

ESPAÇO ABERTO: Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

O IMAGINÁRIO E A PEDAGOGIA DO TELHADO

Teixeira Coelho*

Do ponto de vista da produção de significações, três são os modos de relacionamento entre o indivíduo e o mundo.

O primeiro é o modo de relacionamento através do sensível e do qualitativo. E o modo das sensações, emoções, qualidades. Uma cor é uma qualidade, e através de uma cor, dela apenas, desacompanhada de qualquer verbo e fala, posso ter acesso a toda uma rede de significados certos ou prováveis através da qual construo minha imagem do mundo, minha imagem de um certo mundo. Um tom de azul pode me dizer mais sobre a condição atmosférica reinante num determinado dia do que todo um discurso meteorológico. De modo muito semelhante, a cor preferida por uma pessoa para sua roupa, quando comparada com a cor preferida por outra, pode fazer-me crer que conheço mais sobre o caráter de ambas do que me seria acessível através de uma soma de seus respectivos discursos verbais. A visão dessas cores produz em mim uma emoção e essa emoção, ou sentimento, organiza minha imagem desse mundo nesse instante. O procedimento de aproximação do mundo que assumo, neste caso, é o da abdução ou, numa fórmula que recobre uma operação mais simples do que parece, um procedimento pelo cálculo intuitivo das possibilidades.

* Ensaísta e romancista, é professor da Escola de Comunicações e Artes da USP, coordenador da linha de ensino e pesquisa em Ação Cultural e do Observatório de Políticas Culturais.

É o modo do pode ser. Que este é o método de trabalho da arte, tanto na criação da obra de arte quanto em sua recepção, por intermédio de sensações, sentimentos e qualidades, há pouca dúvida. Mas não apenas a arte se beneficia desse procedimento. Grande parte da Física moderna não existiria sem ele. O cientista japonês Hideki Yukawa recebeu um prêmio Nobel por ter respondido convenientemente à seguinte questão: Como podem os nêutrons, que são eletricamente neutros, combinar-se com os prótons, eletricamente positivos, para produzir núcleos atômicos? Yukawa resolveu o problema formulando a hipótese, quer dizer, imaginando, que prótons e nêutrons trocavam entre si certas partículas que denominou de mésons, através das quais os nêutrons se transformam em prótons e os prótons, em nêutrons. Yukawa não podia ver os mésons, mas considerou que os mésons *podiam* existir. Emoções e sentimentos têm pouco a dizer aqui, mas o processo pelo qual emoções e sensações se constituem e desenvolvem corre em trilhos paralelos àqueles que conduziram à noção dos mésons: num caso como no outro, *podia ser*.

O segundo modo de relacionamento entre um indivíduo e o mundo se dá através das coisas e eventos. E o modo da ação física do homem sobre o mundo e do mundo sobre o homem, o modo da experiência e da experimentação. Vejo, que um tronco de árvore cai num rio e que esse tronco bóia. Descubro em seguida que posso agarrar-me a esse tronco e seguir pelo rio. Imagino em seguida que poderei cortar um outro tronco para não depender de troncos ocasionais que passem boiando e, quem sabe, nele escavar um buraco onde me meto para seguir seco pelo rio. Uma experiência singular, não necessariamente vinculada a uma emoção ou sentimento, me mostra como o mundo é concretamente.

Num terceiro modo, o indivíduo relaciona-se com o mundo através de um sistema de convenções. Não é uma emoção, nem um evento singular que me move aqui, mas um conjunto de abstrações que me leva do singular para o geral ou vice-versa por intermédio de operações lógicas. Se o primeiro modo é o da qualidade e o segundo, o da experiência, o terceiro é o da norma, da convenção. As palavras, o jogo entre os números, as leis pertencem a este modo, que é o modo do deve ser: dado isto, aquilo deve ser. Se o primeiro modo é o da intuição, este é o da razão. Isto é, um pouco, o que diz a filosofia de Charles Sanders Peirce sobre as relações entre o homem e o mundo — relações que se constroem num processo no qual o primeiro modo é a base para o segundo e, os dois primeiros, condição para o terceiro.

A escola concentra todos seus esforços neste terceiro, ensaiando uma tímida penetração pelos domínios do segundo. Quanto ao primeiro, pouco ou nada. Isto equivale a dizer que a escola, a rigor, adota este procedimento *sui generis* que consiste em construir casas a partir do telhado. As vezes, esse telhado parece conseguir flutuar no ar, como numa composição perturbadora de Magritte. Os que estão sob ele, porém, não raro passam a maior parte de suas vidas tomados pelo pavor justificável de que esse telhado desabe sobre suas cabeças num hecatômbico desastre pessoal. Boa parte das tragédias íntimas que corroem a sanidade do homem contemporâneo deveriam ser procuradas antes nessa relação defeituosa com um terceiro suspenso no ar do que nos paradigmas de uma *psyché* configurados na infância da humanidade. Por que a escola faz isto é uma questão relativamente em aberto — embora as pistas apontem para um entendimento enviesado do projeto da modernidade e das preferências deformadas dos modernos pela razão. O fato é que a escola *faz* isto. Numa deferência à escola, seria

possível dizer que ela entra pelos caminhos do terceiro supondo que, antes de chegar a ela, os que nela são admitidos já percorreram as trilhas do primeiro e do segundo. Esta é, porém, suposição que está longe de encontrar apoio claro nos fatos, pelo menos como regra geral. De todo modo, mesmo que a suposição se revelasse correta, a escola freqüentemente se esquece que seu próprio universo escolar precisa ser construído sobre um primeiro e um segundo que lhe sejam próprios antes de poder alcançar seu terceiro. Procedendo pelo terceiro a escola pode até, num esforço supremo requisitado dela mesma e dos que a freqüentam, construir uma mente. Em outras palavras, um sistema de interpretações. Um telhado que culmina e cobre toda uma construção abaixo dele. Dificilmente, porém, cria as condições para que um espírito se construa a si mesmo através da mediação que é a escola. E se um espírito não se constrói, um olho não se forma: o mundo permanece opaco, e os corpos viventes são antes vividos por esse mundo do que vivenciam esse mundo.

O que a insistência obsessiva no terceiro deixa de lado é a quase-presença, ou a visibilidade iminente, na expressão iluminadora de Merleau-Ponty, que constitui o imaginário. Sob o sol da razão, o terceiro, com suas leis e deduções, projeta uma sombra que distorce o segundo e oculta o primeiro. No entanto, o que funda o segundo e sustenta o terceiro é essa quase-presença do primeiro cuja visibilidade é iminente tanto nas obras de arte quanto no procedimento científico radical.

Essa quase-presença é a armação do trajeto da pessoa pelo mundo a que se dá o nome de imaginário. Quase-presença é uma expressão feliz, por um lado, e dramática por outro, quando se aplica às próprias pessoas que, freqüentemente, não são mais do que sombras

de si mesmas, incapacitadas que estão de ver aquilo que as constitui e constitui seu trajeto no mundo e que, no entanto, está a um passo de revelar-se visível.

Dizer que a escola poderia tornar esse invisível um pouco mais visível através da arte, por exemplo, é um truísmo que pede para ser repetido a todo instante. A arte não tem lugar em nossa escola — na primária e na escola terceira que é a universidade. A Universidade de São Paulo, por exemplo, entrará no século XXI sem ter um Instituto de Artes. O máximo que esta universidade duramente (e não raro falsamente) iluminista permitiu e se permitiu foi agregar as artes como apêndice terminal das comunicações numa Escola de Comunicações e Artes. Foi preciso que se reconhecesse a comunicação como presença inevitável na contemporaneidade e que se detectasse um parentesco da comunicação com a arte para que a arte fosse admitida na universidade. Na verdade, as comunicações têm tanto a ver com a arte quanto, antes das comunicações, teve a Física. Ou a Matemática. Mas, foram as comunicações que trouxeram a arte a reboque para dentro da universidade — e a reboque a arte ficou. Em vez de apresentar-se como um domínio tão básico para os estudos universitários quanto a Matemática, a arte continua a ser vista como acessório dispensável a que se entregam os espíritos escapistas. Com este entendimento baixamente positivista, será possível, acaso, formar especialistas. Nunca, porém, sujeitos. E sujeitos criativos, de que o país necessita para romper o círculo de ferro da mesmice, menos ainda.

Assim é na universidade e assim é na escola. A coerência de comportamento numa e noutra é plena, e não ameaçada pelas idas incertas dos estudantes aos museus e bienais — em excursões preguiçosas que se esgotam quase sempre no jocoso sem sequer

resvalarem pelo lúdico possível e, menos ainda, pela esfera do conhecimento que se abre nessas ocasiões para quem quiser ver, se tiver olho.

A escola tem uma dificuldade histórica para lidar com a arte e outra dificuldade não menos clássica para tratar com este outro campo das quase-presenças que é o da chamada cultura *pop* ou dos meios massivos. Por mais reprimido e distorcido que se mostre, o imaginário está, na cultura *pop*, a menos de um passo de tornar-se visível. E fato que esse tornar-se visível é uma desejada e assumida assíntota: ele tende infinitamente a tornar-se visível sem jamais revelar-se de todo (e quanto mais próximo está de mostrar-se como é, menos se mostrará como tal: um paradoxo duro). Mas na intensificação das relações com essa visibilidade iminente e nunca verificável é que cada um pode construir seu trajeto próprio no mundo. Os jogos de futebol, vistos e ouvidos, as infames escolinhas televisivas, as novelas e os noticiários, as séries brasileiras, como também o cinema e o vídeo e o *video-clip*, armam relações que se oferecem como nada imaginárias estruturas para o terceiro que a escola sonha construir — desde que a escola saiba fazer um uso sensível e continuado desse material, de modo a integrá-lo no cotidiano de seus alunos religando-os com tudo aquilo que esse mesmo material, não raro, procura deles afastar. A vivência escolar dessa quase-presença é algo inteiramente diverso da vivência doméstica desse imaginário cotidiano e é essa constatação que a escola precisa fazer, dela extraindo as consequências pedagógicas possíveis. Aquilo que se chama, às vezes pernosticamente, de pedagogia do imaginário, em oposição a uma pedagogia do telhado, passa por aí.

Não é este o momento de apresentar uma receita — que, pela natureza mesma do imaginário, só é possível num local determinado

e num tempo específico. Mas é possível desde logo citar exemplos convincentes, como este da França envolvendo a ida supervisionada de escolares ao cinema. Duas únicas idas por semestre, durante dois semestres seguidos, a uma projeção especial (porque comentada e discutida por especialistas) de filmes no entanto comuns, disponíveis no mercado, gerou no grupo de estudantes que se expôs à experiência uma capacidade de percepção abrangente — não apenas estética e intelectual, porém igualmente existencial — nitidamente mais aguda que a revelada, ao final do período, por grupos não expostos ao mesmo processo. Num outro tipo de abertura para o imaginário, estudantes ingleses iniciados no desenho, como forma de expressão subjetiva, demonstraram-se capazes de um entendimento de si, no mundo bem mais refinado e completo do que outros, dos quais esse exercício, outrora não incomum, foi retirado por uma suposta exigência do ensino dito científico, capaz de preparar, como se acredita ingenuamente, para o ingresso na universidade ou na vida profissional. Num caso e no outro, o que se fez e faz é não apenas combater o analfabetismo visual, como introduzir balizadamente a criança e o jovem num universo imaginário que habitualmente mais os sufoca, ao lhe dar a impressão de ser um meio tão inevitável quanto a água é para o peixe, do que estimula.

A escola brasileira ainda se comporta como se fosse válida a carga feita por Snow contra a cultura humanística e a favor da cultura científica no último ano da década de 50, neste século. Estas duas culturas não se confrontam, como supunha Snow: complementam-se — desde que por cultura humanística entenda-se tanto a que vem expressa pelas palavras, como na sociologia ou na história ou na psicologia, quanto a que assume a forma da versão de cultura própria do século XX que é imagem, com seu poder sintético de manifestação de realidades complexas em todas suas dimensões Complementares, suplementares ou contraditórias.

É oportuno destacar que o imaginário não é o que se opõe à razão ou ao terceiro, como pode parecer num primeiro momento. O imaginário é a resultante desse trajeto antropológico que atravessa os três modos. O imaginário é também o imaginário da razão ou com a razão. Isto dito, não é menos verdadeiro que essa distinção entre imaginário e razão costuma ser feita para realçar esta e colocar aquele no desvio. Uma política de abertura para esse imaginário tridimensional é imprescindível, mas é inegável que o imaginário dos dois primeiros modos, e sobretudo o do primeiro, foi prioritariamente posto de lado por certas versões da modernidade ocidental como a nossa. Com isso se rompeu uma ecologia da *epistemé* que outras civilizações souberam preservar, como a japonesa. Essa fratura não é ainda irreparável. Mas não dispomos de todo o tempo do mundo para fazê-lo, como mostra a predominância, no que resta de sociedade brasileira, de um imaginário do desmanche — desmanche da crença como da ética, da vontade participativa como da reinvenção política, da criatividade como da afetividade. Nenhuma destas esferas da vida pública pode ser recomposta através de normas repressivas, normas de convencimento ou, mesmo, do aumento de renda dos pobres e dos miseráveis — em suma, através do terceiro, pelo telhado. Será preciso retecer quase todos os fios do imaginário.

Referências bibliográficas**

**** Os poucos livros citados abaixo não estiveram todos diretamente presentes no primeiro plano de minhas referências ao escrever este texto mas podem sugerir trilhas interessantes para os que pretendem explorar criativamente os recursos do imaginário. Fica por conta do leitor encontrar os modos e versões dessa exploração.**

BENJAMIN, Walter. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1986. Cf. a Parte III em especial.

_____. *Magia e técnica/arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. Cf., em particular, os três textos finais sobre o brinquedo e a brincadeira.

BORNHEIM, G. et al. *O desejo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*, São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1988.

FAVARETTO, Celso. Pós-moderno em educação? *Revista da Faculdade de Educação-USP*, São Paulo, v.17, n.1/2, p.121, jan./dez. 1991.

SNOW, CP. *The two cultures*. Cambridge: Canto Ed., 1993.

TEIXEIRA COELHO. *Arte e utopia*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Semiótico, informação, comunicação.2.ed.* São Paulo: Perspectiva, 1990. Cf. capítulo sobre Semiologia e Semiótica.