mesmo, expurgados deste estudo).

À semelhança do que Wal *et al.* (2015) sugerem, esse aumento de interesse pelos valores públicos, a nível internacional e não apenas nas línguas portuguesa e espanhola, pode ser resultado do fenómeno, iniciado nos anos 80 do século passado, de crescente implementação de medidas conotadas com o *New Public Management*, caracterizado apesar, dentre outras coisas, pela condução dos assuntos do setor público à imagem e semelhança do

setor privado e pela diminuição da intervenção do Estado na economia, remetendo-se, cada vez mais, ao papel de regulador.

Figura 6 – Número de publicações, em todos os idiomas, por década – Séculos XX e XXI

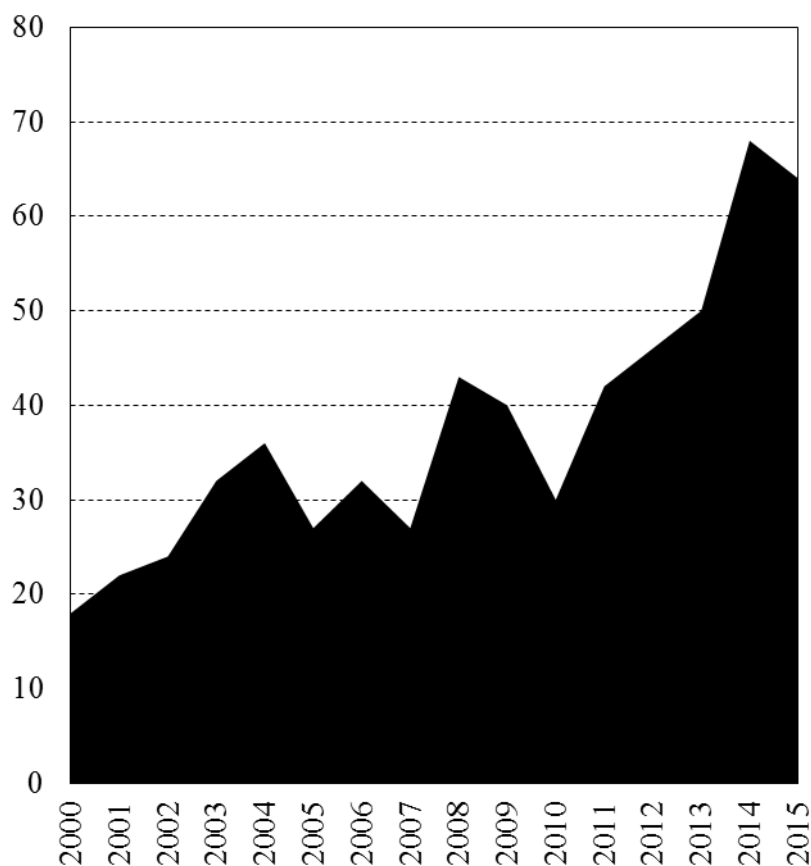


Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A Figura 7 apresenta, de forma mais detalhada (por ano), o número de publicações, em todos os idiomas, no século XXI (2000 a 2015). É de assinalar que nos 16 anos do corrente século (13,8% do período temporal considerado) foram publicados 56,4% do total de documentos editados nos 116 anos do período compreendido entre 1900 e 2016. Verificou-se, ainda, uma tendência para o aumento do número de publicações editadas, com particular incidência nos últimos oito anos desse período. Assim, enquanto nos primeiros oito anos (2000 a 2007) foram, em média, publicados anualmente 27,3 documentos, nos segundos oito anos (2008 a 2015) a média foi de 47,9 (uma diferença superior – mais de 20 unidades). Os motivos que levaram a esse aumento de cerca de 75,5% carecem de estudo adicional, mas o fenômeno poderá estar associado à crise econômica e financeira que, tendo início em 2007,

abalou o mundo. A crise de valores, tantas vezes apontada como a principal origem da crise económica e financeira, poderá ter estimulado a comunidade académica a investigar mais este tópico.

Figura 7 – Número de publicações, em todos os idiomas, por ano – Século XXI



Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Note-se ainda que do total de registos incluídos na base de dados empregues na pesquisa, 512 foram alvo de citações, sendo que o documento mais citado, datado de 1974, foi citado em 1045 ocasiões. O documento em apreço, escrito em espanhol, aborda um tema do foro das Ciências Sociais, mais concretamente da área da Economia Política.

É de enfatizar que no decurso de uma análise exploratória aos 10 documentos mais citados, constantes da base de dados, verifica-se existir uma prevalência dos campos das Ciências Sociais e da Ciência Política, sem que nenhum deles se focasse, no entanto, estritamente nos valores públicos nem tampouco apresentasse uma definição para o referido conceito.

Considerações finais

O presente estudo constitui um primeiro passo no sentido de perceber a forma como a comunidade científica de expressão portuguesa e espanhola, atuante em diferentes campos da ciência, emprega o conceito dos valores públicos, bem como a forma como esse conceito varia, interseja-se e diverge de outros conceitos.

Os resultados obtidos permitem concluir que a evolução das publicações académicas sobre valores públicos em português e espanhol, embora a uma escala consideravelmente mais reduzida, não é muito diferente do observável para as publicações académicas sobre valores públicos na comunidade académica internacional mais vasta: um aumento acentuado no número de publicações, claramente mensurável, a partir do início da década de 90 do século XX (ver Figura 1 e Figura 6), com um renovado interesse no tema desde o ano de 2008.

Tratando-se de um primeiro passo, fica evidente que há ainda um longo trabalho a realizar, sobretudo devido às limitações que a investigação que deu origem a este artigo apresenta: os registos incluídos na base de dados construída para o efeito tiveram como única fonte o motor de pesquisa Google Académico, o que pode significar a existência de documentos publicados que não tenham sido incluídos neste estudo; não obstante o período de análise abranger 116 anos, os critérios da pesquisa restringiram o âmbito do estudo e obviaram a obtenção de resultados mais ricos; os resultados obtidos estarem alicerçados no julgamento dos autores e não no julgamento dos elementos de um painel mais vasto de peritos.

É com essas limitações em mente que se sugere, para estudos futuros, o alargamento da investigação a outras bases de dados científicas e académicas; a revisão dos critérios da pesquisa, por forma a diminuir as restrições do âmbito do estudo; e a ampliação do painel de peritos em administração pública que analisam os artigos. Os resultados de estudos futuros se beneficiariam ainda do desenvolvimento de um guião para a condução das análises a efetuar aos documentos de modo a mitigar a subjetividade associada à intervenção dos peritos em todo o processo.

Finalmente, cabe mencionar que a investigação realizada reforça a ideia da necessidade de aprofundar o conhecimento do universo dos valores públicos por parte da comunidade académica ligada à área disciplinar da administração pública.

Referências

BILHIM, J., & CORREIA, P. (2016). “Diferenças nas percepções dos valores organizacionais dos candidatos a cargos de direção superior na administração central do Estado”. *Sociologia*, (31) 81-105. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14276.pdf>

BILHIM, J., PINTO, R., & SOARES, L. (2014). “Paradigmas administrativos, ética e intervenção do Estado na economia: o caso de Portugal. *Revista Digital de Derecho Administrativo*, (14) 91-125.

<http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/Deradm/article/view/4294>

BOZEMAN, B. (2007). *Public values and public interest: counterbalancing economic individualism*. Washington, DC: Georgetown University Press.

<http://doi.org/10.1057/ap.2009.14>

GAROFALO, C. (2015). “Where should we draw the line?: governance, public values, and outsourcing national security”. *Public Integrity*, 17 (2):189-202.

<http://doi.org/10.1080/10999922.2015.1007782>

HARZING, A. (2007). *Publish or Perish*. February 6, 2016. [Online] available:

<http://www.harzing.com/pop.htm>.

JORGENSEN, T., & BOZEMAN, B. (2007). “Public values: an inventory”. *Administration & Society*, 39 (3): 354-381. <http://doi.org/10.1177/0095399707300703>

KERNAGHAN, K. (2003). “Integrating values into public service: the values statement as centerpiece”. *Public Administration Review*, 63 (6): 711-719.

<http://doi.org/10.1111/1540-6210.00334>

ROIG, F. (2003). “Derechos, constitución, democracia: aspectos de la presencia de derechos fundamentales en las constituciones actuales”. *Derechos y Libertades en la Historia*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial. Valladolid: Universidad de Valladolid. pp.161-192. <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/9377>

RUTGERS, M. (2008). "Sorting out public values? On the contingency of value classifications in public administration". *Administrative Theory & Praxis*, 30 (1): 92-113.

<http://www.jstor.org/stable/25610907>

STEENHUISEN, B., DICKE, W., & BRUIJN, H. (2009). "Soft public values in jeopardy: reflecting on the institutionally fragmented situation in utility sectors". *International Journal of Public Administration*, 32 (6): 491-507. <http://doi.org/10.1080/01900690902861753>

WAL, Z., HUBERTS, L., HEUVEL, H., & KOLTHOFF, E. (2006). "Central values of government and business: differences, similarities and conflicts". *Public Administration Quarterly*, 30 (3): 314-364.

<http://faculty.cbpp.uaa.alaska.edu/afgjp/PADM601%20Fall%202007/Central%20Values%20of%20Government%20and%20Business.pdf>

WAL, Z., & HUBERTS, L. (2008). "Value solidity in government and business: results of an empirical study on public and private sector organizational values". *The American Review of Public Administration*, 38 (3): 264-285. <http://doi.org/10.1177/0275074007309154>

WAL, Z., NABATCHI, T., & GRAAF, G. (2015). "From galaxies to universe: a cross-disciplinary review and analysis of public values publications from 1969 to 2012". *American Review of Public Administration*, 45 (1): 13-28. <http://doi.org/10.1177/0275074013488822>

Juventud y Comunicación: un nuevo mundo

Juventude e Comunicação: um novo mundo

Youth and Communication: a new world

Recebido em 07-12-2016
Aceito para publicação em 07-02-2018

Juan José Labora González¹

Resumen: Este artículo se centra en el análisis de las nuevas formas de comunicación de la juventud, incluyendo tanto la comunicación verbal como la no verbal de las formas de interacción social, usando un abordaje holístico. Dos perspectivas teóricas centran nuestro análisis: la teoría de los sistemas sociales y la sociocibernética, tomando en consideración las contribuciones llevadas a cabo por Virginia Satir y la Escuela de Palo Alto. Usamos como nociones regulativas el concepto de complejidad Luhmaniano y los imaginarios sociales de Juan Luis Pintos de Cea-Naharro.

Palabras clave: Juventud; Comunicación; Virginia Satir; Escuela de Palo Alto.

Resumo: Este trabalho tem a intenção de levar a cabo a análise das novas formas de comunicação da juventude, considerando a comunicação verbal e a não verbal de formas de interação social, numa abordagem holística. Nossa análise está centrada em duas perspectivas teóricas: a teoria dos sistemas sociais e a sociocibernética, levando em consideração as contribuições de Virginia Satir e a Escola de Palo Alto. Usamos como noções reguladoras o conceito de complexidade Luhmaniano e os imaginários sociais de Juan Luis Pintos de Cea-Naharro.

Palavras-chave: Juventude; Comunicação; Virginia Satir; Escola de Palo Alto.

Abstract: This article focusses on analysis of the news ways youth people communicate including verbal and nonverbal forms of social interaction using a global approach. Two theoretical perspectives centered our analysis: social system theory and socio cybernetics, taking in consideration both the contributions of Viginia Satir and also the Palo Alto School. We use as regulative ideas: that of complexity by N. Luhmann's and the notion of social imaginaries by J.L. Pintos de Cea-Naharro.

Keywords: Youth; Communication; Virginia Satir; Palo Alto School.

¹ Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Graduado en Trabajo Social, Terapeuta familiar, Máster en Juventud y Sociedad. Actualmente trabajando en la Universidade de Santiago de Compostela (USC), Galicia, España, en el Departamento de Ciencia Política y Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la USC. Miembro del Grupo de investigación Compostela de estudios sobre imaginarios sociales (GI – 1162). Correo electrónico: juan.labora@usc.es

Introducción

*Originalmente las palabras eran mágicas y hasta hoy las palabras han conservado mucho de su antiguo poder mágico (...).
Mediante las palabras puede hacerse a otra persona maravillosamente feliz o llevarla a la desesperación (...).
Las palabras provocan efectos y en general son el medio de influencia mutua entre los hombres.*

Sigmund Freud

53

Como pone de manifiesto la cita que introduce este trabajo el lenguaje, y por extensión la comunicación, se constituyen en elementos esenciales y constitutivos de las relaciones y las identidades humanas. Aristóteles (1994) ya define al ser humano² como un animal con la capacidad de hablar³. Si a eso sumamos la consideración del ser humano como un ser social, que atraviesa, de nuevo la historia del pensamiento occidental desde el propio Aristóteles en el siglo IV a. C., a Xavier Zubiri⁴ (2006) en pleno ocaso del siglo XX, seremos conscientes de la necesidad de comunicarnos. La comunicación, pues, se configura como un proceso de carácter recursivo que acaba por construir la narrativa que define la identidad humana, como señala en la actualidad la terapia de las narrativas o el constructivismo social (CEBERIO y WATZLAWICK, 2006 y 2010; GERGEN, 1997 y 2006; GERGEN y GERGEN, 2011). Y que, como han investigado algunos expertos, origina muchos de los problemas de las personas (WATZLAWICK, WEAKLAND y FISCH, 2003), proponiéndose, al mismo tiempo, como instrumento para la solución de los mismos.

Pero, ¿qué es la comunicación? Paul Watzlawick (2006, p.30) la definió sencillamente como un “intercambio de información”. Por su parte, Marinés Suares (2008, p.102) la define como “un proceso, no es una acción, es un conjunto de acciones en la cual están comprometidos por lo menos dos seres vivos, que se relacionan y mutuamente producen modificaciones que son producto de interacciones”. Si seguimos con la definición de

² A lo largo de este trabajo se primará, dentro de lo posible, el uso de términos generales en el sentido de igualdad de género, prefiriéndose términos como la juventud frente a los jóvenes o el ser humano frente al hombre. Pero dado que no siempre es posible el uso de este tipo de términos, y para no sobrecargar excesivamente el contenido, en el resto de las ocasiones se hará uso del masculino como término incluyente (como por otro lado marca la corrección lingüística según la Real Academia Española).

³ Lo que la tradición tradujo de manera garrafal como animal racional, traicionando al filósofo de Estagira.

⁴ En el cuerpo de este trabajo se citará, al menos cuando aparezca por primera vez, el nombre completo de los autores/as, ya que, aunque no sea la práctica habitual en la que se tiende a citar por apellido, se considera mucho más adecuado ya que visibiliza las aportaciones hechas por mujeres, que pueden quedar ocultas en caso contrario.

Watzlawick, pero vamos un poco más allá y nos preguntamos qué es la información, hemos de recurrir a Gregory Bateson (2006) que la define como una diferencia. Esta definición llevada al terreno de la interacción humana da como resultado: una diferencia en una persona (información) que genera nuevas diferencias en el receptor (nueva información).

Según Suares (2008) la comunicación humana como proceso se caracterizaría por:

- Incluir a dos o más emisores-receptores.
- Entre ellos/as circulan uno o más mensajes.
- En una serie de intercambios de carácter circular.
- Mediante el uso de diferentes canales.
- Siendo congruentes, según el caso, los mensajes.
- Que producen una influencia mutua en los/las hablantes.
- El proceso de produce en un contexto espacial.
- También en un contexto histórico.
- Todo el conjunto acaba por generar una historia o narrativa. Como sostiene Barnett Pearce “somos lo que somos en la actualidad en virtud de la historia de nuestras conversaciones; éstas han tenido efectos pragmáticos en nuestras vidas. Somos la materialización de conversaciones” (SUARES, 2008, p.130).

Todo este proceso se organizaría a través de conversaciones, es decir, como diría el terapeuta Harry Goolishian (referenciado a través de SUARES, 2008), intercambios dialógicos en los que se crean nuevos significados. Aunque debe de tenerse en cuenta que el proceso comunicativo se puede ver dificultado o interrumpido por muchas causas (estas causas, sean del tipo que sean, se conocen con el término ruido). En este sentido, en primer lugar, un mismo significante puede tener varios significados. Pero puede haber más dificultades⁵: el olvido, el secreto, la mentira, la falta de congruencia entre la comunicación verbal y no verbal, el rumor, la confusión, el desconocimiento de códigos culturales, etc.

A partir de esta aclaración este trabajo se articulará sobre tres grandes ejes. En primer lugar se realizará un breve recorrido por la teoría de la comunicación de Virginia Satir. En segundo lugar, se expondrá la teoría de la comunicación humana de la Escuela de Palo Alto. Finalmente, se harán algunas reflexiones sobre la especificidad que puede tener la comunicación de las personas jóvenes en plena era –digital-, de la información y el

⁵ Para la clasificación que se recoge a continuación me he inspirado, de manera libre, en Josep Redorta (2007).

conocimiento. Deteniéndonos en fenómenos como la transformación del cuerpo, el ciberhabla, etc.

Virginia Satir: la detective infantil para investigar a los padres

Satir debió de ser ante todo una gran persona, con una presencia que embrujaba a quién la veía. Salvador Minuchin dice de ella:

Satir era rubia y alta, una diosa que llenaba la habitación con su sola presencia. Cuando entró en el habitáculo, estrechó la mano de cada uno, se sentó cómodamente y le pidió al muchacho que fuera a la pizarra y dibujara un organigrama de la familia. Ella charlaba con fluidez, preguntando y haciendo comentarios personales (...) Desde hacía minutos, había creado una atmósfera de apertura en las que ambas partes se sentía libres para hablar. Con una postura claramente a favor de todos, Satir procedió a abordar a cada miembro de la familia, investigando el contenido de cada interacción y puntualizándolo todo con comentarios amistosos (...) No existe relato alguno que pueda dar cuenta de la calidez extrema de aquella sesión o proceso mediante el cual Satir transformó lo que parecía una implicación fortuita con cada miembro en una reconciliación ente madre e hija. Estaba claro que su fin era la unión. Ella eligió como blanco las áreas de contacto, utilizándose a sí misma con tal cercanía emocional que hubiera sido bastante complicado para la familia resistirse a su dirección (...) De cualquier modo, en el lapso de una hora, fue capaz de ayudar a la familia a apartarse de un año de interacciones destructivas y a que iniciaran un proceso de relaciones más cooperativas (MINUCHIN, 2003, p.25-26).

Por su parte, Jules Riskin habla de ella como de una persona con una tremenda creatividad, carisma y genio. Riskin reconoce que fue con Satir con quién tuvo su primera experiencia como coterapeuta, experiencia que califica de mágica.

Pero comencemos por una breve semblanza biográfica, ya que en el caso de Satir los hilos de su vida se entretajan con los de su semblanza profesional.

Satir nace en Neillsville, Wisconsin, el 26 de junio de 1916, siendo la mayor de cuatro hermanos. Nace en el seno de una familia germano americana (sus abuelas eran ambas alemanas), de bajo nivel socioeconómico.

Su padre era alcohólico, algo que influyó menos negativamente en la familia que las ideas religiosas de su madre.

Satir era una niña curiosa que aprendió a leer a los tres años de manera autodidacta. Cuando tenía 5 años, enfermó de apendicitis, pero su madre, devota de la ciencia cristiana, rehusó llevarla al médico. Para cuando el padre se impuso en contra de los deseos maternos, su apéndice se había roto. Los doctores lograron salvarle la vida, pero Satir se vio forzada a quedarse varios meses ingresada en el hospital. En relación a este incidente ella misma cuenta en su libro *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*, que durante su ingreso hospitalario decidió convertirse en una detective infantil: “para investigar a los padres” (SATIR, 2002, p.15).

En 1948 termina sus estudios de Trabajo Social e inicia su práctica de trabajo privado con familias, que se desarrolla de 1951 a 1955. Ese año se traslada a Illinois para dedicarse al Trabajo social clínico en el Instituto Psiquiátrico de esa ciudad; pero motiva a otros/as terapeutas a enfocar su trabajo hacia las familias⁶ en vez de hacerlo a los/las pacientes individuales.

En 1955 inicia un programa de formación para el alumnado del Illinois State Psychiatric Institute.

Su primer contacto directo con la terapia familiar se produce en 1956 con la lectura del artículo *Toward a theory of schizophrenia* (Hacia una teoría de la esquizofrenia), esto la induce a establecer contacto con el grupo de Bateson. En 1959 Bateson, Donald Jackson y Ruskin la invitan para poner en marcha lo que acabaría siendo el Mental Research Institute (a partir de aquí, MRI) en Palo Alto, California⁷. Pronto descubre que la investigación no le interesa, y es entonces cuando se ocupa de poner en marcha el programa de formación del instituto (el que, a la sazón, será el primer programa formal de formación en terapia familiar) del que se ocupará hasta 1966 (WITTEZAELE y GARCÍA, 1994).

Pero las diferencias con Jackson van en aumento, alcanzando un grado de desacuerdo que la conducen a abandonar el MRI. El camino que escoge a partir de ese momento es la investigación sobre la optimización de los canales de comunicación en el seno de las familias. En 1964 publica *Conjoint Family Therapy* (Terapia familiar conjunta), que se puede

⁶ Si bien Bertrando y Toffanetti mantienen que para Satir: “el punto clave es el individuo” (2004, p.159), no hay que ir muy lejos para encontrar multitud de textos en que Virginia sitúa a la familia como elemento esencial. En especial se puede consultar el artículo La familia como unidad de tratamiento (si se desea consultar el artículo la referencia completa se puede hallar en la bibliografía) en el que considera la familia como unidad significativa de intervención en la que el síntoma se vuelve el signo de una unidad disfuncional.

⁷ En una entrevista con Michel Yapko, Satir comenta que en ese año ya había trabajado con casi quinientas familias (WITTEZAELE y GARCÍA, 1994).

considerar el primer manual de terapia familiar sistémica, e inicia la realización de talleres e impartición de seminarios que durará hasta el momento de su muerte.

Las teorías de Satir más celebradas, y que tendrían una relación directa con el objeto de este trabajo, son su teoría de la autoestima y su teoría de la comunicación. Para alcanzar esa autoestima, que parece ser siempre el fin de las intervenciones de Satir, existe un camino claro: la comunicación. Ésta es el factor que determina el tipo de relaciones que generamos con los demás para poder sobrevivir. Satir define la comunicación como el proceso de dar y recibir información. Así pues, la comunicación incluye tanto los aspectos verbales como los no verbales, las técnicas usadas para interactuar y los modos para obtener, procesar y emitir información (SATIR, 2002).

Es básico aprender a comunicarnos bien, pero ¿qué significa esto? Para Satir (2002) significaría que sepamos con claridad lo que pensamos y sentimos (así como los que nos rodean), sobre todo en lo relativo a:

- Lo que hemos aprendido o lo que creemos saber.
- Lo que esperamos de otros.
- Cómo interpretamos lo que otros hacen.
- Cuál es la conducta que nos agrada y cuál es la que nos desagrada.
- Cuáles son nuestras intenciones.
- Cuál es la imagen que los otros nos dan de ellos mismos.

Pero esto puede ser más complicado de lo que puede parecer en un principio. De los problemas más comunes por el significado y uso de las palabras destacan (SATIR, 2002):

- La generalización: creer que todos los casos son iguales.
- Intolerancia: lo que a mí me gusta (disgusta), ha de gustarle (disgustarle) a los demás.
- Las propias evaluaciones son completas: por tanto no pueden ponerse en tela de juicio.
- Naturalización: se dan por naturales las cosas: “las cosas son como son y no van a cambiar”.
- Dicotomización: ver todo en dos lados opuestos e irreconciliables, sin posibilidad de intermedios (todo es blanco o negro, bueno o malo...).

- Enjuiciamiento: adjudicar las evaluaciones al ser de las personas (ella es fea, él es egoísta...).

Para evitar este tipo de errores Satir (2002) propone el uso de tres habilidades básicas de comunicación: saber escuchar, retroalimentar y confrontar. La comunicación no sólo depende del otro, en todo proceso comunicativo el tener una actitud y capacidad de escucha activa reducirá la posibilidad de malinterpretaciones e interferencias en la información, que al fin y al cabo acaba por definir la realidad. Como defiende Satir, la forma de comunicarnos afecta a lo que sentimos respecto a nosotros mismos (autoestima), hacia los demás y de las situaciones en general.

Dentro de la teoría de la comunicación de Satir uno de los aspectos más citados es el de los patrones de comunicación en la vida familiar. Esta trabajadora social define unos Patrones (patterns) o formas recurrentes de comportarnos. Utilizando para su definición los niveles: verbales, no verbales, cognitivos...

Satir define cuatro patrones (2002):

- Acusador o culpabilizador: se puede asimilar al superyo freudiano. En el nivel verbal usa ideas censuradoras, acompañadas por tonos inculpadores. Serían frases típicas de este patrón: Nunca haces nada bien, pero qué te pasa...El cuerpo se mantiene en postura erguida y dice: “yo soy el que manda aquí”. En un nivel más profundo este patrón habla de un individuo que clama ser aceptado y querido.
- Aplacador: las palabras dicen: “todo lo que tú quieras está bien”, “sólo deseo tu felicidad”. El cuerpo acompaña y suplica: “estoy desamparado”. Este patrón es típico de personas con grandes problemas de autoestima: “Me siento una nulidad”, “sin él estoy perdida”, “no valgo nada”.
- Super razonable: El nivel verbal mantiene una postura muy razonable. El cuerpo mantiene una postura calmada e incluso fría e imperturbable. En realidad es una postura típica de personas vulnerables.
- Irrelevante: Más allá de las palabras que se usan y del significado que tienen el mensaje parece ser “esto que digo no tiene sentido”. El cuerpo mantiene una postura contorsionada y parece distraído en exceso. En el interior de estas personas parece reposar una honda sensación de no importar a nadie.

En julio de 1988 se le diagnostica un cáncer de páncreas. La enfermedad está en estado avanzado y la quimioterapia y la radioterapia sólo son tratamientos paliativos dado el estadio de la enfermedad.

Después de este diagnóstico Satir prefiere ser cuidada en su domicilio. Finalmente, muere el 10 de septiembre de 1988 a los 72 años de edad.

Teoría de la Comunicación Humana

El trabajo social sistémico ha llegado a definir como una de sus principales finalidades la mejora de la interacción, la comunicación de las personas entre ellas y con los sistemas que las rodean (VISCARRET, 2012). En el MRI, se venían desarrollando una serie de investigaciones sobre la comunicación al mando de Bateson, haciendo uso de la cibernética y la teoría general de sistemas. Los resultados se publicaron en un libro que ha alcanzado la categoría de clásico en esta materia. En él se distinguen tres niveles de análisis en la comunicación (WATZLAWICK, BEAVIN y JACKSON, 2006):

- La sintáctica: ésta se ocuparía del estudio de la transmisión de la información, la codificación, el estudio de los canales de comunicación y la redundancia.
- La semántica: sería la encargada del estudio del significado.
- La pragmática: estudiaría la capacidad de influencia de la comunicación sobre la conducta de las personas.

Los autores del MRI como resultado de sus investigaciones fijaron una de sus más importantes aportaciones al estudio de la comunicación: los axiomas que la regulan (WATZLAWICK, BEAVIN y JACKSON, 2006):

- Axioma I: No es posible no comunicarse: incluso situaciones como los silencios, o las frases entrecortadas, no implican la suspensión de la comunicación sino que el proceso de interpretación y de asignación de significados continua.
- Axioma II: Existen dos niveles de comunicación, el nivel de relación y el nivel de contenido. El nivel de contenido se transmitiría predominantemente a través de la comunicación verbal, transmitiéndose el nivel de relación a través de la comunicación no verbal.

- Axioma III: El intercambio comunicativo viene definido por la puntuación que se haga de las secuencias por parte de las personas. Como ejemplo se puede poner la clásica respuesta que dio un oráculo griego cuando le preguntaron sus predicciones sobre si el caudillo que lo interrogaba volvería de la contienda la pitia, al parecer contestó “irás, volverás, no perecerás”. Pero tras su muerte en batalla un miembro de su batallón fue a pedirle cuentas a la pitonisa que contestó que la habían malinterpretado que en realidad ella lo que había dicho era “irás, volverás no, perecerás”. Así la interpretación del contenido depende de dónde puntuemos la secuencia.
- Axioma IV: Toda comunicación se compone de un elementodigital (comunicación verbal), y un componente analógico (comunicación no verbal).
- Axioma V: La comunicación produce relaciones que pueden ser simétricas o complementarias. La diferencia entre ambos tipos de relación vendría determinados por las relaciones de igualdad o desigualdad entre las partes. Cuando vengan definidas por la desigualdad, por el poder ejercido por una de las partes no encontraríamos ante una relación complementaria. Cuando la relación se mantiene en parámetros de igualdad, estaríamos frente a una relación simétrica. Debe entenderse que estos conceptos no son absolutos, es decir, que en una relación “sana” en unos momentos puede darse una cierta complementariedad y en otros una cierta simetría. Aunque puede llegarse en algunos momentos a los extremos de este continuum con lo que podríamos alcanzar la escalada simétrica, en la que las partes “escalán” en busca de posiciones de poder para dominar a la otra parte (el ejemplo paradigmático fue consagrado en la película *La guerra de los Rose* y su tragicómico final). O en la complementariedad rígida cuyas relaciones de extrema desigualdad se puede considerar que definen las relaciones entre un maltratador y su pareja.

En este sentido estos autores tienen en cuenta tanto la comunicación verbal como la no verbal. Sólo a partir de la Segunda Guerra Mundial se comienza a investigar la comunicación no verbal, antes de ese momento sólo hay alguna obra aislada como es *La expresión de las emociones* (2009), de Charles Darwin⁸. Este tipo de comunicación es entre 1950 y 1965

⁸ Darwin fue uno de los primeros en plantear la hipótesis de la universalidad de las emociones; de hecho, su influencia se alarga hasta la que ejerció en uno de los mayores estudiosos de las emociones de la actualidad como es Paul Ekman (2013). Este en una de sus publicaciones explica cómo estaba en total desacuerdo con los

cuando se configura como ámbito de estudio interdisciplinar, destacando ya en la década de 1970 Flora Davis con su libro *La comunicación no verbal*. En esta obra Davis (1989) hace algunas observaciones muy interesantes como que:

- Uno de los puntos más importantes que se negocian en los primeros segundos de un encuentro es el de la posición relativa de cada uno, y no se hace casi nunca a través del lenguaje.
- Al tiempo que se negocia el predominio se inicia el establecimiento de la relación (intimidad).
- Las emociones se transmiten (aunque no exclusivamente) a través de la comunicación no verbal.
- Incluso hay claves no verbales para regular el intercambio verbal, estableciendo el denominado “sistema de turnos”.

Se ratifica así la importancia de un sistema de comunicación como el no verbal ya que como dice Umberto Eco: “Es difícil concebir un universo en que seres humanos comuniquen sin lenguaje verbal, limitándose a hacer gestos, mostrar objetos, emitir sonidos; pero igualmente difícil es concebir un universo en que los seres humanos sólo emitan palabras” (ECO, 1988, p.269).

A su vez, dentro de la comunicación no verbal se pueden distinguir (KNAPP, 2007):

- Los movimientos del cuerpo (o comportamiento cinético).
- Características físicas.
- Conducta táctil.
- Paralenguaje (tonos, etc.).
- Proxémica (posiciones y uso del espacio).
- Artefactos (ropa, gafas, maquillaje, etc.).
- Factores del entorno (lugares donde se desarrolla la comunicación).

En los años setenta del siglo XX Friedemann Schulz Von Thun (2012) formuló, aprovechando las teorías de Palo Alto, un modelo que se considera que la gran novedad que aporta es la posibilidad de mostrar gráficamente el análisis de cualquier intercambio

planteamientos darwinianos, pero a raíz de una investigación que llevó a cabo al inicio de su carrera se vio en la obligación de cambiar de idea.

comunicativo en forma de un cuadrado que contendría: el contenido objetivo, la capacidad de influencia (o aspecto de incitación), la relación y la autoexposición del emisor.

Con posterioridad, Philippe Turchet llevará a cabo un análisis de la comunicación no verbal usando las teorías de la Escuela de Palo Alto, de las que él mismo se declara “especialmente deudor” (TURCHET, 2004, p.9). Este autor propone un nuevo método de estudio de la relación entre los gestos y las palabras (método que él bautiza con el extraño término sinergología). En resumen, Turchet considera la comunicación no verbal como un canal de acceso a las motivaciones, ideas y creencias inconscientes o no reveladas (por estar encubiertas por prejuicios, mentiras etc.). Nos encontramos pues con que “El gesto precede a la palabra en el acto de la comunicación, pero tiene otro interés; el gesto revela lo que el cerebro piensa y no dice” (TURCHET, 2004, p.33).

La Comunicación de la Juventud

. Consideraciones históricas

Las maneras, y medios usados para comunicarse, han cambiado continuamente desde el surgimiento del ser humano en este planeta. Las primeras culturas desarrolladas por el ser humano eran culturas típicamente orales y carentes de escritura. Posteriormente con la invención de la escritura se produjo un cambio que fue revolucionario y hasta en algunas ocasiones traumático. En este sentido tenemos un testimonio de excepción en los Diálogos platónicos en los que Sócrates se muestra en contra de la escritura debido a su posible efecto de embotamiento en las capacidades de la memoria humana. Algo que ha acabado por provocar una ácida polémica que ha hecho correr ríos de tinta debido al hecho de que en la carta VII Platón⁹ (1992) expone que nunca escribió ningún tratado sobre filosofía.

El próximo paso en la evolución comunicativa se produjo con la introducción de la imprenta que permitió la democratización del conocimiento, hasta esos momentos en manos del clero y las clases altas.

⁹ Se dejará de lado la otra polémica sobre la autenticidad de la propia Carta VII, algo que queda demasiado lejos del objeto de este trabajo. Aunque si se quiere bucear en este asunto se puede acudir a la bibliografía, contenida al final de este trabajo. En concreto, a las referencias correspondientes a Mario Vegetti (2012) y al excelso helenista W.K.C. Guthrie (1992), que incluso incluye una estadística sobre la opinión de los diferentes investigadores.

Pero, si la imprenta fue la primera revolución de la información, hoy día vivimos inmersos en la segunda gran revolución. La introducción y generalización del uso de los ordenadores ha permitido la aparición del mundo digital. Eso se ha complementado con el surgimiento de internet, las redes sociales, el correo electrónico, los teléfonos inteligentes (*smartphones*), etc. Todo esto ha provocado que la comunicación adquiriese unas características que nunca había tenido: una inmediatez absoluta, una globalización absolutamente tremenda, la posibilidad de conexión continua y constante. Y una saturación del nivel de información al que nos vemos sometidos en nuestro día a día.

La primera pregunta que nos podemos hacer es si este nuevo tipo de comunicación influye en las personas que la utilizan. En otras palabras si el medio determina, o al menos condiciona, el mensaje.

. Los nativos digitales

El mundo postmoderno se caracteriza por la caída de las grandes cosmovisiones (*Weltanschauung*) articuladas en formas de sistemas teóricos cerrados en sí mismos. La nueva situación reclama análisis de carácter complejo (MORIN, 2007) en los que se puedan explicitar las grandes paradojas o contradicciones de la nueva racionalidad local y de carácter restringido. Dentro del campo de la sociología Luhmann dice en una de sus obras: “Una teoría sociológica que pretenda consolidar las relaciones propias de su campo, no sólo tiene que ser compleja, sino mucho más compleja comparada con lo que intentaron los clásicos” (LUHMANN, 1997, p.9). Como es sabido este autor defiende que la sociedad ha alcanzado semejante nivel de complejidad que esto urge a la selección de elementos, lo cual acaba provocando contingencia y, en último término, aumento del riesgo (LUHMANN, 2007). Este autor proclama que: “la “postmodernidad” tuvo al menos un mérito. Dio a conocer que la sociedad moderna había perdido la confianza en lo correcto de sus descripciones de sí misma. También ellas son posibles de otro modo. También ellas se han vuelto contingentes” (LUHMANN, 1997, p.9). El gran apóstol de la posmodernidad, Michel Foucault, da un paso más allá y hablando de la verdad defiende un concepto de la misma: “dispersa, discontinua, interrumpida, que sólo habla o se produce de tanto en tanto, donde quiera, en ciertos lugares; una verdad que no se produce por doquier y todo el tiempo, ni para todo el mundo; una verdad que no nos espera” (FOUCAULT, 2005, p.235).

Si ligamos estas consideraciones al estudio de los nuevos modos de comunicación de la juventud, Howard Gardner acaba de publicar una investigación, que venía realizando desde 2006, con la intención de verificar la posibilidad de que el uso de los medios digitales puedan “afectar, o incluso alterar radicalmente, los procesos cognitivos, la personalidad, la imaginación y la conducta de los usuarios jóvenes” (GARDNER, 2014, p.11). Ya en su momento Marshall McLuhan (1993) defendió que los medios de comunicación cambian la relación de las personas con el entorno en el que se mueven. Éste autor, en concreto, avanzándose a lo que había de venir creó la teoría de la aldea global, que se puede considerar que sorprendentemente se ha encarnado en el mundo globalizado actual.

Gardner (2014) concluye que se está creando una posibilidad de incrementar la creatividad por encima de la práctica habitual, pero que, al mismo tiempo, eso impide a muchas personas alcanzar una creatividad que tienda a lo excelente ya que se apoyan en los medios digitales que las limitan. Así pues, los medios digitales limitan pero no determinarían a los jóvenes en el mundo digital.

Algunos autores (MUÑOZ CARRIÓN, 2007; WATZLAWICK, 2006) sostienen que la juventud, debido a su carácter presentista, es decir, debido a su valoración estricta y única del presente en detrimento del pasado y el futuro, ha acabado por generar un tipo de comunicación en la que toda acción o conducta puede ser interpretada como comunicación. Ese presentismo, que impone el valor de la inmediatez, acaba por crear un tipo de prácticas discursivas dominadas por los imaginarios sociales imbricados en una gramática organizativa. Así un botellón, un *flashmob*, o cualquier otra práctica puede ser generadora de discurso. Muñoz Carrión resume lo expuesto apuntando que:

El declive del uso de los modelos abstractos ha tenido como consecuencia que la cultura juvenil se haya refugiado, fundamentalmente, en las prácticas cotidianas de carácter inmediato y se haya alejado de las estructuras discursivas. La cultura juvenil ha instaurado novedosas gramáticas praxeológicas que son siempre abiertas, siempre en proceso de oración, y, además, adaptables a las nuevas situaciones (CARRIÓN, 2007, p.20).

Francisco Bernete (2007) caracteriza la comunicación juvenil como un barco entre dos aguas: la comunicación de masas y la comunicación en red. Este autor argumenta que frente al tipo de comunicación de los medios de comunicación de masas a la que estábamos acostumbrados (es decir, la televisión con un solo canal, un discurso homogeneizador, etc.)

hoy nos encontramos, en cambio, con multitud de canales cada uno con su ideología de cabecera, acceso a internet, las redes sociales, los blogs, la posibilidad de la participación en los programas de televisión etc. Es decir, estamos frente a la cultura de las opciones.

Se abre de nuevo la dicotomía establecida entre la tradicional obligación de obedecer el mandato parental y la necesidad de los jóvenes de crear ámbitos de distinción, y, por tanto, de la necesidad de creación de códigos propios. Esos códigos se están poniendo de manifiesto en internet, las redes sociales, los mensajes de texto (*sms*), etc. Se crea así una paradoja. En una cultura que estaba dejando de escribir para establecer y mantener sus relaciones personales (abandono de la redacción de cartas, declive de los periódicos, etc.) surgen con fuerza los blogs, los mensajes de texto, los correos electrónicos, etc. Estamos, pues, en pleno renacer de la escritura en plena era digital. Pero esa escritura adquiere, en el caso de los jóvenes, características distintivas propias. Carmen Galán, al hablar del auge de la escritura en plena cultura de la imagen, dice que nos movemos en

(...) una solución de compromiso (que) es proponer que los nuevos medios tecnológicos utilizan una especie de “palabra oralizada” o de “oralidad escrita”. Un híbrido que posee rasgos del código escrito (porque se lee) y rasgos del código oral en tanto que es precedido y se desarrolla en un espacio de tiempo más o menos sincrónico (GALÁN, 2007, p.66).

Se generan así una escritura esquematizada o ciberhabla caracterizada por la falta de vocales, uso de emoticonos, falta de uso de los signos de acentuación, uso del signo interrogativo/admirativo final -pero no del inicial-, diferente uso de la mayúscula (para enfatizar lo dicho, o indicar que lo señalado se dice gritando), repetición de letras para enfatizar la información transmitida (graciaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaas), creación de nuevos códigos (la rosa @>-----:---, Sonrisa :), pena ☹, etc.).

. Las “nuevas” formas de comunicación

En la actualidad se puede constatar la existencia de formas artísticas tradicionales que están adquiriendo un nuevo renacer, al mismo tiempo, que adquieren nuevas significaciones. Entre ellas podemos citar las técnicas de modificación corporal (anillos, piercing, escarificaciones corporales, etc.), el tatuaje, el graffiti, etc.

Posiblemente si escogiéramos al azar a alguna persona joven y le preguntáramos por la fecha de aparición de las manifestaciones mencionadas en el párrafo anterior la mayoría nos darían una fecha reciente. Ahora bien, si acudimos a la antropología o a la historia podemos descubrir que las tribus tradicionales ya practicaban la modificación corporal y el tatuaje, o que en la ciudad de Pompeya se pueden disfrutar algunos de los primeros graffitis de la historia de la humanidad. Los cuales ya contienen esa ironía y crítica típica de esta forma artística de comunicación.

¿Qué es lo que caracteriza la nueva aparición de estas prácticas? Más allá del auge del que vienen disfrutando, José Antonio Alcoceba, defiende que “en la adolescencia y la juventud es donde se manifiestan con más fuerza las tensiones asociadas a la autoafirmación del propio cuerpo como elemento biológico en transformación y a la construcción de la identidad social en el seno del grupo” (ALCOCEBA, 2007, p.78). Aunque estas prácticas pudiera parecer que han abandonado su significación grupal para introducirse en el ámbito individual, incluso identitario. Las personas suelen elegir tatuajes como el nombre de la persona de los que están enamorados, un dibujo simbólico de una experiencia vital, etc. En realidad se puede hablar también de procesos de neotribalización de las culturas juveniles mostradas en el uso de tatuajes (ALCOCEBA, 2007) o de la pérdida de la función identitaria de los tatuajes para pasar a formar parte de una práctica seguida solo y estrictamente por cuestiones de moda o estética (caso de los tatuajes tribales, etc.). Oriol Romaní hablando de los procesos y técnicas de modificación corporal señala que el cuerpo incorpora: “la endoculturación de la sociedad en la que existe, procesándola a partir de su idiosincrasia y experiencias en los procesos de interacción social. Las técnicas del cuerpo son un elemento básico de la socialización en cualquier sociedad humana” (ROMANÍ, 2002, p.63).

En esta consideración holística de la comunicación hacen aparición nuevos fenómenos como el movimiento del 15-M. Algunos autores interpretan este tipo de fenómenos como un intento de reapropiación de los espacios públicos, al modo del *ágora* –o plaza pública-, de la Grecia clásica, es decir, un espacio de comunicación y participación pública que justificaba el estatuto de ciudadano. Pero estos autores defienden que este fenómeno tendría su origen en que: “Las ágoras juveniles actuales habría que buscarlas en muchos casos en esta red virtual o en otros espacios urbanos físicos, periféricos, secundarios u ocultos, puesto que nuestro sistema político y económico ha ido expulsando y excluyendo a los jóvenes de la centralidad urbana” (FIGUERAS *at alli.*, 2011, p.198). Se busca el cuestionamiento del sistema o, cuando menos, una reinterpretación de las relaciones entre los estados y el fenómeno de la

globalización que envuelve el nuevo poscapitalismo neoliberal, en fin, como la defensa de la ciudad indignada frente a la ciudad resignada.

La gramática de las nuevas formas de violencia: vandalismo y bandas

Es conocida la situación de crisis por la que está pasando Europa y, en concreto, España desde el año 2007. Son evidentes desde hace un tiempo las enormes dificultades que están pasando las familias españolas para garantizar unos niveles de calidad de vida mínimamente aceptables.

Todo lo explicado está afectando especialmente a las personas jóvenes de nuestra comunidad¹⁰. Es así que se corre el riesgo del aumento de los actos de violencia que pueden ser definidos como actos de vandalismo. El vandalismo viene siendo reconocido como una forma de violencia de baja intensidad que suele dirigirse a propiedades con la intención de provocar su deterioro o destrucción, siendo considerado como un acto de comportamiento antisocial.

Adolfo Álvarez (2013) defiende que la existencia de la violencia juvenil vendría a ser el exponente más claro de la crisis de los espacios de socialización tradicionales, siendo un ejemplo característico de la sociedad postmoderna en la que vivimos. Este mismo autor correlaciona la violencia con el fracaso escolar y los altos niveles de paro que aquejan a la cohorte de los jóvenes, algo que puede verse representado en el caso español.

Por otro lado, se coincide plenamente con Rosana Resguillo (2012) cuando apunta que la violencia tiene su propia gramática explicativa, es decir, unas normas que reclaman nuestra atención sobre lo que nos cuenta, sobre el poder que se ejerce, la racionalidad que encubre y los alcances que puede tener.

En este sentido, como ya explicó Gilles Lipovetsky (2009, p.11), las sociedades posmodernas se caracterizan por un importante nivel de individualismo, apuntando que “en la era posmoderna perdura un valor cardinal, intangible, indiscutido (...) el individuo y su cada vez más proclamado derecho de realizarse”. Es más, Zygmunt Bauman (2009) ha definido las

¹⁰ El Instituto Nacional de Estadística (INE) recoge en la Encuesta de Población Activa (EPA) del tercer trimestre del 2015 un tanto por ciento de paro de casi el 47% en los menores de 25 años. Cifra que asciende a casi el 64% si tomamos a las personas menores de 20 (INE, 2015).

ambigüedades actuales de la noción de comunidad, dentro de esta sociedad que se define por los vínculos líquidos que ha perfilado el famoso sociólogo.

Se debe pues introducir medidas correctoras de este tipo de dinámicas especialmente peligrosas por la situación de crisis que ahoga a muchas familias. Como ha escrito Ana I. Lima (2011, p.88), se impone “la necesidad de superar valores híperindividualistas, por otros como la cooperación, la participación, la revalorización de lo comunitario y la redistribución”. Se impone la necesidad de liderar procesos que partan de la propia comunidad, teniendo como ejes principales la implicación de todas las personas que forman parte de la misma buscando la participación activa de las personas.

Conclusión

Frente a la simpleza que suele aplicarse cuando se realizan afirmaciones sobre la juventud, se debe introducir la complejidad en estos procesos. Gracias a ello podríamos adivinar la variedad y riqueza de formas de comunicación que usan las personas jóvenes. Podríamos completar la supuesta simpleza de vocabulario o la falta de uso de las normas ortográficas, con los nuevos modelos expresivos y los nuevos modos de comunicación (blogs, etc.).

Se debe, pues, acudir a lo no dicho para completar la necesaria elección que impone la complejidad con los aspectos que subyacen en niveles más profundos de la sociedad, que no por ser más difíciles de desentrañar o de encontrar guardan menos verdad o fuerza significativa. Ya que, de lo contrario nos moveremos siempre entre la complacencia y el abotargamiento que produce el tópico (y la sencillez que arrastra). Si así realizamos los análisis, y el acercamiento a la realidad necesario, nos encontraremos con la riqueza que aquella encierra. En el caso de la comunicación de la juventud con nuevas formas de comunicación que se convierten en elementos identitarios definitorios de la forma de ser joven y de la propia personalidad de los individuos. Junto a esto aparecen reapropiaciones de formas de comunicación tradicional (tatuajes, escarificaciones, anillos y piercing...) a los que se los dota de nuevas significaciones articuladas en semánticas significativas que trasciende los imaginarios sociales juveniles para encardinarse en los imaginarios culturales de la sociedad en general.

Reseñar el hecho de que los nuevos medios tecnológicos se imponen como medios que vehiculan las relaciones influyendo en las mismas y, al mismo tiempo, en las propias identidades de los que los utilizamos. Estos medios generan cambios sociales que no habían sido posibles hasta ahora como una globalización e inmediatez de las comunicaciones que nos acaban definiendo como seres humanos.

Reclamamos un acercamiento a la comunicación que permita análisis holísticos, lo que significa tener en cuenta la sintáctica (intercambio informativo), la semántica (intercambio significativo) y la pragmática (intercambio como relación). Análisis en los que se debe tener en cuenta tanto el aspecto verbal de la comunicación como el no verbal. E incluso, en el caso de la juventud, interpretar cualquier conducta o acción como posible elemento preñado de significación, de ahí la posibilidad de asignar significados a movimientos como el 15-M o actividades de vandalismo o a fenómenos como los de las bandas juveniles.

Se generan, pues, dinámicas en las que al comunicarnos con otras personas a través de algunos medios acabamos por provocar una contestación que, al mismo tiempo nos define en la narrativa individual que somos, tanto debido al uso de los medios que utilizamos como por la propia dinámica comunicativa que ese establece. Nos comunicamos, y al mismo tiempo, nos constituimos, co-constituimos y re-co-constituimos unos a otros en continua y constante interacción.

Se debe, pues, reivindicar los análisis con carga de profundidad que siempre prestan su ayuda para entender al otro en sus posicionamientos y comportamientos, lo que, al fin y al cabo, nos permite respetarlo y entenderlo. Uniendo dos de los lemas más famosos de la historia del pensamiento, el *Sapere Aude*¹¹ kantiano (KANT, 1989, p.25) y el *A las cosas mismas* husserliano (HUSSERL, 2013, p.119), podemos reivindicar como lema en el acercamiento a los estudios de juventud, tan trivializados en la actualidad, el *Atrévámonos a ir a las cosas mismas*. El conocimiento nos lo agradecerá.

¹¹ Esta frase latina se suele traducir como “Ten el valor de servirse de tu propia razón” ó “Atrévete a saber”, y la cita Kant en su opúsculo *¿Qué es la Ilustración?* Como lema de este movimiento de pensamiento.

Bibliografía

ALCOCEBA, José Antonio (2007). “El lenguaje del cuerpo a través del tatuaje. De la adscripción identitaria a la homogeneizadora democratización de la belleza”. *Culturas y lenguajes juveniles*. Revista de Estudios de Juventud, 78, pp.75-89.

ÁLVAREZ, Adolfo A. (2013). *Violencia juvenil urbana. Programa de recuperación de jóvenes en alto riesgo y el Trabajo Social*. Recuperado el 15 de noviembre de 2013, de www.ts.ucr.ac.cr

ARISTÓTELES (1994). *Política*. Madrid: Gredos.

BATESON, Gregory (2006). *Espíritu y naturaleza* (2. ed., 3ª reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu.

BAUMAN, Zygmunt (2009). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (1984). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.

BERNETE, Francisco (2007). “Culturas juveniles como aperturas de espacios, tiempos y expresividades”. *Culturas y lenguajes juveniles*. Revista de Estudios de Juventud, 78, pp.45-61.

BERTANDO, Paolo y TOFFANETTI, Dario (2004). *Historia de la terapia familiar*, Barcelona: Paidós.

CEBERIO, Marcelo R. y WATZLAWICK, Paul (2006). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.

DARWIN, Charles (2009). *La expresión de las emociones*. Navarra: Laetoli. (Ed. original 1872).

DAVIS, Flora (1989). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza editorial.

ECO, Umberto (1988). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

EKMAN, Paul (2013). *El rostro de las emociones*. Barcelona: Círculo de lectores.

FEIXA, Carles (2013). “Del fantasma de las bandas a la realidad de los jóvenes”. *Cuadernos de Pedagogía*, 369, pp.24-27.

FIGUERAS, M, SOLER, P., CASAL, J., SAURA, J.R., ROMANÍ, O., TRILLA, J. et al. (2011). “La ciudad indignada”. En J. TRILLA. *Jóvenes y espacio público. Del estigma a la indignación*. s.l.: Bellaterra, pp.193-243.

FOUCAULT, Michel (2005). *El poder psiquiátrico*. Madrid: Akal.

GALÁN, Carmen (2007). “Cnctaknnstrs. Los SMS universitarios (Conecta con nosotros. Los SMS universitarios)”. *Culturas y lenguajes juveniles*. Revista de Estudios de Juventud, 78, pp. 63-73.

GARDNER, Howard y DAVIS, Katie (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*, Barcelona: Paidós.

GERGEN, Kenneth J. (1997). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

_____. (2006). *Construir la realidad*. Barcelona: Paidós.

GERGEN, Kenneth J. y GERGEN, Mary (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Paidós.

GUTHRIE, William K.Ch. (1992). *Historia de la filosofía griega. Platón, segunda época y la Academia* (Vol. V). Madrid: Gredos.

HUSSERL, Edmund (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. 1ª edición. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México. (Ed. original 1859).

INE (2015). *Encuesta de Población Activa*. Recuperado el 4 de noviembre de 2015, de www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ult.

KANT, Immanuel (1989). *Filosofía de la historia*. 1ª edición (5ª reimp.). Madrid: Fondo de Cultura Económica (FCE).

KNAPP, Mark L. (2007). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. 9ª edición. Barcelona: Paidós.

LIMA, Ana I. (2011). “Servicios sociales, trabajo social y crisis”. *Servicios Sociales y Política Social*, 93, pp.83-92.

LIPOVETSKY, Gilles (2009). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

LUHMANN, Niklas (1997). *Observaciones de la modernidad. Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*. Barcelona: Ed. Paidós.

_____. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Ed. Anthropos/Universidad Iberoamericana de México.

_____. (2007). “El concepto de riesgo”. En J. BERIAIN (Comp.). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos. pp. 123-153.

MORIN, Edgar (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. 9ª reimposición. Barcelona: Gedisa.

McLUHAN, Marshall (1993). *La galaxia Gutenberg*. Barcelona: Círculo de lectores.

MINUCHIN, Salvador (2003). *El arte de la terapia familiar*. Barcelona: Paidós.

MUÑOZ CARRIÓN, A. (2007). “Tácticas de comunicación juvenil. Intervenciones estéticas”. *Culturas y lenguajes juveniles*. Revista de Estudios de Juventud, 78, pp.11-23.

PLATÓN (1992). *Dudosos, apócrifos, cartas*. Madrid: Gredos.

PUENTES, Aníbal (2006). *Los orígenes del lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.

REDORTA, Josep (2007). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós.

RESGUILLO, Rosana (2012). “De las violencias. Caligrafía y gramática del horror”. *Desacatos*, 40, pp.33-46.

RISKIN, Jules (s. d.). *Virginia's career in therapy*. Recuperado el 25 de noviembre de 2008, de www.avanta.net/writings/biography/bio-therapy.html.

ROMANÍ, Oriol (2002). *Movimientos juveniles en la Península ibérica. Graffitis, grifotas, okupas*. Barcelona: Ariel.

SATIR, Virginia (s. d.). *La familia como unidad de tratamiento*. Recuperado el 25 de noviembre de 2008, de www.pnlnet.com/chasq/a/14022

_____. (1991). *Ejercicios para la comunicación humana*. México: Pax México.

_____. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax México.

SCHULZ VON THUN, Friedemann (2012). *El arte de conversar. Psicología de la comunicación verbal*. Barcelona: Herder.

SUARES, Marinés (2008). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós.

TURCHET, Philippe (2004). *El lenguaje del cuerpo*. Bilbao: Mensajero.

VEGETTI, Mario (2012). *Platón*. Madrid: Gredos.

VISCARRET, Juan J. (2012). *Modelos y métodos de intervención en trabajo social*. Madrid: Alianza editorial.

WATZLAWICK, Paul, WEAKLAND, John H. y FISCH, Richard (2003). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. 11ª edición. Barcelona: Herder.

WATZLAWICK, Paul, BEAVIN, Janet y JACKSON, Don (2006). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.

WATZLAWICK, Paul (2010) (Coord.). *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.

WITTEZAELE, Jean-Jaques y GARCÍA, Teresa (1994). *La escuela de Palo Alto. Historia y evolución de las ideas esenciales*. Barcelona: Herder.

ZUBIRI, Xavier (2006). *Tres dimensiones del ser humano. Individual, social, histórica*. Madrid: Alianza editorial/Fundación Xavier Zubiri.

Musicalização na Educação Infantil: o “Choro” como um ritmo brasileiro e ferramenta de linguagem no processo de ensino/aprendizagem

Musicalización en la Educación Infantil: el “Choro” como um ritmo brasileño y herramienta de lenguaje en el proceso de enseñanza/aprendizaje

Musicalization in Early Childhood Education: the “Choro” as a Brazilian rhythm and language tool in the teaching/learning process

75

Recebido em 16-09-2016
Aceito para publicação 24-01-2018

Alex Stefani dos Santos¹
Jefferson Tlaes²
Cláudia Araújo de Lima³

Resumo: A musicalização e o ensino de música na Educação Infantil tratam, em situação específica, de aspectos articulados à contextualização histórica do ritmo “Choro”. Através da análise de artigos selecionados, desvelam-se duas principais tendências que norteiam o ensino de música para esse momento da educação, sendo que uma prioriza os elementos técnicos da música, enquanto a outra entende a musicalização como uma forma de linguagem em que a criança se apropria para compreender o mundo e a si mesma, bem como para produzir cultura. A concepção de música como uma forma de linguagem transita entre diferentes conteúdos, compreendendo o processo educativo que envolve a criança de maneira integral e articulando o ritmo musical brasileiro como elemento de importância sincrética no processo de formação da criança.

Palavras-chave: Arte e Educação; Ensino de Música; Educação Infantil; Educação Integral.

Resumen: La musicalización y enseñanza de la música en la Educación Infantil tratan específicamente, de aspectos articulados a la contextualización histórica del ritmo “Choro”. Analizando los artículos seleccionados, se conocen dos tendencias principales que guían la enseñanza de la música para la educación actual, siendo que una prioriza los elementos técnicos de la música mientras que la otra entiende la musicalización como una forma de lenguaje en que el niño se apropia para entender al mundo y a sí mismo, así como para producir cultura. El concepto de música como forma de lenguaje, transita diferentes contenidos, comprendiendo el proceso educativo que incluye al niño de manera integral, articulando el ritmo musical brasileño, como elemento importante en el proceso de formación del niño.

Palabras clave: Arte y Educación; Enseñanza de la Música; Educación Infantil; Educación Integral.

¹ Pedagogo. Licenciado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal. Corumbá/MS. Brasil. E-mail: ales.i@hotmail.com

² Acadêmico do 7º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal. Corumbá/MS. Brasil. E-mail: jefferson_@hotmail.com

³ Pedagoga. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Pantanal. Coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – NEPI/Pantanal, Corumbá/MS, Brasil. E-mail: claudia.araujo@ufms.br

Abstract: The musicalization and teaching of music at Early Childhood Education deals specifically with aspects related to the historical context of “Choro” rhythm. Through the analysis of the selected articles, two main trends that guide the current music education action are unveiled, one that prioritizes the technical elements of music, and another that understands musicalization as a form of language that the child appropriates to understand the world and themselves, as well as to produce culture. The conception of music as a form of language, transitions between different contents, comprising the educational process that involves the child as whole, considering the Brazilian musical rhythm as an important element to child's formation.

Keywords: Art and Education; Music Education; Early Childhood Education; Integral Education.

Introdução

O presente artigo tem por finalidade fazer uma análise dos conceitos de musicalização e do ensinar música na Educação Infantil. É uma breve análise histórica do ritmo brasileiro denominado Choro/Chorinho, articulando-o com a possibilidade da utilização deste como linguagem e instrumento no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil (E.I.).

A importância de diferentes linguagens como ferramentas no processo de ensino/aprendizagem inclui a música como linguagem artística, que diversifica e multiplica as possibilidades de apropriação de conhecimento pela criança. Para isso, há que se buscar propostas que se pautam nas relações sociais, nas interações interpessoais e na dialogicidade como elementos fundamentais para a construção de significados e conhecimentos pela criança.

Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica na base de artigos científicos Scielo, onde foram encontrados três artigos referentes ao ritmo Choro e vinte cinco que tratam da musicalização e do ensino de música, sendo que destes, apenas dois abordam a contextualização histórica do Choro e quatro focam no ensino da música na E.I. Esse pouco volume de produções acerca do tema possibilitou verificar a ocorrência de pelos menos duas perspectivas que se contrapõem sobre a concepção de musicalização e ensino de música na E.I. Sobre o Choro não houve nenhuma ocorrência do ensino desse ritmo na Educação Infantil, o que nos impulsionou a desenvolvermos uma possibilidade de prática de ensino/aprendizagem desse ritmo para E.I.

A partir das leituras em profundidade, evidenciaram-se concepções sobre Arte e Música, que podem orientar o ensino/aprendizagem dessas esferas do conhecimento na E.I. Favorecendo-se da perspectiva histórico-cultural nos processos de aprendizagens, o presente artigo tratará das implicações dessa visão para o ensino de música e mais especificamente do Choro enquanto ritmo genuinamente brasileiro para ser trabalhado na E.I.

Diferentes perspectivas sobre o ensinar música na Educação Infantil

A utilização da música no espaço da Educação Infantil pode ser compreendida na concepção de que a musicalização deve ter como objetivo o desenvolvimento da sensibilidade musical, sendo esta inerente à condição do ser humano. Dessa forma, o educando deve receber uma aprendizagem exclusiva na área da música, não se articulando esta com outras áreas que possam produzir conhecimentos diversos, ou seja, o processo educativo está voltado para o aprender música enquanto uma técnica genuína da arte, que deve ser ensinada pelas escolas públicas.

Musicalizar, segundo Oliveira (2001), significa:

(...) desenvolver o senso musical das crianças, sua sensibilidade, expressão, ritmo, ‘ouvido musical’, isso é, inseri-la no mundo musical, sonoro. O processo de musicalização tem como objetivo fazer com que a criança torne-se um ouvinte sensível de música, com um amplo universo sonoro (OLIVEIRA, 2001, p.99).

Na perspectiva de Oliveira (2001), a música em si é foco da aprendizagem, o planejamento do espaço é voltado exclusivamente para atividades de musicalização, o que implica na utilização de instrumentos musicais e de uma sala somente para atividades musicais, inclusive evitando-se o contato das crianças com sons externos que possam atrapalhar a concentração e o foco nos sons musicais apresentados pelo professor.

Na E.I., de acordo com Oliveira (2001), a musicalização possibilitará aos alunos aprender noções sobre música pelo contato com concepções básicas de ritmo, altura, timbre, e outros conhecimentos essenciais para o aprendizado do instrumento musical. Afirma ainda que na aprendizagem em música, para não cair em elitismo, é necessário o investimento em musicalização tanto em escolas públicas quanto em privadas, uma vez que o conhecimento prévio do aluno é considerado fundamental para seu desenvolvimento nas etapas posteriores do aprender música.

O processo de musicalização com as crianças deve ocorrer de maneira “que a música seja apresentada por meio de histórias, dramatizações, jogos e brincadeiras que motivem a participação” (SILVA *apud* OLIVEIRA, 2001, p.100). Podendo-se inferir que o elemento

lúdico está presente no processo de aprendizagem, no entanto, exclusivamente voltado à música, como observa o autor.

A musicalização deve ser trabalhada de maneira lúdica. A criança deve sentir prazer em frequentar as aulas de música, usar a criatividade. Porém, precisamos tomar cuidado para que as crianças não considerem as aulas de música somente como divertimento, descontração, o que fará com que elas deixem de aceitar o direcionamento do professor (OLIVEIRA, 2001, p.100)

A concepção de Oliveira (2001) sobre ensino/aprendizagem deixa claro sua intencionalidade e diretividade pedagógica, que foca o objetivo de ensino em uma compreensão específica da música enquanto um conjunto de técnicas e conceitos a serem aprendidos. Portanto, negligencia aspectos importantes no que diz respeito ao processo de construção deste conhecimento pela criança, que se dá de maneira complexa, através da interação do sujeito com o meio, restringindo a música como linguagem de arte em si mesma, negando, sobretudo, a possibilidade de outras aprendizagens.

Deve-se considerar ainda que os valores estéticos de uma sociedade sofrem transformações ao longo da história, são condicionados e condicionantes das mudanças que ocorrem nas esferas política, econômica e social, como o que ocorreu no final do século XIX, provocando mudanças na cultura ocidental e, portanto, na música (BRITO, 2003).

Uma enorme reviravolta dos princípios estéticos e uma nova atitude face ao som começam a se delinear, ainda nas primeiras décadas do século XX, provocando uma significativa mudança na história da percepção auditiva do homem ocidental. Aqueles sons que, outrora, configuravam-se enquanto ‘pano de fundo’ – os ruídos ambientais – tornam-se, agora, musicais (CARNEIRO, 2002 *apud* BRITO, 2003, p. 27).

O autor classifica a arte como um meio pelo qual o ser humano interpreta e compreende o mundo através das interações interpessoais, logo, serve como instrumento mediador entre a realidade subjetiva e objetiva. A música apreendida reflete o contexto em que o sujeito se encontra, assim como o de outros contextos socioculturais, possibilitando vivências com o mundo de maneira qualitativa que pode proporcionar experiências muito

mais ricas e amplas, favorecendo, assim, a construção do conhecimento pela criança de forma integral.

Nesse sentido, a experiência do brincar, característico da infância, coloca a criança em contato com a cultura produzida historicamente pela humanidade, apropriando-se também dos sons e da música produzidos como elementos carregados de significados simbólicos e reconstruindo seu próprio significado, como afirma Brito (2003) a respeito dessa concepção:

(...) a construção musical se dá no nível interno, pela ação de uma escuta intencional, transformadora, geradora de sentidos e significados; o ouvinte é ouvinte compositor, e as relações entre os sinais sonoros, sejam as buzinas e motores dos carros ou uma sinfonia do Beethoven torna-se música pela interação estabelecida entre os mundos subjetivos e objetivo: dentro e fora/ silêncio interno e sons do externo/ sons do interno e silêncio do externo (BRITO, 2003, p.27).

A música assume significados diferentes, pois está intrinsecamente relacionada à cultura de cada povo e à capacidade criativa do sujeito humano de dar novos significados ao mundo, produzindo a partir da interação com a linguagem musical novas formas de cultura e, portanto, de estar no mundo. Assim, a linguagem musical pode ser compreendida como:

(...) uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós (PENNA 2008 *apud* SOUZA, JOLY, 2010, p.98).

Através da música a criança se inspira, incita sua imaginação e criatividade, recriando, assim, o mundo ao seu redor, reconstrói e participa ativamente da construção da realidade que a cerca e de si mesmo. Nessa perspectiva, a aprendizagem da música é compreendida como instrumento de linguagem pelo qual o sujeito se expressa, se constitui, e se apropria da cultura, que não está descolado da realidade deste, mas faz parte da própria compreensão do eu e da sua relação com o mundo, ou seja, uma visão ontológica no interior do processo gnosiológico, o que coloca a música não como um conjunto de técnicas e conceitos a serem

aprendidos, mas como elemento da própria cultura desenvolvida ao longo da história dos povos.

Uma breve contextualização sobre o “Choro” como ritmo brasileiro

Contextualizando o percurso da história do Choro, percebemos que esse estilo musical é composto por uma bagagem carregada de relatos que expõem elementos culturais e sociais de um contexto. Considerando as circunstâncias que estão envolvidas na causa, entendemos a importância de articular o ensino do Choro, aqui visto como uma linguagem, com a possibilidade de realizar um trabalho didático/pedagógico na E.I. de modo que contribua para o processo de ensino/aprendizagem das crianças.

O Choro é um estilo musical genuinamente brasileiro, que surgiu em meados do século XIX. É popularmente conhecido como “chorinho” e caracterizou-se pela influência de estilos musicais europeus e africanos, constituindo-se como um estilo musical com características próprias.

(...) a partir de um jeito ‘sentimental’ com que grupos populares – formados por flautas, violões e cavaquinho – abraçaram estilos musicais que aqui chegaram da Europa em fins da primeira metade do mesmo século. A valsa, o schottisch, a mazurka e, em especial, a polca misturaram-se ao nosso lundu e à modinha e acabaram por receber uma forma peculiar de interpretação e composição (SÉVE, 2014, p.1148)

Acredita-se que o termo Choro originou-se a partir da maneira chorosa de frasar, de modo que fez surgir o termo chorão, ou seja, era o músico que “amolecia” as polcas (CAZES, 2010, p. 17). No Choro, bem como em outros estilos musicais, praticamente é necessário uma organização para a sua operacionalização. Sendo assim, o Choro é caracterizado pela “Roda de Choro”.

A “Roda de Choro”, segundo Lara Filho, Silva e Freire (2011), significa:

Marcada pela informalidade, nela não estão definidos, a priori, aspectos como: quem irá tocar, quando, como, com quem ou quanto irá tocar; trata-se de um encontro entre músicos, com a presença de uma audiência; há um limite fluido entre músicos

e audiência, pois todos são audiência. Em geral, os músicos intercalam-se na performance, e cada músico é audiência dos outros músicos no momento da execução do Choro (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011, p.150).

As “Rodas de Choro” aconteciam, no princípio, com uma base de aproximadamente 13 músicos e estes se intercalavam na apresentação. Posteriormente, o número de músicos foi gradativamente aumentando até compor um número significativo de músicos e ouvintes. As “Rodas de Choro” eram um encontro para promover o lazer e a interação social. No que diz respeito à execução do Choro, os músicos se lambuzavam do improviso promovendo algo realmente inédito para o contexto da época. As rodas eram organizadas da seguinte maneira: ao redor da mesa ficavam os músicos que executariam as músicas. Em uma segunda roda, ficavam as pessoas que se identificavam com a música e nas rodas subsequentes ficavam as pessoas que estavam ali para se relacionar com as outras pessoas (ALBINO e LIMA, 2011).

Ainda, discorrendo sobre as “Rodas de Choro”, Albino e Lima (2011) afirmam que nas rodas participavam tanto intérpretes alfabetizados musicalmente como músicos que “tocavam de ouvido”, portanto, destaca o improviso como elemento importante no desenvolvimento do Choro. A utilização do improviso é uma habilidade que torna a música do chorão peculiar. É nessa prática abusiva da criatividade, é nessa liberdade de expressão que o músico do choro se arranjou. Albino e Lima (2011) investigaram em que medida a improvisação em dois gêneros musicais provenientes dos EUA e do Brasil foram contempladas: o ragtime e o Choro.

Apesar de ambos os estilos serem essencialmente instrumentais, guardarem algumas semelhanças na sua origem e considerando o fato de que se desenvolveram sob a influência de danças europeias e a rítmica africana, o Choro e o Ragtime foram fruto de realidades diferentes.

(...) nasceram das tentativas locais de tocar a polca e outros tipos de danças europeias, mescladas ao sotaque do colonizador e à influência negra, gerando em pouco tempo, uma série de ‘estilos híbridos’ como polca-haba-nera, polca-schottisch, polca-lundu, polca-mazurca, que mais tarde, após um período de gestação que pode chegar a quase um século, seriam sintetizados em um ‘estilo’ identificável com características próprias, sofrendo, devido à origem, influências religiosas e culturais que lhe são determinantes (KIEFER, 1990 *apud* ALBINO; LIMA, 2011, p.72).

Fica evidente que a improvisação na música brasileira desenvolveu-se de modo peculiar ao estilo americano por conta da influência religiosa e cultural. Com isso, Albino e Lima (2011) esclarecem:

(...) A religião predominante nos EUA é a protestante, não tão permissiva como a católica, predominante na América Latina. Nos EUA, o negro deveria cantar os hinos evangélicos, em língua inglesa, não podendo, por exemplo, dançar, tocar um tambor, ou falar seu idioma nativo. Isso também ocorreu na América Latina, mas sem tanta restrição. Dessa maneira a música negra da América Latina é basicamente alegre e dançante, já o blues americano é arrastado, pesado, chorado, um lamento (ALBINO; LIMA, 2011, p.76)

As influências religiosas e culturais foram cruciais para o perfil de ambos os estilos musicais. Sobretudo, é interessante ressaltar que improvisar é criar algo novo, sem nenhum planejamento prévio. Considerando esse conceito de improviso, Albino e Lima (2011), em contrapartida, criticam a maneira como os chorões improvisam.

(...) No caso do choro não existe um improviso nascido de divagações, isto é, não se espera do músico chorão que ele simplesmente improvise melodias que porventura venham à sua mente ou a seus dedos, compondo assim uma espécie de choro instantâneo. O improviso chorão nasce de um choro previamente concebido, portanto, ele possui um referencial que será também o seu limite. Mas tendo em vista que o tipo de improviso que se costuma fazer no choro é fundamentado na melodia, o que ocorre, portanto, é que esta é permanentemente lembrada ou citada durante a improvisação. Trata-se, por conseguinte de uma variação melódica. (...) No entanto, o problema maior da conceituação dessa maneira chorona de improvisar está justamente no fato que as variações realizadas são também improvisadas. (...) a aplicação de variações melódicas memorizadas em momentos predeterminados implica na ausência de um improviso (...) embora na compreensão de alguns chorões estas variações memorizadas continuem a ser o que eles chamam de improviso (SÁ, 2000 *apud* ALBINO; LIMA, 2011, p.78).

A utilização do Choro no processo de construção de saberes na Educação Infantil

Pensar diversos caminhos metodológicos que envolvam aspectos históricos e culturais, onde o ritmo musical do Choro foi criado, é uma tarefa que envolve o desvelamento desses

elementos de maneira planejada junto à intencionalidade do trabalho pedagógico, que deve estar articulado à linguagem musical. Contudo, o conjunto de estratégias que irão nortear esse trabalho deve seguir o ritmo, a motivação e a vontade da criança, compreendido no contexto do ambiente educacional.

Nesse sentido, o ritmo musical aqui proposto para E.I. significa possibilitar que a criança entre em contato com os elementos culturais resignificando e reconstruindo esses elementos de tal forma que isso promova novas possibilidades de interpretações e expressões do mundo que a cerca, ao mesmo tempo em que este processo se constitua em processo identitário. No entanto, não são poucas as escolas brasileiras de E.I. que utilizam práticas musicais para o condicionamento de atitudes e hábitos, priorizando o processo de rotinização e mecanização do comportamento e do tempo/espço.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) traz algumas considerações importantes a respeito das lacunas e problemas sobre as práticas musicais comuns nas escolas de E.I.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p.47).

A utilização do Chorinho, entendido aqui como um ritmo que se caracteriza pela improvisação e pelo sincretismo cultural, não deve estabelecer propósitos relativos apenas à formação de hábitos e atitudes, mas suscitar no sujeito que apreenda reflexões no sentido de instrumentalizá-lo para produzir cultura e conhecimento.

Como proposta didática para crianças de 0 a 6 anos, sugere-se desvelar-lhes os conteúdos do ritmo proposto, imergindo-os em elementos culturais, históricos e étnicos que envolvem o ritmo Choro. Tomando como orientação para práxis pedagógica, a intencionalidade, a familiarização e a produção de sentidos, como aponta Barbosa (2007), a

familiarização significa ter contato com a música, neste caso, o Choro, ou seja, não de forma aleatória, mas com objetivos definidos.

Com relação à produção de sentidos, para além do reconhecimento dos elementos constitutivos da música, que são comumente compreendidos a partir da ordenação exterior desses elementos, deve-se compreender a obra de arte como um todo, que se desenvolve de forma singular e possui significação estética única em cada atividade desenvolvida (BAKHTIN, 1990 *apud* BARBOSA, 2007).

Assim, para a criança compreender o ritmo aqui proposto enquanto obra de arte, é preciso, antes de tudo, que ela apreenda a realidade cognitiva e ética que se concretiza e se formaliza que encontra sua finalidade e acabamento neste (BARBOSA, 2007).

Portanto, as atividades a serem pensadas e planejadas devem estabelecer relação entre diferentes possibilidades de respostas às diversas modalidades musicais (BARBOSA, 2007). Isso posto, sugere-se trabalhar a linguagem verbal, as metáforas, desenhos, histórias, imagens e movimentação corporal, constituindo-se em estratégias indispensáveis para promover a apropriação de todo o sistema que envolve o ritmo Chorinho.

Assim, as “Rodas de Choro”, as vestimentas da época, imagens como fotografias e vídeos, bastante influenciadas pela cultura africana e europeia, devem ser trabalhadas em atividades que compreendam e se articulem com todas as categorias apontadas por Barbosa (2007), recriando o ambiente cultural que possibilitou o nascer desse ritmo. Sendo, dessa maneira, o sentido, os significados e a compreensão de como esse momento histórico, que se sintetiza nessa manifestação artística, podem influenciar no presente das relações sociais.

A rítmica pode ser apresentada junto a outras categorias, por exemplo, estimular a dança, o movimento corporal para percepção do tempo musical, bem como o relaxamento no sentido de ouvir a música e posteriormente apresentar as impressões pessoais, através de comunicação verbal, desenhos etc. A apresentação de contrastes acelerando e retardando o ritmo suscitando representações e percepções sobre estas diferenças através de outros tipos de linguagem.

Considerações Finais

A análise e discussões feitas a partir das concepções apresentadas sobre o ensino de música e a musicalização na E.I. e o ritmo Choro como conteúdo para promoção desta prática,

desvela-se em duas principais tendências pedagógicas: uma que valoriza o ensino de música enquanto um conjunto de técnicas a serem aprendidas e que coloca a Arte como único conteúdo a ser ensinado sem transitar com outros saberes; e outra que valoriza a Arte como uma linguagem e, portanto, como estratégia para o ensino e aprendizagem de outros conteúdos.

A musicalização na E.I. pode e deve ser uma das estratégias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem, quando se considera a música como elemento cultural, manifestação artística e de expressão de um povo. Nesse sentido, o apreender música, significa se apropriar de uma visão de mundo, se identificar e se constituir enquanto sujeito histórico. Assim, a música pode transitar em diferentes contextos, assumindo diferentes significados e contribuindo para o processo formativo da criança de maneira integral.

Nesse caso, aponta-se o Choro, ritmo brasileiro sincrético, para o trabalho de iniciação musical para crianças, pois se constitui de elementos culturais de diferentes povos, fato esse que integra a cultura genuinamente brasileira, o que pode contribuir para compreender a constituição identitária deste no interior da realidade brasileira e resignificar o fazer música no interior desta cultura que é viva e magnética, fazendo fluir no imaginário infantil toda sua potencialidade criativa.

A proposta de trabalho e atividades didático/pedagógica apresentadas neste artigo segue o princípio da possibilidade de educação integral, compreendendo a construção ontológica do eu a partir de todas as dimensões que o constituem, inclusive na especificidade da concepção do ser criança como um ser social, que interage, se expressa, deseja, constrói, interpreta e que se constitui integralmente, uma vez que sua natureza não se apresenta fragmentada e dissociada, mas sim como um todo articulado entre diferentes aspectos e esferas que a compõem.

Pode-se concluir que a improvisação no Choro sempre teve seu lugar, apesar de todo o enfrentamento que o ritmo musical passou anteriormente. Como estratégia para trabalhar com propostas didático/pedagógicas para E.I., é representativo que a escola ofereça possibilidades de articulação multidisciplinar, incentivando a ação livre e criativa como elementos orientadores da práxis pedagógica, utilizando das letras e músicas dos grandes mestres brasileiros, tais como Pixinguinha, Altamiro Carrilho, José Menezes de França, Cartola, Ernesto Nazaré, Waldir Azevedo, Chiquinha Gonzaga, entre outros.

Referências

ALBINO, C.; LIMA, S. R. A., C. (2011). “O percurso histórico da improvisação no ragtime e no choro”. *Per Mussi*, Belo Horizonte, n.23, pp.71-81.

BARBOSA, M. F. S. (2007). *Música na educação infantil: reflexões e proposta didática para professores não-especialistas*. Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/450/1/01d14t07.pdf>

BRITO T. A. (2003). *Música na educação infantil proposta para forma integral da criança*. São Paulo: Peirópolis.

BRASIL (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, Brasília, pp.43-82. (Música, v.3).

LARA FILHO, I. G.; SILVA, G. T. da; FREIRE, R. D. (2011). “Análise do contexto da roda de choro”. *Per Mussi*, Belo Horizonte, n.23, pp.148-161.

OLIVEIRA, D. A. (2001). “Musicalização na educação infantil”. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.3, n.1, pp.98-108, dez..

SÉVE, Mário (2014). *O fraseado do choro: algumas considerações rítmicas e melódicas*. Anais do III Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música.

SOUZA, C. E.; JOLY, M. C. L. (2010). “A importância do ensino musical na educação infantil”. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, Ano 4, v.4, n.7, pp.96-110, jan-jun.

Educação e neoliberalismo: interferências numa relação tirânica

Educación y neoliberalismo: la interferência
en una relación tirânica

Education and Neoliberalism: interference
in a tyrannical relationship

Recebido em 27-06-2016

Aceito para publicação em 14-03-2018

Yáscara Michele Neves Koga¹
Evandro Ricardo Guindani²

Resumo: Este artigo explicita uma reflexão em torno das políticas educacionais e sua relação com o sistema econômico, mais precisamente com o capitalismo que, a partir da década de 1980, assumiu uma configuração neoliberal mais agressiva e tirânica, interferindo diretamente nas determinações educacionais. Num primeiro momento, aborda-se o contexto internacional dessa relação e, posteriormente, as determinações desse contexto internacional nas políticas educacionais brasileiras e suas relações com a meritocracia, configurando uma responsabilização individual para o sucesso ou fracasso das demandas educacionais. Muitos conceitos e concepções de homem e de sociedade são construídos no campo econômico e posteriormente impostos e legitimados no campo educacional. A tirania das determinações econômicas apresenta-se como pano de fundo.

Palavras-chave: Educação; Neoliberalismo; Tirania; Determinações.

Resumen: En este artículo se explica una reflexión en torno a las políticas educativas y su relación con el sistema económico, más precisamente el capitalismo que, desde la década de 1980, tomó una configuración neoliberal más agresiva y tirânica, interfiriendo directamente en las determinaciones educativos. En un primer momento, se aborda el contexto internacional de esta relación y, posteriormente, la determinación de este contexto internacional en las políticas educativas de Brasil y sus relaciones con la meritocracia, creación de una responsabilidad individual para el éxito o el fracaso de las demandas educativas. Muchos conceptos y concepciones del hombre y la sociedad se construyen en el campo económico y luego son impuestas y legitimadas en el campo educativo. La tiranía de las determinaciones económicas se presenta como telón de fondo.

Palabras clave: Educación; Neoliberalismo; La Tiranía; Determinaciones.

¹ Graduada em História, Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa, na cidade de São Borja-RS – Brasil. E-mail: ymichely@yahoo.com.br

² Graduado em Filosofia; Mestre em Ciências da Religião e Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa, na cidade de São Borja-RS – Brasil. E-mail: evandroricardo1@gmail.com

Abstract: This article explains a reflection around the educational policies and their relation to the economic system, more precisely capitalism that, from the 1980s, took a more aggressive neoliberal configuration and tyrannical directly interfering in educational determinations. At first, it addresses the international context of this relationship and subsequently the determination of this international context in Brazilian educational policies and its relations with the meritocracy setting up an individual responsibility for success or failure of educational demands. Many concepts and conceptions of man and society are built in the economic field and then imposed and legitimized in the educational field. The tyranny of economic determinations is presented as a backdrop.

Keywords: Education; Neoliberalism; Tyranny; Determinations.

Introdução

Este trabalho resulta de uma pesquisa em nível de doutorado que objetivou explicar a relação entre meritocracia e educação. Neste texto delimitaremos uma reflexão em torno das políticas educacionais e sua relação com o sistema econômico, mais precisamente com o capitalismo que, a partir da década de 1980, assumiu uma configuração neoliberal mais agressiva e tirânica interferindo diretamente nas determinações educacionais. O texto divide-se em três momentos: primeiramente aborda-se o contexto internacional dessa relação e num segundo momento as determinações desse contexto internacional nas políticas educacionais brasileiras e suas relações com a meritocracia, configurando uma responsabilização individual para o sucesso ou fracasso das demandas educacionais. No terceiro momento apresentamos as considerações finais com sínteses e apontamentos sobre a pesquisa. A pesquisa demonstrou que muitos conceitos e concepções de homem e de sociedade são construídos no campo econômico e posteriormente impostas e legitimadas no campo educacional. A tirania das determinações econômicas apresenta-se como pano de fundo neste trabalho.

A face internacional das políticas educacionais: meados do Século XX ao Século XXI

A discussão sobre as políticas educacionais num contexto internacional precisa estar ancorada no contexto socioeconômico vigente. Reforçando essa assertiva, Mészáros (2005, p.25) afirma que, “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. Conforme salienta Chauí (2001, p.19), “o poderio do capital financeiro determina, diariamente, as políticas dos vários Estados (...) que dependem da vontade dos bancos de transferir os recursos para determinado país”. Mészáros (2006, p.263) explica que “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema

próprio de educação” e, nesse contexto, vamos verificar como as políticas educacionais se constroem e se transformam a partir das determinações econômicas. Quando se verifica uma grande transformação no sistema econômico, diante de uma crise, por exemplo, novas demandas são transferidas para a esfera educacional. Para fins de delimitação temporal, esta análise foi elaborada a partir da segunda metade do século XX, quando o capitalismo mundial assumiu – mais especificamente na Europa ocidental e América – nova configuração, chamada de neoliberalismo, já vigente, porém em uma escalada mais agressiva.

Segundo afirma Frigotto (1995), no final da década de 1970, com a ministra da Inglaterra, Margaret Thatcher, e o Presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan, surgiu o chamado “remédio neoliberal” à crise enfrentada pelo capitalismo. Para o autor, o ideário neoliberal apresentou-se como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa ao capitalismo do final do século XX. O neoliberalismo assumiu o perfil de um modelo econômico que se utiliza de estratégias políticas e até mesmo jurídicas para buscar saídas à crise capitalista. Essa nova roupagem que o capitalismo liberal assumiu, mais enfaticamente no final dos anos 1980, caracterizada como um novo liberalismo (neoliberalismo), no entendimento de Silva e Gentili (1996), sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades. Esse ambicioso projeto se traduz na “construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante” (SILVA e GENTILI, 1996, p.10). Importa destacar que essa reforma capitalista é gestada e idealizada no chamado primeiro mundo. Na Inglaterra de Margareth Thatcher, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), houve a difusão de uma ideologia do consenso, na qual se disseminava a ideia de não haver outro mundo possível, e que todas as pessoas precisassem se adaptar a essa nova realidade econômica que seria hegemônica e permanente. Seria, assim, inútil opor-se a essa realidade, mas, sim, caberia a todos adaptarem-se e tirar proveito prático desse processo econômico irreversível.

Conforme explicam Frigotto e Ciavatta (2003), as últimas décadas do século XX e o início do século XXI vêm marcadas por profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico. E, para os autores, essas mudanças se explicitam por uma tríplice crise: do sistema capital, ético-político e teórico. No plano mais profundo da materialidade das relações sociais, está a crise da forma capital. Após um processo de expansão, o capitalismo entra em crise em suas taxas históricas de lucro e exploração. “A natureza dessa crise impulsiona a um novo ciclo de acumulação mediante,

sobretudo, a especulação do capital financeiro. Essa acumulação, todavia, não é possível para todos” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.95). Diante disso, instaura-se, então, uma competição feroz entre grandes grupos econômicos e corporações transnacionais. Segundo os autores, há toda uma produção ideológica com a função de afirmar um pensamento único, trazendo a ideia de uma solução única para a crise. Essa ideologia se traduz em palavras tais como: globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, entre outras. E a função dessas expressões está em justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital-trabalho. O que ocorreu, consoante ressaltam Frigotto e Ciavatta (2003), foi uma retomada dos mecanismos de mercado com o discurso de que as políticas sociais conduzem à escravidão, e a liberdade de mercado conduz à prosperidade. Com base nessa lógica, os países do capitalismo central produziram um documento conhecido como *Consenso de Washington*, o qual, conforme observam os autores, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo, que orientou as reformas sociais nos anos de 1990.

Diante do fatalismo neoliberal defendido por políticos e ideólogos³, principalmente a partir dos anos 1980, os ditos países desenvolvidos se reorganizaram em blocos econômicos para a entrada numa nova fase do capitalismo. Nesse processo de reorganização, vários organismos multilaterais foram criados com o objetivo de articular interesses dos países ricos e propor ações aos demais países. Uma dessas grandes instituições é o Banco Mundial.

Conforme Torres (2000), o Banco Mundial é a instituição que oferece publicações com receitas para as adequações dos países à lógica neoliberal, e essas recomendações são endereçadas aos países pobres, porém escritas na ótica e com os paradigmas dos países desenvolvidos. Na concepção do autor, em especial nas recomendações para a educação, existe um abismo entre o discurso internacional adotado pelo Banco Mundial e as realidades locais e regionais dos países pobres.

É possível verificar que a principal característica do neoliberalismo é a ampliação do raio de ação da lógica de mercado. No entendimento de Bianchetti (1999), enquanto nas

³ Por fatalismo neoliberal entende-se uma ideologia de resignação que passa a ser construída por países hegemônicos, principalmente nas duas últimas décadas do século XX. Uma obra que ficou muito conhecida por defender essa inevitabilidade do caminho neoliberal é o texto de Francis Fukuyama intitulado “O fim da História e o Último Homem”, no qual ele defende ser o modelo liberal um modelo ideal de sociedade e que não haveria nenhum outro modelo que o suplantasse.

concessões liberal-sociais se reconhece a desigualdade derivada do modo de produção capitalista e se aceita a intervenção do Estado para diminuir as polarizações,

(...) o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um “árbitro imparcial” das disputas. A ideia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico (BIANCHETTI, 1999, p.88).

A centralidade dessa reforma neoliberal está focalizada, como já citado, na tentativa de superar as crises enfrentadas pelo capitalismo, e um dos objetivos é dar mais autonomia e liberdade às instituições privadas e financeiras. O Estado deve ser mínimo e se responsabilizar apenas por algumas áreas como segurança pública e justiça. Segundo Silva e Gentili (1996), dentro da concepção neoliberal, o Estado é visto como ineficiente no gerenciamento das políticas públicas. O papel dele se limitou a gerir compensações, entretanto, para Peroni (2003), não se trata de um Estado mínimo genericamente, ou seja, mínimo apenas para as políticas sociais. Numa economia neoliberal, o Estado deve ser capaz de garantir a manutenção da ordem social, que é uma preocupação constante à medida que os problemas sociais se agravam com as consequências das reformas.

No que tange aos reflexos do neoliberalismo para a educação, de acordo com Mello (1999), no desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação – assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais – adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. A educação passa a assumir um importante papel na sustentação dos discursos dos grupos hegemônicos. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), foram retomados aspectos da Teoria do Capital Humano e assim foi difundida a ideia de que a educação seria um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Na concepção das autoras, a educação seria o único instrumento e a única forma de as pessoas sobreviverem no processo de concorrência do mercado.

A concretização da tirania econômica sobre a educação

Assim, diante desse papel atribuído à educação, aliado à diminuição cada vez maior do Estado, a educação foi sendo enquadrada no setor de prestação de serviços. Como este estudo tem como objeto de análise as políticas educacionais, mais em especificamente a política de valorização docente, cumpre compreender os determinantes dessa lógica econômica mundial que, mais enfaticamente – a partir dos anos 1990 – transformou a educação em mercadoria. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), os anos de 1990 registraram a presença dos organismos internacionais que entraram em cena com relação a questões organizacionais e pedagogias, marcadas por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. É importante salientar que esses eventos e documentos publicados precisam ser compreendidos dentro desse contexto em que se pretende criar e legitimar um consenso em torno da ideia de onipresença e onipotência do mercado. O primeiro desses eventos foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências: Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial⁴. A Conferência de Jomtien apresentou uma visão para o decênio de 1990 e tinha como principal eixo a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conforme Mendes Segundo (2007, p.138), os conferencistas assumiram como objetivo, assegurar a universalização da educação básica e garantir a toda a sociedade os conhecimentos necessários a uma vida digna, humana e justa. Para a autora, essa política educacional, traçada a partir da Conferência de Jomtien, visou conter os impactos sociais causados pela falta de condições mínimas de sobrevivência a que estão submetidas as populações dos países mais pobres em decorrência do estágio atual da política neoliberal no cenário internacional, com a defesa de “um projeto de ajustamento da educação às demandas do que denominam de sociedade do futuro, do conhecimento e/ou da informação”. Segundo

⁴ Frigotto e Ciavatta (2003) salientam que os organismos internacionais, como o Fundo Monetário internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), assumiram um papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mais em específico e intensamente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico. A Organização Mundial do Comércio (OMC), no plano jurídico-econômico, vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. Os autores ressaltam a importância de se ter presente o papel da OMC, pois, em 2000, numa de suas últimas reuniões, ela sinalizou para o capital, que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o quadro estatístico com o qual se deparou a Conferência era preocupante, com 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo. Um fato a ser destacado é que nessa Conferência começou a ser notório um direcionamento das tarefas educacionais para a lógica do mercado, para os desafios da expansão dos interesses econômicos. Quase um bilhão de analfabetos acarretam certo atraso para um mundo tecnologicamente em expansão com necessidade de consumidores aptos a desfrutar desses avanços. Aliado a isso, as estratégias elencadas nessa Conferência apontaram para demandas provindas do meio empresarial tais como: tomada de decisões; possibilidade e disponibilidade em continuar aprendendo para além dos níveis formais de ensino. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.61), também consideram preocupante o que a Conferência entendeu por diferenças das necessidades de aprendizagem, segmentando essas demandas com base nas diferenças regionais, ou seja, “para estratos sociais diferentes, ensinos diferentes. (...) Reeditava-se o dualismo na educação brasileira”. É significativo destacar que, nessa concepção das políticas neoliberais, o Estado deixa de assumir a centralidade na execução das políticas e deve sim delegar e buscar parcerias com a iniciativa privada.

O Estado passa a ser associado a um aparelho burocrático, que dificulta o livre exercício da criatividade individual tanto de pessoas físicas como de empresas e organismos não governamentais. É por isso que, na concepção neoliberal, se a educação funciona mal é porque foi estatizada. Seria necessário que a educação entrasse no ciclo do mercado, penso que em razão disso, na concepção de Frigotto e Ciavatta (2003), construir tal mercado constitui um dos grandes desafios que as políticas neoliberais assumirão no campo educacional.

Uma outra reflexão que vem nesta perspectiva é feita por Barroso (2005) quando discute a questão da educação e regulação das políticas públicas. Segundo o autor, a partir dos anos 1980 há um movimento no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar, substituindo assim os poderes públicos por entidades privadas. Essa substituição ocorre em espaços que antes era de intervenção do Estado. O autor também considera que em países onde ocorrem mudanças de natureza neoliberais, há uma substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada por meio da criação de quase-mercados educacionais. Para o autor, nesta perspectiva, muitas das medidas tomadas pelos governos introduzem uma lógica de mercado na prestação do serviço educativo. Muitas críticas que surgem com relação à deficiência de qualidade do serviço público são

aproveitadas pelos defensores de políticas neoliberais para justificarem a tese de que a única solução para os problemas é a privatização do serviço educativo.

E esse mercado dinâmico e flexível, oposto à rigidez do sistema educacional tradicional, poderá promover mecanismos que garantam a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos. Tais mecanismos se traduzem, por exemplo, no fomento à competição interna e ao desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. Ainda, conforme observam os autores, como não existe mercado sem concorrência, esse seria o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de equidade. Sendo assim, verifica-se a construção de um discurso linear e causal entre a lógica da competitividade e da igualdade de oportunidades. Criar condições para a competição, significa que há a instauração de um sistema equânime no que diz respeito à igualdade em competir, e aí, sim, a lógica do mérito vai assumindo a ideia de justiça.

No entendimento de Silva e Gentili (1996), numa visão neoliberal a centralização planejada do Estado impede e dificulta o livre exercício da liberdade individual. Essa lógica do mérito aparece para questionar a noção de direito social e de igualdade presente nas sociedades democráticas. Mesmo sendo o centro da matriz neoliberal, essa lógica do mérito e da centralidade do indivíduo vem desde os clássicos do capitalismo fundamentado, por exemplo, nos escritos de Adam Smith. De acordo com Cunha (2001, p.35), Adam Smith tornou-se o sustentáculo da doutrina do *laissez-faire*, segundo a qual “a atividade dos indivíduos, libertos tanto quanto possível de restrições políticas, é a principal fonte do bem-estar social e fonte última do progresso social”.

O “pós-moderno pleiteia que o homem seja verdadeiramente livre e autônomo para determinar sua própria história e sua vida”. Decorrente dessas ideias, torna-se indispensável um processo de discernimento e uma lúcida formação da liberdade, visando oferecer à educação os referenciais mais importantes para capacitar educadores e educandos a viver em um mundo como o nosso, secularizado e pluralista, científico e tecnológico, fragmentado e mutante, na experiência da crise de tudo isso (AZEVEDO, 1993, p.23).

Mutação, indeterminação e liberdade, conforme observado, são características atribuídas à sociedade atual que a educação precisa contemplar nos seus projetos. É o

indivíduo que precisará dar conta dessas demandas, é ele que será responsabilizado pelo seu fracasso ou sucesso.

Enfim, a década de 1990 assistiu a vários eventos e publicações de documentos organizados por instituições representativas dessa nova roupagem neoliberal que o capitalismo assumiu. Cabe salientar que esses órgãos sempre têm na economia e no comércio os seus carros-chefes, tais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) que organizou eventos e vários documentos sobre educação. No ano de 1990, a CEPAL publicou um documento econômico intitulado *Transformacion productiva con equidade*, o qual alertava para as implementações de mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), esse documento recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los às novas demandas requeridas pelo sistema produtivo. Habilidades foram listadas para serem contempladas na educação tais como: versatilidade, capacidade de inovação, motivação, capacidade para adaptar-se a novas tarefas, entre outras. Em 1992, a CEPAL⁵, publicou outro documento intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformacion productiva con equidade*. A ideia central desse documento era impulsionar a geração de políticas que unificassem a educação e tecnologia com vistas a promover o desenvolvimento econômico na região. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) explicam que o documento enfatizava que os resultados da aprendizagem escolar deveriam convergir para um bom desempenho futuro no mercado de trabalho e na esfera da cidadania.

Outro documento que teve grande repercussão na esfera educacional foi o chamado *Relatório Delors*, publicado em 1993, financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No documento, está presente um receituário de tarefas que a educação precisa efetuar, para levar o indivíduo e a sociedade a enfrentar os desafios e as incertezas do mundo globalizado. O mote essencial é a centralidade no indivíduo, que necessita buscar uma forma de adaptar-se a este mundo por meio da

⁵ A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Todos os países da América Latina e do Caribe são membros da CEPAL, junto com algumas nações desenvolvidas. Os Estados-membros são: Alemanha, Antígua e Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Equador, El Salvador, Espanha, Estados Unidos da América, França, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Itália, Jamaica, Japão, México, Nicarágua, Países Baixos, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, República Dominicana, República da Coreia, Santa Lúcia, São Cristóvão e Neves, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela. Disponível em: www.cepal.org.br

aprendizagem e abertura ao mundo do conhecimento. Deve não apenas ter como foco a aprendizagem de conteúdos, mas também aprender a conviver, a fazer e a ser. Nessa lógica, é o indivíduo que terá que buscar entender, compreender e sistematizar o que o mundo à sua volta exige dele. A busca pela qualidade total passa prioritariamente pelo indivíduo, o qual precisa ter um “fazer qualificado”.

Outro evento também financiado pela UNESCO, ocorrido em 1993, foi o *Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe*, que ficou conhecido como PROMEDLAC. Esse projeto também conferia papel central à educação nas novas estratégias de desenvolvimento sustentável, tanto para o crescimento econômico quanto para a justiça e equidade social. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), uma das determinações desse encontro foi a centralidade em investimentos na profissionalização docente. No ano de 1995, seguindo a mesma lógica desse evento, o Banco Mundial elaborou suas diretrizes políticas para as décadas subseqüentes, publicando o documento *Prioridades y estrategias para la educacion*. Um ponto a ser salientado é que, no âmbito da educação profissional, o Banco Mundial destaca a importância de parcerias com o setor privado. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), na ótica do Banco Mundial, a educação básica ajuda a reduzir a pobreza, aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, dotando as pessoas de atitudes que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.

Nesses documentos e eventos patrocinados por organismos multilaterais, fica evidente uma apologia à aproximação da educação com o setor privado e com as demandas desse setor. Há uma tentativa de convencer que o desenvolvimento em sua totalidade só irá ocorrer quando as instituições educativas e o sistema produtivo unirem-se e trabalharem juntos. Silva e Gentili (1996) destacam que, na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam, na atualidade, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Conforme os autores, numa visão neoliberal, a escola se expandiu durante a segunda metade do século XX, sem que essa expansão tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. A referida crise das instituições de ensino é fruto – segundo este enfoque – da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se, portanto, de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares. Diante disso, todo o processo de exclusão e discriminação no contexto escolar é resultante da ineficácia da escola e, conseqüentemente, da incompetência daqueles que nela trabalham. Tal ineficácia resulta,

por conseguinte, não de uma crise de democratização, mas sim de gerenciamento, e essa crise também promove outros efeitos como a evasão escolar, a distorção entre idade e série, e o analfabetismo funcional, entre outros.

Na concepção de Silva e Gentili (1996), essa universalização e onipresença do mercado acarreta, para as escolas, a tarefa de definir estratégias competitivas para atuar no mercado, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. “McDonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo” (SILVA e GENTILI, 1996, p.31). Ao tecer considerações acerca do efeito das políticas neoliberais sobre a educação superior, Dias Sobrinho (2004) ressalta que cresce e se fortalece, hoje a defesa da educação superior como função da economia e dos interesses individuais e privados. A lógica economicista transformou a universidade em um setor produtivo. Dessa forma:

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (*Le naufrage de l'université*), podemos denominar como *universidade operacional*. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUÍ, 2003, p.7, grifo da autora).

O que a autora afirma sobre a universidade cabe também às escolas, que, na perspectiva neoliberal, são pressionadas a preparar seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. Na compreensão de Silva e Gentili (1996), a educação também é utilizada como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Para os autores, disso decorre um esforço para alteração do currículo não somente com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação para o trabalho, mas também com o intuito de preparar os estudantes para aceitar as ideias neoliberais. A influência do mercado nas políticas de educação faz com que surjam alguns conceitos basilares da educação, tais como: habilidades, flexibilidade e competência. No entendimento de Dias Sobrinho (2012), o conceito de inovação aparece como uma importante alavanca do progresso, na busca incessante pelo lucro. E, segundo o autor, a universidade foi escolhida, atualmente, como o *locus* privilegiado de inovação tecnológica. O autor ainda reforça que é muito preocupante a tendência predominante, em muitas universidades públicas, marcada por

um caráter técnico-econômico de atenção proeminente quase exclusivamente aos imperativos de negócios. Isso reforça um privilégio de áreas tecnológicas do conhecimento em detrimento das ciências humanas em que as disciplinas são, em geral, mais reflexivas e críticas.

Considerações Finais

Percebe-se assim que essa lógica neoliberal e globalizada que perpassa todos os níveis de educação promove uma prática pedagógica não mais baseada em conteúdos fechados, mas sim na flexibilidade e nas competências solicitadas pelo sistema econômico. Diante do constante avanço tecnológico na sociedade pós-industrial, surge a necessidade de um indivíduo sempre aberto aos novos conhecimentos. Ainda com relação às determinações do campo econômico para a educação superior⁶, Dias Sobrinho (2012) considera que a ideologia neoliberal de acumulação impõe, ao ensino superior, um modo de produção e transmissão do conhecimento altamente instrumental de base técnica e útil. Para o autor, há uma supervalorização dos aspectos comerciais e reforço da ideologia do individualismo, de um darwinismo social e do consumismo. À universidade é outorgado o papel de formação profissional voltada às demandas do mercado, passando, assim, por uma flexibilidade curricular que dê conta dessas demandas. Na concepção de Dias Sobrinho, o capital humano imaterial torna-se hoje um ativo financeiro com elevado valor de mercado e, dessa maneira, o ensino superior assume uma enorme importância pelo fato de que contribui com aumento da produtividade e consegue interferir nos destinos de empresas multinacionais. Isso, é claro, refere-se às universidades mais afinadas com as tendências atuais da globalização.

Machado (1993, p.23) defende que essa proposição neoliberal está baseada no modelo desenvolvimentista neoliberal japonês, que parte do pressuposto de que produzir com melhor

⁶ Sobre os impactos do neoliberalismo na educação superior, cabe citar aqui o Processo de Bolonha. Esse Processo, de acordo com Moraes (2006), trata-se de uma iniciativa que expressa o interesse de alguns países europeus em redefinir o papel da Europa no cenário internacional, tornando-a competitiva, sobretudo em relação aos Estados Unidos, principal responsável pela reorganização e subsunção do mercado mundial à sua hegemonia econômica e político-militar. Para Sguissardi (2006), cuidando da construção da Área Europeia de Ensino Superior, o Processo de Bolonha visa dar maior mobilidade, empregabilidade dos diplomados, competitividade do sistema europeu, comparabilidade dos diplomas entre diferentes sistemas nacionais. Há uma busca de padrões bastante uniformes de estruturação dos graus acadêmicos – graduação, de no mínimo três anos, e pós-graduação, compreendendo mestrado e doutorado. Segundo o autor, tendo como mote a competitividade da economia e do sistema europeu de ensino superior, aprovou-se em maio de 2005 um documento, elaborado pela *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), contendo padrões e diretrizes para a garantia da qualidade a serem adotados pelos 29 países.

qualidade implica produzir com maior produtividade, “resultando em menor desperdício, menos trabalho, levando a custos menores”. As novas exigências profissionais, contudo, obrigam a mudanças na formação do novo trabalhador, trazendo obviamente mudanças na educação. No atual contexto, às empresas interessa o trabalhador de conhecimento genérico, não especializado, de forma que possa assumir várias funções, ser polivalente. Dessa forma, exige-se do sistema educacional uma mudança radical, fundamentalmente no que se refere aos currículos, ao tipo de conhecimento que o futuro trabalhador deverá receber, reordenando-se o processo de ensino no intuito de tornar o trabalhador subjetivo, operacional e lucrativo, apto a ser funcional à lógica do sistema produtivo.

Com relação à esfera curricular, Oliveira (2003) explica que, nesse contexto de levar a escola a adaptar-se ao mercado, novas exigências estão sendo lançadas aos docentes como, por exemplo, a pedagogia dos projetos e a transversalidade dos currículos. “Sendo apresentadas sob o manto da novidade, essas exigências são tomadas como um imperativo por esses trabalhadores” (OLIVEIRA, 2003, p.34).

Assim, dentro dessa lógica neoliberal, que entende a causa da crise educacional como decorrente de uma ingerência administrativa, as instituições de ensino são cobradas por eficiência, como esclarece Moraes (1996):

A escola precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro. Nesse contexto, o *educador* é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos (MORAES, 1996, p.40, grifo da autora).

Para a escola, cabe ao professor a tarefa quase impossível: ter de, a partir de dentro, construir conhecimento para um mundo que se apresenta a ele. Precisa – mesmo estando num mundo confuso, indeciso e incerto – sistematizar sua prática e sua experiência, tendo a consciência de que seu futuro depende dessa sua capacidade quase divina de enfrentar e resolver os desafios. Compreende-se, pois, que a ideologia neoliberal assenta-se sobre a

centralidade no indivíduo, que, dependendo de seu esforço pessoal, será premiado com o sucesso ou condenado ao fracasso. É o que se percebe claramente nas ideias de Adam Smith:

O esforço natural de cada indivíduo para melhorar sua própria condição, quando se permite exercê-la com liberdade e segurança, é, a princípio, tão poderoso que ele, sozinho, e sem nenhum auxílio, não somente é capaz de conduzir a sociedade à riqueza e à prosperidade, mas de superar uma centena de obstáculos inoportunos, colocados muito frequentemente pela loucura das leis humanas para dificultar suas ações (SMITH, 1937, p.508).

Como se percebe claramente nessa passagem, a lógica do capital produz um raciocínio linear e diretamente proporcional entre esforço, superação de obstáculos e sucesso, e, por consequência, este se torna um sucesso digno de reconhecimento moral. Conforme já afirmado, a ideia do progresso individual associado ao esforço remonta aos princípios que fundamentaram o capitalismo. Em uma de suas obras, Henry Ford (1954, p.78) afirma: “Queremos sim, completa responsabilidade individual”. Segundo ele, o operário deve responder pelo seu trabalho; assim como o inspetor geral deve responder por toda a fábrica.

Transpondo essa lógica industrial de Ford para o âmbito das políticas neoliberais de educação, vemos que aquilo que – na lógica do capital – se determinava para o operário agora se atribui também ao professor. Segundo Silva e Gentili (1996), na perspectiva gerencial defendida pelos neoliberais, uma das ações necessárias para a educação sair da crise, é uma política de reformulação do perfil do professor quanto à sua qualificação. Para os autores, aliado a essa requalificação dos professores, aparece o discurso de uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes. Isso nos faz perceber como se torna central a ideia da responsabilização individual, tanto do gestor educacional quanto do professor, objeto central deste estudo.

Na análise dos efeitos da globalização sobre o ensino superior, Dias Sobrinho (2012) menciona que o professor universitário também sofre mudanças na sua prática docente quando é levado a assumir funções que, normalmente, são próprias de segmentos de mercado específicos. Por consequência, isso leva à perda de um ethos acadêmico histórico autônomo, que passa a ser subsumido pelo poder do mercado e numa mudança da própria formulação do campo educacional.

Referências

- AZEVEDO, M. C. (1993). “Não moderno, moderno e pós-moderno”. *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF, v. 22, n. 89, pp.19-35, out./dez.
- BARROSO, J. (2005). “O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, pp.725-751, Especial - Out.
- BIANCHETTI, Roberto G. (1999). *Modelo neoliberal e políticas públicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- BOURDIEU, P. (2001). *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- CHAUI, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp.
- CUNHA, Marcos Vinicius (2001). *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A.
- DIAS SOBRINHO, José (2012). “Políticas Conceptos y de calidad: dilemas y retos”. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas, Sorocaba, v. 17, n. 3, novembro. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003> - Acesso em: 9 abr. 2016.
- FORD, Henry (1954). *Os princípios da prosperidade*. Rio de Janeiro: Brand.
- FRIGOTTO, G. (1995). “Os delírios da razão”. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, pp.77-108.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, Maria (2003). “Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82. Acesso em: 23 jan. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?=&S0101-73302003000100005&lng=pt&nrm=iso>

MACHADO, L. R. S. (1993). “Controle da qualidade total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital”. *Extra Classe em Revista*, Minas Gerais, v. 2, n. 1, out.

MELLO, G. N. (1999). *Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical*. São Paulo: MEC, out./nov. Documento principal: versão preliminar para discussão interna. Datilografado.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (2007). “Educação para todos: a política dos organismos internacionais”. In: JIMENES, S. *et al. Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas*. Fortaleza: Eduece, pp.135-154.

MÉSZÁROS, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial.

MORAES, A. S. (1996). “Educação permanente: a saída para o trabalhador na era da qualidade total”. *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 185, pp.33-51, jan./abr.

OLIVEIRA, D. A. (2003). “As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente”. In: _____. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.13-35.

PERONI, V. (2003). *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda (2007). *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

SILVA, Tomaz T. da e GENTILI, Pablo (1996). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.

SMITH, A. (1937). *A riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Círculo do Livro.

TORRES, Rosa M^a (2000). “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias no Banco Mundial”. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, pp.129-186.

O colonialismo e sua produção de corpos

Obra resenhada:

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

Recebido em 24-09-2016

Aceito para publicação 21-03-2018

Jonatha Daniel dos Santos¹
Rozane Alonso Alves²

A obra *Pele negra, máscaras brancas*, escrita pelo filósofo e psiquiatra Frantz Fanon, inspira análises acerca das formas de superioridades provocadas nas sociedades modernas, principalmente no tocante ao racismo e ao colonialismo que imperou no período posterior à segunda Guerra Mundial, em que realiza sua análise a partir de seus pacientes antilhanos. O autor nasceu na Martinica, em 1925, e faleceu de leucemia, em 1961. Fanon inspirou outros estudiosos e pensadores sobre o colonialismo e o pós-colonialismo a produzirem reflexões acerca da produção do sujeito em meio ao processo colonial.

Conforme salienta Guimarães (2008), as ideias de Fanon começaram a circular ativamente no Brasil durante a estadia de Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir no ano de 1960. O autor escreve que “Sartre e Fanon representavam a fusão do antiimperialismo (sic), do anti-racismo (sic), da descolonização e das lutas de classes” (GUIMARÃES, 2008, p.06). Apesar de sua curta vida, Frantz Fanon deixou várias obras escritas e publicadas, podendo citar, por exemplo, *Os condenados da Terra* (1961) e *Pela Revolução Africana* (1964).

Na abertura da obra, *Pele negra, máscaras brancas*, é possível identificar o seguinte problema: “o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa”; e a tomada dessa branquitude tem

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil. E-mail: dholjipa@gmail.com

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande/MS. Professora do Instituto Federal Goiano/Campus Ipameri – IF Goiano, Brasil. E-mail: rozanealonso@gmail.com

início a partir da colonização francesa, bem como a influência da “nação civilizadora” (FANON, 2008, p.34).

Em seu livro, o autor comenta que há uma extraordinária potência do negro (colonizado) antilhano perante seus pares ao tomar posse da linguagem do colonizador. Desse modo, é possível perceber que os negros colonizados fluentes e na posse da língua do colonizador, melhor serão ‘bem vistos’ perante os franceses, bem como frente aos seus pares. Nesse sentido, é possível inferir que uma das marcas do colonialismo é a linguagem, forjada por meio de uma suposta superioridade.

Por outro lado, Fanon explica que “todo povo colonizado nasce com um complexo de inferioridade devido ao sepultamento da originalidade cultural” (FANON, 2008, p.34), ou seja, quanto mais o colonizado assimilar os valores culturais do colonizador, mais escapará da sua ‘selva’. Daí, o processo de rejeição de sua negritão resulta em uma aproximação do branco, no sentido de ‘ser branco’. A esse respeito, o autor comenta que o “negro que conhece a metrópole é um semi-deus (sic) (FANON, 2008, p.35). A metrópole (França) representa o Tabernáculo.

O autor chama a atenção e comenta que muitos antilhanos, após uma estadia na metrópole, voltam para serem consagrados, sendo que, em boa parte quando voltam, desprezam sua língua nativa, o patoá. Patoá é denominado linguajar crioulo, onde não se aprende na escola e certas famílias o proíbem. O ideal é dominar o Francês, e isso é ser um ‘quase-branco’.

A respeito disso, o autor segue explicando que “[h]á um fenômeno psicológico que consiste em acreditar em uma abertura de mundo na medida em que as fronteiras, cada vez mais, perdem importância” (FANON, 2008, p.36). Este negro sofre o que Fanon descreve e denomina de “amputação do ser”, retratando um cenário no qual o antilhano, ao voltar da França, tece suas conversações em francês e frequentemente não compreende mais o Patoá. Nesta perspectiva, o negro se identifica como “quase-branco” por meio da linguagem.

Na questão da linguagem, Fanon discorre sobre o uso do “*petit-nègre*”, que é uma versão simplificada do Francês. Em sua discussão, o autor escreve que o falante de *petit-nègre* se autossubalterniza frente ao linguajar colonialista. Assim explica: “responder em *petit-nègre* é enclausurar o negro com corpos estranhos extremamente tóxicos” (FANON, 2008, p.48).

Diante disso, Fanon traz à reflexão duas problemáticas: “[d]e onde provém esta alteração da personalidade? De onde provém este novo modo de ser?” (FANON, 2008, p.39). Os questionamentos do autor levam os leitores a refletir sobre a produção do sujeito em meio

aos fatores históricos decorrentes dos discursos e da linguagem, principalmente quando o negro adota uma linguagem diferente daquela da coletividade em que nasceu e isso, para Fanon, “representa um deslocamento, uma clivagem” (FANON, 2008, p.40).

Além da questão da linguagem, é possível entender que estar próximo ao branco colonizador é também uma forma de se sentir superior perante outros negros colonizados. Essa relação é percebida quando no texto o autor comenta que boa parte dos antilhanos envergonham-se de serem confundidos com senegaleses. Importante destacar que tanto os antilhanos quanto os senegaleses, em sua grande maioria, são negros e tiveram em sua colonização a França como país colonizador.

No entanto, os antilhanos não se consideram iguais aos negros senegaleses, uma vez que, em sua subjetividade, detêm o sentimento de “evolução” ou, em outras palavras, “evoluídos”, por estarem mais próximos aos brancos, gerando então uma autoridade maior sobre os demais senegaleses considerados “não evoluídos”. Assim, “os antilhanos desprezam a infantaria senegalesa e reinam sobre a negada como senhores incontestáveis” (FANON, 2008, p.41).

Percebe-se que a colonização também produz uma atitude paternalista do colonizador, o qual entende o negro como um ser inferiorizado ou, como cita, Fanon (2008): “(...) no caso do negro, nada é parecido. Ele não tem cultura, não tem civilização, nem “um longo passado histórico” (FANON, 2008, p.46).

O autor ainda comenta que houve um movimento da negritude, iniciado em 1930 pelo poeta Aimé Césaire, onde provavelmente esteja a origem dos esforços negros em provar ao mundo dos brancos que existe uma civilização negra. Fanon comenta que o propósito é a desalienação do negro frente à ausência de discernimento diante do branco. Para explicar, é dado um exemplo: “[u]m senegalês aprende o crioulo a fim de passar por antilhanos: digo que há alienação. Os antilhanos que o percebem multiplicam suas gozações: digo que há ausência de discernimento” (FANON, 2008, p.49).

No decorrer do texto, o autor vai oferecendo ao leitor vários exemplos que torna a leitura agradável e capaz de compartilhar o que busca defender, ou seja, que a colonização é voraz ao ponto de fazer um negro sentir-se branco.

Um desses exemplos consiste na relação de homens/mulheres brancas e mulheres/homens negros. A fim de explicar a relação da mulher negra com o homem branco, Fanon utiliza o romance autobiográfico *Je suis Martiniquaise* de Mayotte Capécia, cuja autora é negra e vive em seu cotidiano uma relação com um homem branco. Assim conta o romance:

Mayotte ama um branco, e por ele aceita tudo. Ele é um senhor para ela. Em contrapartida, ela só exige um pouco de brancura.

O romance citado mostra que, além do amor das mulheres pelos homens brancos, o que elas realmente amavam era a oportunidade de serem/estarem com os homens brancos, principalmente por seus olhos azuis e cabelos louros. Muitas mulheres, em vez de se aceitarem como negras, foram circunstanciando os fatos, tendendo ao “lactiforme” (FANON, 2008, p.57). São discursos produzidos por uma parte dos negros que engendram o embranquecimento da raça como sendo uma espécie de ‘salvação’, ou seja, quanto mais se relacionam com os brancos, ou mesmo com os mestiços, assegura-se o processo de brancura ou branqueamento.

Neste sentido, Fanon traz o exemplo de uma mulher antilhana que estudava na França. Ela afirma que nada no mundo a faria casar com um negro e questiona: “os brancos por acaso reivindicam a própria cor?” (FANON, 2008, p.58). Este questionamento se dá pelo movimento de reivindicação da cor negra, por Césarie, afirmando que é uma maldição. “O importante é não sombrear de novo no meio da negrada, e qualquer antilhana se esforçará em escolher, nos seus flertes ou relações, o menos negro” (FANON, 2008, p.57). Percebe-se que, no exemplo dado, o próprio negro perante seus pares apresentava um comportamento fóbico ou, como denominado por Fanon, de “negrofóbos” (FANON, 2008, p.61).

Por meio dessa alienação psíquica do negro, o autor recorre aos escritos de Anna Freud que discorre sobre o fenômeno da inibição do ego. Com isso, entende-se que a porta de saída deste domínio dá-se no mundo branco. Essa vontade de ser poderoso como o branco “parte do ser e do ter que entra na constituição de um ego” (FANON, 2008, p.60). Fanon traz à cena o romance de Abdoulaye Sadjí, a fim de compreender como se apresenta as relações de uma “mulher de cor” com o europeu. Tal situação é exposta a partir de dois tipos de mulheres, a negra e a mulata, ambas colonizadas. A primeira se preocupa em como embranquecer, já à segunda, além do embranquecimento, pesa a regressão, ou seja, trata-se sempre em manter relações com homens brancos ou com homens menos negros ou que provavelmente possuem a pigmentação da pele mais clara.

Como mostra Fanon, pesa a ideia da regressão, uma vez que a mulata também é quase branca. Assim, essa tentativa aspirante das mulheres “pretas” de serem admitidas como uma “branca” denomina-se “eretismo afetivo” (FANON, 2008, p.66). É importante ressaltar que o autor aborda essa alienação por meio de suas descrições ao longo do livro. Comenta também

que o escravo é escravo de sua inferioridade e assemelha-se a um tipo de “neurótico obsessional” (FANON, 2008, p.66).

Observa-se nesta obra que o colonizado, enquanto desejo, residia em ter os brancos sob a sua ordem, de ser temido ou respeitado. Ou seja, um processo de oprimido a opressor. Com isso, o negro enquanto chefe vingava-se da imagem que teve ao longo de sua vida: um “preto” humilhado pelo senhor branco, vivendo sempre com medo.

A questão do racismo também é uma das problemáticas abordadas no texto. Fanon afirma que o racismo colonial não difere de outros racismos, ou seja, em um povo colonizado, ou não, o racismo é sempre racismo. O autor vai mais fundo dizendo que “é o racista que cria a inferioridade” (FANON, 2008, p.90). Também é eloquente no que compete à criação da personalidade.

Fanon desacredita na possibilidade de que o complexo de inferioridade esteja ligado à cor da pele e crítica a negação de que não há processos psíquicos pré-existentes à chegada dos europeus. O que acontece é um tumulto de horizontes e de mecanismos psicológicos. Na questão da personalidade, o autor comenta que é necessário avaliar as relações internas entre a consciência e o contexto social e, a partir desse contexto social, agir na mudança das estruturas sociais, a fim de tomar consciência a “respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais” (FANON, 2008, p.96). A criação de personalidade, o branqueamento, a alienação, o racismo, esses e outros acontecimentos são todos atravessados pelo corpo dos negros.

Fanon explica que os corpos dos negros são atravessados por olhares densos de incertezas. Olhares que, sobretudo, na historicidade foram produzindo os sujeitos negros como objetos, sem consciência, sujeitos atrasados mentalmente. A historicidade também é capaz de criar no imaginário uma condição ruim ou desfavorável, a qual pode ser entendida como algo obscuro, próximo da cor preta. Um “complexo inato” reinava sobre os corpos dos “homens de cor”, sendo que para isso há uma solução: “fazer-se reconhecer” (FANON, 2008, p.108). Neste sentido, é posto a objetividade da consciência, ou seja, a consciência de si próprio.

Essa imagem de inferiorização é produzida e reproduzida sobre uma verdade produzida por meio de discursos da branquitude. É a partir dessa inferiorização que o negro se autorregula, mantendo-se em seu espaço. Fanon (2008, p.135) retrata que até 1940 nenhum antilhano era capaz de se considerar “preto”. O autor supõe que a negação do branco perante o negro vai além da epiderme. Trata-se também de aspectos sexuais e biológicos. “Ele, o

branco, tem a necessidade de se defender deste diferente”, isto é, de caracterizar o outro (FANON, 2008, p.147). Tudo isso nada mais é do que o inventário do real.

Existem pontos no livro, além dos mencionados, que merecem uma abordagem mais crítica. Uma delas se refere às aproximações que Fanon faz entre a questão racial e o marxismo. Para Fanon, a perspectiva marxista a partir do materialismo histórico dialético permitiu, de alguma forma, uma reflexão da identidade negra e, nela, o surgimento, ou pelo menos a possibilidade de se criar elementos que dessem conta de abordar as múltiplas opressões. Desse modo, tanto Fanon quanto estudiosos do materialismo histórico dialético problematizaram como essas duas perspectivas de lutas sociais poderiam se articular em busca de uma identidade de luta conjunta, principalmente de classes.

As relações estabelecidas entre os escritos de Fanon e o marxismo vão se aproximando na medida em que questões de inferioridade vão sendo percebidas como foco de produção e divisão social, especificamente, de classes. Uma análise detalhada da obra de Fanon mostra que tanto as questões raciais quanto as questões de divisão social do trabalho se organizam como mecanismos e estratégias econômicas de manipulação da identidade dos sujeitos, caracterizados como inferiores (neste caso, negro, para Fanon, e a classe trabalhadora/proletariado, para o marxismo).

Outro ponto relevante, a ser discutido a partir do livro, se refere às questões de gênero que vão sendo introduzidas de forma simplista nos escritos de Fanon. Mesmo que as discussões em torno das discussões de gênero tenham se resumido a problematizar relações entre mulher de cor/homem branco e mulher branca/homem de cor, o autor, de alguma forma, criou possibilidades de iniciar as indagações frente às questões mais subjetivas que envolvem o gênero. O autor permitiu indagar como a cor e o gênero vão se articulando para produzir identidades inferiores nas relações estabelecidas como doutrina do corpo feminino e do corpo masculino.

Não se trata, mesmo que a obra de Fanon não tenha dado ênfase às implicações que os modelos doutrinários estabeleciam, principalmente, as orientações sexuais da época, de negligenciar seu manuscrito em função destas discussões não se inserirem de forma mais densa e complexa. Trata-se, ao contrário, de mostrar as possibilidades que suas indagações produzidas ao longo da obra permitiram aos estudiosos da contemporaneidade problematizar as relações sociais, especificamente, entendendo que máscaras passam por outros corpos, outros gêneros.

Para concluir, infere-se que, ao longo do texto, é desenhado como o discurso do colonizador se insere tão fortemente no contexto do colonizado e como o colonizado, ao estar mais próximo do branco, coloca-se ao patamar de autoridade, tornando-se um “quase-branco”. Talvez daí surge o título do livro *Pele negra, máscaras brancas*. Trata-se de formas de embranquecimento do negro colonizado. Deste modo, é preciso verificar e problematizar o “inventário do real”, bem como não se enclausurar o passado no sentido de “ressuscitar uma civilização negra injustamente ignorada” (FANON, 2008, p.187). É preciso parar a servidão do homem pelo homem.

Finalizamos fazendo das palavras de Fanon, as nossas, como se fosse a última prece: “[ô] meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!” (FANON, 2008, p.191).

Referências

FANON, Frantz (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. (2008). “A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra”. *Revista Novos Estudos*. CEBRAP, São Paulo, n. 81, pp.99-114, Jul.

Reflexões marginais sobre violência

Obra resenhada:

ŽIŽEK, Slavoj. *Violência: seis reflexões laterais*. São Paulo: Boitempo, 2014.

Recebido em 13-09-2016

Aceito para publicação em 01-02-2018

111

David Moreno Montenegro¹

Para aqueles mais familiarizados com as construções analíticas de Žižek, talvez não seja novidade os movimentos, muitas vezes inesperados, de seu pensamento ao abordar temas diversos. Porém, nem sempre é tarefa fácil acompanhar suas elaborações que podem problematizar os regimes políticos do leste europeu e, ao lado desses, os terrorismos e seus rebatimentos nas políticas de exceção baseadas no medo; as várias expressões de fundamentalismos que se objetivam contemporaneamente (de matriz islâmica ou liberal); as mutações no campo da ideologia que dificultam o diagnóstico de um tempo; e, conseqüentemente, a atuação efetiva dos movimentos contestatórios, passando até mesmo pelos novos contornos do capitalismo contemporâneo e suas opressões.

Além disso, embora muitos desses ásperos temas sejam tratados por meio do chiste, do humor – marcados por um discurso que transita com facilidade entre o erudito e o popular e em linguagem clara e provocativa – neles também há uma vasta gama de autores e teorias do campo das ciências humanas mobilizados (elementos do presente e do passado) como: poderosa teoria hegeliana; pensamento lacaniano em movimento e em contato com as grandes questões do pós-estruturalismo francês; filosofia da linguagem anglo-saxônica, temperado com certa adesão crítica ao marxismo².

¹ Doutor em Sociologia (UFC), Mestre em Sociologia (UFC) e graduado em Ciências Sociais (UECE). Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Campus Fortaleza, Brasil. E-mail: davidmmontenegro@hotmail.com

² Devo esta observação a Christian Dunker (Cf. DUNKER, C. (2005). “Žižek: um pensador e suas sombras”. In: DUNKER, Christian (Org.) *et al.* *Žižek Crítico: política e psicanálise na era do multiculturalismo*. São Paulo: Hacker, Editores).

Não poderíamos esperar navegar em águas tranquilas ao analisar a obra *Violência: seis reflexões laterais*, livro lançado pela editora Boitempo em 2014. Uma primeira advertência: para uma mais profunda compreensão dos desígnios da violência contemporânea é necessário que nos livremos das críticas que buscam elementos externos para justificar práticas violentas inaceitáveis socialmente. A natureza paraláctica da violência nos exige que busquemos as respostas de forma imanente aos próprios fenômenos analisados, na medida em que as práticas possam ser identificadas como subversões dos próprios princípios e premissas defendidas, contradição que deve ser apontada em seus próprios termos, segundo Žižek.

Para isso, se faz necessário que nos livremos do efeito fascinante diretamente verificável que os eventos de violência “subjativa” nos exerce para que possamos dar um passo atrás, de modo que sejamos capazes de identificar “a violência que subjaz aos nossos próprios esforços que visam combater a violência e promover a tolerância” (ŽIŽEK, 2014, p.17). Essas não são simples palavras, pois apontam para o tamanho do desafio proposto pelo autor nesta obra: desvendar a violência e seus desígnios a partir de uma investigação que se proponha a ir além de seus contornos pictóricos, não se deixando seduzir pelos confortos retóricos e explicações fáceis agarradas às frágeis narrativas de causa e efeito.

A seguir destaco alguns pontos que considero relevantes no texto do filósofo esloveno, porém certo de que muitos outros aspectos foram deixados de fora desta resenha, alguns por conveniência frente ao espaço limitado desta publicação, outros, certamente, devido às limitações deste pesquisador que impedem um maior alcance das questões levantadas e desenvolvidas pelo filósofo.

No primeiro capítulo – “Adagio Ma Non Troppo e Molto Espressivo” – Žižek inicia suas reflexões buscando elaborar uma espécie de tipologia da violência que transcenda as análises detidas em seus aspectos mais visíveis. Essas formas mais epidérmicas de violência, Žižek denominará violência subjativa, porquanto se tratam da violência física direta, “violência exercida por agentes sociais, indivíduos maléficos, aparelhos repressivos disciplinados e multidões fanáticas” (ŽIŽEK, 2014, p.25). Essas características tornam, portanto, a violência subjativa mais perceptível e capaz de mobilizar maior fascínio e afetos em relação às suas formas de expressão na realidade social.

Entretanto, há formas mais sutis de coerção que acabam por sustentar relações de poder, dominação e exploração que não são auto evidentes e, muitas vezes, anunciam catástrofes que parecem surgir sem aparente causa, surpreendendo mesmo as almas delicadas e benevolentes que se opõem a toda forma de violência seja ela física e direta (extermínio em

massa ou terror) ou ideológica (racismo, incitação ao ódio, discriminação sexual). A analogia proposta pelo autor é em relação ao movimento auto propulsivo incontrollável do capital em seu processo de circulação e reprodução, tão bem apresentado por Marx.

Do mesmo modo que esta força “abstrata” do capital manifesta sua dimensão material na determinação dos processos sociais sem que sejam condicionados pelas partes consideradas individualmente, esta forma de violência se apresenta como *sistêmica* na medida em que “não pode ser atribuída a indivíduos concretos e às suas ‘más’ intenções, mas é puramente ‘objetiva’, sistêmica e anônima” (ŽIŽEK, 2014, p.26).

Em “Allegro Moderato – Adagio”, Žižek afirma que, hoje, a forma predominante da política é a biopolítica pós-política. A biopolítica enquanto dimensão que pretende o controle e regulação do bem-estar e segurança das vidas humanas, encontra abrigo numa concepção de pós-política que advoga o abandono das grandes questões e contendas ideológicas em nome da gestão e administração especializada dos conflitos balizados em preceitos técnicos. Esta forma de gerir os conflitos e demandas da sociedade de forma técnica e especializada, despolarizada e socialmente objetiva implica no arrefecimento das paixões próprias ao universo da política, desagregando e desfazendo laços necessários quando se trata de viabilizar processos que se pretendem coletivos.

É aqui que o medo aparece, para Žižek, como elemento fundamental constituinte das subjetividades humanas contemporâneas. Num mundo que abandonou as grandes causas em nome da administração asséptica, que decretou a falência das utopias e das ideologias, o medo aparece como sentimento capaz de “introduzir paixão e mobilizar ativamente as pessoas”, constituindo a biopolítica, em última instância, “uma política do medo que se centra na defesa contra o assédio ou a vitimização potenciais” (ŽIŽEK, 2014, p.45). Nesse sentido, Žižek aponta o medo em suas várias expressões como supremo princípio mobilizador:

Medo de imigrantes, medo da criminalidade, medo de uma depravação sexual ímpia, medo do próprio excesso de Estado e da sua carga tributária elevada, medo da catástrofe ecológica, medo do assédio. A correção política é a forma liberal exemplar da política do medo. Uma (pós-) política dessa natureza assenta-se sempre na manipulação de um *ochlos* ou de uma multidão paranoica: é a união assustadora de pessoas aterrorizadas (ŽIŽEK, 2014, p.46, grifo do autor).

No capítulo 3 – “Andante Ma Non Troppo E Molto Cantabile” – o autor destaca que a tentativa por compreender os sentidos das ações que manifestam práticas violentas não raro

inspira diversos analistas a buscar no passado eventos que funcionem como parâmetros, como uma espécie de gramática cognitiva que pode apontar os fios que nos levem à gênese dos acontecimentos contemporâneos. Nesse sentido, a enorme explosão de violência pública verificada nos subúrbios de Paris no outono de 2005, protagonizada por jovens manifestantes muitas vezes foi comparada com o maio de 68, ou mesmo com os saques em Nova Orleans após as destruições causadas pelo furacão Katrina, que atingiu a cidade em 29 de agosto de 2005.

As comparações apenas revelam desafios ainda maiores para aqueles que buscam entender o que se passou na França no período recente. Ora, ao olharmos para maio de 68 podemos claramente vislumbrar uma revolta animada por uma visão utópica de mundo, fato que não pode sequer ser observado nas manifestações de 2005 na França, tampouco a comparação com os saques em Nova Orleans se mostra adequada na medida em que os discursos que defendiam esta perspectiva visavam atacar a suposta causa das revoltas: o excesso de intervencionismo estatal que impediria o pleno desenvolvimento e aproveitamento das oportunidades geradas pelo mercado por parte dos imigrantes, o que geraria insatisfações.

O passo decisivo, porém, seria reconhecer que “os manifestantes que protestavam nos subúrbios de Paris não eram portadores de qualquer tipo de exigências concretas. Havia apenas uma exigência no *reconhecimento*, baseada num vago *ressentimento* inarticulado” (ŽIŽEK, 2014, p.70, grifo do autor). Este é o ponto em que Žižek alerta para a necessidade de reflexão. É necessário analisar o fato das manifestações não apresentarem nenhum programa, nenhuma perspectiva alternativa realista, se apresentarem como uma espécie de explosão desprovida de qualquer sentido como um importante sintoma da nossa atual situação político-ideológica.

Não se pode negar a coragem do movimento analítico que Žižek opera ao elaborar reflexões sobre determinadas questões a partir de abordagens que põem em xeque formas “consagradas”. Este procedimento analítico já foi tratado pelo autor em sua obra *Visão em Paralaxe* (2008)³, em que partindo do reconhecimento de uma lacuna paraláctica intransponível – confronto entre dois pontos de vista intimamente ligados entre os quais não é possível haver nenhum fundamento neutro comum, marcado ainda pela impossibilidade de síntese e mediações -, o caminho da análise deve seguir os rastros deixados pela interação entre essas dimensões imanentes e ao mesmo tempo irreduzíveis.

³ ŽIŽEK, Slavoj (2008). *A Visão em Paralaxe*. São Paulo: Boitempo.

Assim, no caso da paralaxe política, trata-se de considerar as problemáticas a luz dos conflitos travados entre os atores antagonísticos (luta de classes!) imersos numa realidade socioeconômica. É dessa forma que Žižek se propõe a pensar temas como os direitos humanos, os atuais desafios dos movimentos inscritos no campo da esquerda, as problemáticas envolvendo os regimes democráticos, a tolerância e sua relação com a questão da universalidade, os protestos e os vazios que neles se multiplicam.

Em “Presto”, Žižek propõe transitar no terreno movediço do debate sobre a tolerância apreendida pelo multiculturalismo. E é a partir de um acontecimento envolvendo charges publicadas por um jornal dinamarquês satirizando Maomé⁴ e os desdobramentos violentos que se seguiram ao caso, que o filósofo propõe pensar a questão da tolerância e sua aura ideológica no cenário do mundo ultra globalizado.

Mobilizando Kant e sua noção de “antinomias da razão pura”, Žižek se empenha em demonstrar que o atual debate que confronta as percepções liberais em defesa da tradição democrática e da liberdade de expressão, frente ao argumento das populações islâmicas que apontam num sentido de denúncia de xenofobia e desrespeito em relação aos símbolos sagrados religiosos que estruturam sua fé, acaba por mergulhar numa verdadeira antinomia que não é possível de ser resolvida nos termos em que a questão é posta.

O Ocidente e a guerra ao terror – com todos seus requintes de perversidade contra as populações inocentes atingidas – que se ancora na busca por confrontar os atos de intolerância e violência perpetrados por indivíduos movidos por motivos pelas religiões revela, aqui, os limites da tolerância multicultural: a questão que permanece é até onde deve ir a tolerância à intolerância? Os protestos causados pelas caricaturas de Maomé nas comunidades muçumanas demonstram que as crenças religiosas não podem ser desconsideradas, fato que traz a tona os limites do desencantamento secular.

Estaríamos diante, então, dos limites da liberdade de expressão cultuada pelo Ocidente, muito embora as reações violentas muçumanas sejam absolutamente inaceitáveis. Como saída deste imbróglio, Žižek propõe o resgate do ateísmo, traço que torna a experiência da Europa, em suas palavras, verdadeiramente singular, uma vez que se constitui na primeira civilização em que o ateísmo se mostra como opção plenamente legítima. Entretanto, assevera que “da mesma forma que o verdadeiro ateu não tem a menor necessidade de promover sua

⁴ Aqui é impossível não fazer um paralelo com os acontecimentos decorrentes das Charges publicadas pelo jornal francês Charlie Hebdo, fato que além da revolta dos adeptos das religiões islâmicas motivou um suposto atentado terrorista que vitimou os cartunistas que trabalhavam no jornal em 07 de janeiro de 2015.

posição chocando o crente por meio de declarações blasfemas, recusa-se a reduzir o problema das caricaturas de Maomé a uma questão de respeito pelas crenças alheias” (ŽIŽEK, 2014, p.114).

Como forma de mudança de nossas mentalidades, ou seja, alteração de nossa posição subjetiva diante da questão, o autor propõe que para além de uma postura condescendente em relação às crenças e ilusões alheias, bem como qualquer posição relativista frente a diferentes tentativas de imposição por quem quer que seja de quaisquer “regimes de verdade”, o Islã e qualquer outra religião deveriam ser submetidos a uma respeitosa, porém não menos implacável, crítica. Isso corresponde a dizer, em termos psicanalíticos, que todos devem se responsabilizar por suas crenças, por seus desejos e, da mesma forma, por suas ilusões.

No capítulo 5, intitulado “Molto Adagio – Andante”, Žižek continua a enfrentar a questão da tolerância, mas numa perspectiva de enquadrá-la num complexo cenário de alteração do quadro ideológico hegemônico. O que antes fora pensado e denunciado em diversos discursos como efeitos decorrentes da exploração, das desigualdades ou mesmo das injustiças sociais parece ter se deslocado para o campo da intolerância, como se seu oposto pudesse redimir as civilizações contemporâneas para além da luta política radical com vistas à emancipação. O fato da tolerância, portanto, surgir como se fosse o ato redentor par excellence das mazelas das sociedades caminha junto a um fenômeno que o autor denomina de culturização da política.

Nesse sentido, acreditar que a tolerância pode funcionar como o elo capaz de unir as diferentes culturas em torno de causas comuns se trata de postura extremamente equivocada. Aqui, o filósofo recorre a sua noção de violência sistêmica, ou objetiva. Para compreender a noção liberal de tolerância se faz necessário desvelar a violência que a sustenta enquanto paradigma. A título de exemplo, Žižek destaca que na medida em que em nossas sociedades ainda prevalece uma divisão do trabalho segundo o gênero, que imprime, dessa forma, uma característica masculina nas categorias principais (autonomia, atividade pública, competição), o próprio liberalismo inscreve em sua gramática social a dominação masculina como legítima. Desse modo, o próprio liberalismo privilegia uma cultura específica - a do Ocidente moderno. Seguindo os rastros de Walter Benjamin, Žižek afirma que nossa resposta deve ser nos seguintes termos: da culturização da política à politização da cultura!

E é com Benjamin que Žižek estabelece um profundo diálogo em “Allegro” (capítulo 6). A partir de um enigmático texto escrito por Walter Benjamin em 1921 – “Sobre a Crítica

do Poder como Violência”⁵ – Žižek resgata o conceito de violência divina. Para Benjamin, direito e justiça são conceitos que tornam possível situar o debate sobre os desígnios da violência, na medida em que esta somente se materializa na sociedade quando algum ato ou ação interfere em relações de ordem ética.

Não por outro motivo, quando se fala em Direito é imprescindível remeter a reflexão à condição elementar de todo e qualquer ordenamento jurídico: os meios e os fins. Quando se trata de explorar as formas de manifestação da violência, é somente no âmbito dos meios e não dos fins que se faz possível sua investigação. Faz-se necessário, assim, uma investigação sobre os critérios de legitimidade de certos meios para, desse modo, desencavar aspectos que integrem a arquitetura da constituição do poder.

Na busca por compreender as implicações e consequências para a “essência do poder” devido às variadas formas e sentidos que a violência assume – que somente podem se tornar inteligíveis em função de suas manifestações axiomáticas, portanto, em função de seu valor – Benjamin destaca a necessidade de encontrar um ponto de vista que esteja fora da abrangência restritiva das duas escolas jurídicas (Direito Natural, Direito Positivo), propondo, para tanto, uma investigação que percorra os caminhos da Filosofia da História. É neste rastro que Benjamin desenvolveu duas noções que se contrapõem: violência mítica e violência divina.

Žižek destaca que o conceito de violência divina em Benjamin nada tem a ver com qualquer ação em nome de Deus ou fundamentalismo religioso, não pode ser concebido como o exercício da soberania do Estado que representa a exceção que funda o direito, tampouco pode ser confundida com a violência pura enquanto explosão anárquica.

Assim, enquanto a violência mítica é uma forma de garantir o exercício do poder e a instauração da ordem social legal, pertencente à ordem do Ser, a violência divina pertence à ordem do acontecimento, impossível de ser identificável a partir de “critérios objetivos”, pois “é simplesmente o signo da injustiça do mundo, de um mundo eticamente desarticulado” (ŽIŽEK, 2014, p.156).

Sem dúvida alguma, os seis capítulos da obra representam um convite à procura por caminhos que possam abrir perspectivas alternativas na compreensão do fenômeno da violência no mundo contemporâneo. O pensamento profundo, complexo e refinado de Žižek mostra sua força nesses textos que impedem que se atravesse a leitura sem impactos e abalos. Encerro essas anotações com o convite à leitura e reflexão sobre a obra que embora trate de

⁵ BARRENTO, João (Org.) (2012). *O anjo da história/Walter Benjamin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

tema marcado pela universalidade, não deixa de nos permitir enxergar lampejos na realidade brasileira vivida nos dias de hoje.

Referências

ŽIŽEK, Slavoj (2008). *A visão em paralaxe*. São Paulo: Boitempo.

ŽIŽEK, Slavoj (2014). *Violência: seis reflexões laterais*. São Paulo: Boitempo.

BARRENTO, João (Org.) (2012). *O anjo da história/Walter Benjamin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

A Fresta

Recebido em 25-04-2016
Aceito para publicação em 28-01-2018

Thomaz H. S. Pereira¹

Olhar a vida alheia. Ah, como é bom! Inda mais a vida alheia do alheio da alheia. Todo mundo gosta de curiá o que não é seu. O seu já é seu, mas o dos outros é melhor do que o seu. Talvez isso reflita as construções ditatoriais como “a curiosidade matou o gato”.

Anos atrás, saí de minha cidade grande, aos vinte e um anos, e fui parar em uma pequenina cidade do interior da Bahia com intuito de estudar Psicologia. Havia mudado para uma casa, de primeiro andar, próximo à faculdade, há um dia e não podia aguardar momentos de pesquisa tão deslumbrantes.

À tardezinha, aproximava-me da janela para contemplar o por do Sol e notei que na sala havia uma fresta. Dava-me uma visão do globo. No quintal em um chuveiro de portas abertas, Filomena, imagem de Iracema, uma jovem bela mulher, a dona do imóvel, enxaguava-se. Não pude resistir. Fitei todo o momento e anotei em meus cadernos acadêmicos. As mãos deslizavam-se em seu corpo, despreocupadamente, com leveza, borbulhando-o n'água. Os olhos arregalavam-se.

Encontrá-la, conhecê-la, talvez, domá-la... Não, dominá-la... Acompanhei todos os seus pés. Entrou em casa vestida de Eva. Assim, visitei seus dias por meses.

E cada dia era uma nova surpresa.

Entretanto, a cena mudara de lugar. Filomena deixara de tomar banho ou mudara de horário. Não sei o que se passou com a deusa. Não conseguia conter a ansiedade que se prolongava por dias sem saber o que acontecera. As mãos pingavam sudorese, a voz saía entrecortada, o coração enfartava todas as vezes que o horário de conferir a fresta aproximava-se, a agonia rasgava-me as entranhas. Os dias prolongavam-se... E os barulhos que ouvia com frequência tornaram-se surdos.

¹ Professor da rede básica de Ensino Público em Feira de Santana, Bahia e Doutorando em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil. E-mail: professorthomaz@gmail.com

Chamei alguns amigos para juntos elaborarmos um projeto de pesquisa lá em casa. O título eu já possuía: “O caso Filomena”. Todos apoiaram a ideia. Afinal concorreríamos a bolsas de pesquisa e apresentações de comunicações etc e tal. Os meninos ficaram alvoroçados e as meninas cautelosas escondiam. Monitoramos durante todo aquele dia. As anotações iam se avolumando nas conversas. Veio outro dia, depois outro e outro, outro... De novo. A conclusão já parecia mais do que certa. Tivemos baixas, duas pessoas do grupo abandonaram a proposta, alegando algum tipo de insatisfação que não entendi muito bem, e outro, problemas de ordem sentimental. Mas nós três permanecemos de prontidão, atentos a todo e qualquer movimento que pudesse contribuir para nossa bela projeção acadêmica.

Na madrugada da dispersão, vigilante, fui à fresta e me surpreendi com uma pessoa de média altura, vestindo um terno grafite escuro, cabelos negros, pele morena, barrigudo, uma corrente no pulso e um anel reluzente em uma das mãos. Registramos.

Amanheceu, fomos à universidade cumprir as obrigações. Os professores gesticulavam, balbuciavam termos e expressões de Freud e Jung, mas sequer ouvi acerca das atividades que deveríamos fazer para o próximo encontro. Não conseguia pensar noutra coisa a não ser em meu achado, em minha pesquisa. Ah, minha pesquisa!

Ordenei que meus colegas se dirigissem à minha casa, pois eles tinham muito trabalho a fazer. Revezamos por alguns dias a observação. Só um ou dois, porque os outros continuaram minhas ordens. Aquele orifício, detentor de todo o mundo, nos informava, mantinha-nos atualizados... Conectados com tudo o que ocorria ao nosso redor, mais do que isso, a nossa escavação havia apenas começado.

Nossos laços tornaram-se mais e mais fortes. Vivemos relações. Intensas. Meus livros de pesquisa adormeceram. Porém, aquilo não deve ser mais forte do que meu academicismo. Manter o foco custou-me algumas brigas, deserções, abstinências e martinis. Os ciúmes arruinavam meu corpo, minha mente, meu coração... minhas entranhas. Meu pulmão GRITOU! Chegou à ruptura!

Saiba que o bom pesquisador é um inventor solitário de tagarelices. Recolhi à mesa todo o material, relendo página por página, deparei-me com um rabisco sem tanta importância, mas que estava a me incomodar: quem era aquele moço, ou homem que aparecera naquela madrugada. Minhas visitas à fresta aconteciam com frequência avassaladora para tentar desvendar tal mistério.

A minha vida estava para pesquisa e a fresta era o meu método para observar minha vizinha. Ali diante dela, meus olhos descansavam, meu corpo se aprumava, dormia, relaxava,

se alimentava, tempos idos e tempos vindos. Vivemos momentos incríveis juntos. As numerosas linhas somavam-se ao cotidiano de Filó, menos daquele homem gordo que a visitava à noite e que formigava minha cabeça.

Passaram-se os anos. Eu e a fresta alinhávamos dia a dia nossas histórias às da velha vizinha, às das netas, dos netos e dos homens que lá passaram. Tricotamos anos a fio. Éramos íntimos a ponto de nos misturarmos ainda mais, de não nos desgrudarmos nunca mais. Somos um par único. Que diferença poderia haver entre nós? Nela estou, nela sou.

Velho medo, novo jeito

Recebido em 29-02-2016
Aceito para publicação em 20-10-2016

Vângela Maria Isidoro de Moraes¹

Hoje fui tomada de surpresa pela assertiva de meu filho caçula. Tão perturbadora como o efeito físico de uma pedra na água, sua resposta foi se propagando harmonicamente do centro da situação para tempos mais distantes.

Dias desses, de férias, ele começou a montar uma família num jogo de computador chamado *The Sims*. Pouco sei do jogo e confesso: menor ainda é o meu interesse. Mas deduzi que *The Sims*, pelas constantes perguntas que invadem nossos afazeres, é um simulador de vida, uma brincadeira que imita a realidade. Assim, nossos traços físicos, qualidades, defeitos, preferências e interesses ajudam a montar os integrantes e a compor os laços familiares. Lá estava eu, de carne e osso, informada dia após dia sobre como eu, virtual, reagia às diferentes situações no transcorrer de uma vida paralela, bem ali, no cantinho da sala. Da mesma forma, meus outros filhos, minha enteada e meu marido. Todos nós numa duplicidade virtual de família.

Ao chegar em casa, isso pode parecer estranho, habituei-me a perguntar por mim. E ele, entusiasmado, listava uma série de coisas que eu havia feito. Na vida virtual, andei fazendo coisas interessantes: comprei muitos livros e os li no jardim. Acho que nesse ponto a imaginação que alimenta o jogo deslizou, já que na realidade minha leitura não está tão célere e prazerosamente ambientada. Mas o cronos do jogo é impietoso e avança com força devoradora sobre o futuro. De fato, há uma aceleração impressionante na vida digital.

Em dois dias, esqueci-me de verificar nosso desempenho virtual como família. Lembro que meu esposo e eu começamos com o status de “jovens adultos”. Tudo parecia ir bem. Então, hoje, ciente de que esse assunto enche de entusiasmo os olhos de meu filho, disfarcei meu interesse e perguntei:

¹ Jornalista. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do curso de Comunicação Social – Jornalismo na Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: vangela.morais@ufr.br

- E aí, Ruan, como vai o jogo? Como estamos nos saindo?

E já emendei com uma brincadeira:

- Não ponha gripe em mim no *The Sims*, posso não resistir. Sorri.

E ele prontamente respondeu:

- Eu desisti, mãe. Eu acabei com o jogo. Estou criando outro, sem vocês.

Naturalmente quis saber, quase ofendida:

- Por quê? O que houve? Qual a razão da nossa exclusão?

Meu menino, em tom marcadamente emocionado, me disse:

- É que hoje, quando liguei o computador, vocês estavam bem velhinhos. A senhora e o papai. Achei que se deixasse passar mais tempo, amanhã um de vocês poderia morrer.

A qualificação do tempo, a noção peculiar, o corte na experiência temporal... Estava tudo ali, o *Kairós* revelava-se na fala de um menino. Ainda pensei em brincar, mas engoli a espontaneidade em sugerir que ele deveria ter permitido ao jogo definir quem iria primeiro. A curiosidade travessa foi expulsa por outras lembranças. Com isso, o círculo na água atingiu o ponto mais periférico e movimentou meus medos de infância; comparados os receios, tão preservados na essência, tão modificados na forma.

Em idade próxima a que tem hoje meu filho, apavorava-me a ideia de perder meus pais, situação dolorosa em todas as idades, eu sei. Mas na cabeça de uma criança, a morte guarda uma proporção maior, de desamparo, de desolamento. Em algumas noites, ao deitar, aquela possibilidade vinha me roubar a paz. Somente o sono laçado em choro era capaz de desligar a imaginação.

O desfecho abreviado do jogo - provocado por meu filho - poderia ter criado a oportunidade ideal para conversarmos sobre esses medos, sublinhar a morte como parte da vida, enaltecer o bem viver, enfim... Mas antes que eu buscasse inspiração para esse diálogo, ele disparou:

- Sabia, mãe, que meu irmão me disse que eu poderia ter deixado seguir. No jogo, a gente pode convencer a morte a devolver a pessoa, a dar mais tempo, a renovar o estágio da vida.

Tarde de aquel que piensa sin memoria

Recebido em 09-01-2017
Aceito para publicação em 18-03-2018

Lino J. Zabala¹

Una tarde de aquel que piensa
sin memoria
es tan solo un recuerdo en claro-oscuro
o una foto en blanco y negro
para algunos seguros de sí mismos,
para otros, falsos inocentes,
no será más que un telón de pragmatismo.

Otros más resueltos piensan
que el olvido es una innovadora forma de consumo
cuando de recuerdos se trata;
de qué nos sirve recordar cuantas veces por minuto
el colibrí mueve sus alas,
debemos desechar lo inútil, lo viejo, lo olvidable,
para darle cabida a lo nuevo, lo sublime, lo importante.

Sería tan bueno escoger los recuerdos
que más le luzcan a nuestra lavada consciencia,
a nuestras incólumes manos perfumadas.
Las sonrisas menos heridas por la muerte.
Sería tan conveniente y fácil olvidar
que ella existe,
que se difumine de a ratos su eterna permanencia.

¹ Escritor independiente. Natural da Venezuela. Estudante do Bacharelado em Antropologia, na Universidade Federal de Pelotas, Brasil. E-mail: linojzabala@gmail.com

Tan tentador que no demorará el mercado de valores
en comprar y revender
este noble estilo de vida, este aposento de verdad
con sustento para pocos.

No obstante todos se equivocan,
pues olvidan lo más importante,
se olvidan de aquello que será olvidado.
Que aquel que piensa sin memoria
tarde o temprano empieza a extrañar la nostalgia.
Que contará la misma historia diez veces para no olvidarla
pero cada versión será distinta a la anterior,
que leerá el mismo libro dos veces la misma tarde,
pues no perderá la capacidad de asombro,
y esto, claro, no es de lo más grave,
lo más grave es habituarnos a la falsa nostalgia.

Se confundirán las culpas y sus culpables.
Los retratos maltrechos en el suelo,
los manicomios, los hospitales y las cárceles,
la universidad, la playa, las pesadillas,
las secuelas, los suspiros, los violentos,
convivirán en un mísero presente duradero.

Una tarde de aquel que piensa sin memoria
es un manantial del tiempo
en el que fingimos que recordamos
para entretenernos.

Y así, el olvido sin aviso se esfuma de las cosas
y sus cosas
y se aloja intransigente en los recuerdos.

Pero también se tiende a olvidar del ocio,
a confundir antecesores y lugares
a construir paisajes de fragmentos.

En una tarde de aquel que piensa sin memoria
se empieza a vivir de la nostalgia,
a anotar las historias,
a reconocernos transformados
en los retratos de los otros,
a preguntarnos quien leyó el libro antes que nosotros
y conocer en silencio la respuesta.
La miseria brilla un poco.
Los recuerdos esparcidos en el piso
se encajarán al azar en un día cualquiera del calendario.
La miseria brilla un poco.
Los adioses se irán aglomerando
y saltarán en jauría
contra la historia
y contra los olvidos.
Aunque esta es una rebelión a la que estamos habituados
en la que ella misma y las historias que anotamos,
poco a poco
y letra a letra
también se irá olvidando.