

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E NARRATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROVOCAÇÕES MILMARAVILHOSAS

Guilherme NAKASHATO¹

RESUMO: Este artigo foi desenvolvido de um fragmento da tese *Das estradas e dos desvios: o Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP* (1984-2001) e a formação do professor de arte, defendida em 2017, pelo PPGAV da ECA/USP. Amparado pelos conceitos de experiência estética de John Dewey, de imaginação criadora de Regina Machado e do papel da narrativa na coletividade por Walter Benjamin, procuro expor, em linhas gerais, a importância da construção narrativa a partir da consumação de uma experiência singular como processo de auto-reflexão que ampare a conscientização da atividade docente, servindo-me de uma vivência particular, a partir de um conto de João Guimarães Rosa. Originalmente, o estudo incide sobre a formação de arte/educadores, contudo, é possível ampliar o foco para pensarmos sobre a formação de professores em geral, como também dos indivíduos que compõem a sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Narrativa. Experiência estética.

“Aquilo na noite do nosso teatrinho foi de Oh.” (GUIMARÃES ROSA, 1985, p. 38). Dessa forma, subitamente, o personagem sem nome, narrador-protagonista imaginado por Guimarães Rosa descreve a real dimensão do que foi, para ele, uma experiência singular de apresentação teatral da qual participara na infância. Diante da incomensurável e indescritível dimensão do fato que aconteceu naquela noite, na escola, ele consegue apenas formular: “Oh”. Como a teoria física do Big Bang, em que o Universo surgira de um único ponto no qual se concentrou toda a matéria existente, neste singular “Oh”, está concentrada a totalidade de uma experiência transformadora na vida do narrador. Como expô-la, se todo o Big Bang é, afinal, inenarrável?

Oh.

¹ Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP-SPO), Doutor de Artes (USP).
Endereço Eletrônico: nakashato@ifsp.edu.br

Guimarães Rosa inicia, assim, o conto “Pirlimpsiquice”, editado em 1962, no livro *Primeiras Estórias* (1985), imaginando, talvez (pois, como poucos, Guimarães Rosa deixava-se levar pelas solturas da imaginação), que este pequeno texto sobre a fantástica experiência de um grupo de meninos, diante do desafio de apresentar uma peça de teatro para a festa no colégio à plateia de parentes e colegas, iria também contaminarmo-nos, seus leitores, e nos levar a um sem-número de camadas interpretativas possíveis, mas, sobretudo, convidando-nos a refletir sobre nossas próprias experiências significativas e transformadoras. O que seria o “Oh” em nossa vida?

De minha parte, posso afirmar que ter finalmente me atrevido a penetrar no universo roseano por meio de “Pirlimpsiquice”, foi de “Oh”. Explico: conheci, de fato, essa reflexão sobre o conto nas aulas da Profa. Dra. Regina Machado, na disciplina do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA, “As narrativas da tradição oral e a formação de professores artistas”, em 2013. Durante as aulas em que estudávamos o texto, ela chamava a atenção para o que poderia ser este “Oh” que vibrava já na abertura do conto. Tal questionamento passou a reverberar em minhas reflexões. Já havia lido “Pirlimpsiquice” e outros contos de Guimarães Rosa anteriormente, desde o Ensino Médio, mas confesso que passava ao largo da profundidade e do alcance que o autor propunha em seus textos – tinha consciência de sua genialidade, porém sentia-me incapaz de compreendê-lo. Insensatez que se desfez nas aulas de Regina Machado, felizmente. Sua cuidadosa mediação a partir do texto fez-me abrir um turbilhão de pensamentos: da preciosidade da experiência do personagem-narrador, de como ele percebia seus colegas, de seu papel naquela comunidade do colégio interno, da vida cotidiana do lugar, da relação entre as pessoas, das desventuras dos ensaios e dos acontecimentos do dia da apresentação.

Os assuntos tratados nas aulas de Regina Machado eram voltados para a arte de narrar histórias e para a importância das narrativas da literatura e das culturas populares de todo o mundo na formação do ser humano, enfatizando o papel preponderante da imaginação e da experiência subjetiva da criação nessa construção. Em todas as suas aulas, sempre havia um convite para pensarmos como esses assuntos dialogavam com nossas pesquisas e, numa dimensão mais profunda, em nossas próprias vidas. Assim ocorreu com “Pirlimpsiquice”.

Trago, desde então, contribuições ou provocações que foram semeadas a partir desse encontro com Guimarães Rosa. Uma delas foi aprender/lembrar a abrir mão dos caminhos tidos como certos para arriscar-me em outras trilhas e desvios, na busca de algo que me fizesse repensar minhas convicções em relação à arte/educação e à atividade docente e, indissociavelmente, de meu próprio percurso formativo. É claro que não largaria tudo que havia construído até então, sob o risco de não ser sincero com minha própria história de vida, mas a conscientização da necessidade de não me deixar paralisar em meio à fixidez de ideias foi potencializada durante o itinerário de estudos para minha pesquisa. Assim, deparei-me com um desvio fundamental no caminho: o flerte com a potência das narrativas como forma de se pensar a formação docente a partir de experiências significativas. Para tanto, teria que desbravar um destino desconhecido que havia sido descortinado diante de mim, que foi entender o que é narrativa e como ela pode me ajudar para um estudo que envolvesse a história de um curso. Em “Pirlimpisquice” entendo que o convite ao risco, à escolha pelo caminho incerto, mas potencialmente recompensador, apresenta-se na figura do colega do narrador, Zé Boné – o mais improvável dos agentes de transformação, pois era descrito como “beócio”, “papalvo” e “basbaque”, aquele que, para o narrador, não se encaixava nas exigências da peça (GUIMARÃES ROSA, 1985, p. 38-39). Contudo, no momento preciso, frente à visível ruína da peça pelos imprevistos controversos, em meio às vaias, quem se tornou o provocador da transformação da apresentação? Sim, Zé Boné, que “com muita existência”, assumiu inúmeros papéis na peça, porém não a versão do drama oficial da programação, mas as versões que foram inventadas pelos meninos-atores para despistar a curiosidade dos outros colegas: “Começávamos, todos, de uma vez a representar a nossa inventada estória. Zé Boné também. A coisa aconteceu no meio da hora. Foi o ímpeto da glória – foi – sem combinação. Ressoaram outras muitas palmas.” (GUIMARÃES ROSA, 1985, p. 345, grifos do autor). Enquanto todos os meninos-atores empalideceram como estátuas de mármore, Zé Boné agiu da forma mais autêntica, abandonando o texto certo do drama original e mergulhando nas tramas sonhadas por ele e pelos colegas. E aquilo fazia todo o sentido para eles. Zé Boné, gatilho que desencadeou uma sequência improvável de ações e transformações entre os meninos-colegas, como fagulha que ganha força no sopro da imaginação e se alastra

incontrolavelmente, qual fogo contagiante, inundando corações e vibrando no ressoar das palmas: a glória!

A partir dessa experiência-reflexão, como exercício de aula de Regina Machado, fomos instigados a criar uma imagem que traduzisse nossos pensamentos. Não pensava em nada que não fosse algum tipo de estopim. A imagem de explosão impregnou minha mente e até a enxergava na imaginação: o fogo profuso, crescente, indomável – como representá-lo? Outros pensamentos sobrevieram como ondas no quebra-mar: mas, explosão é coisa boa? O fogo não é destruidor? É o Big Bang? Recompus-me: talvez não seja oportuno atribuir valores maniqueístas ao fogo, mas entendê-lo como agente de transformação – não seria uma boa escolha? Mesmo assim, continuei na crise de criação, pois ainda pairava na mente o desafio de representá-lo. Pode parecer que tenha escolhido o caminho fácil, mas diante do desafio resolvi que concretizaria minha ideia da forma mais simples: uma pequena caixa de fósforos. A única alteração foi criar um novo rótulo estampando o nome “Zé Boné”. O fósforo, um objeto ordinário, que passa despercebido no fundo das gavetas, mas que contém um imenso poder de alterar aquilo que tocar, assim que liberado. Essa foi minha representação, a metáfora do que descobri saboreando “Pirlimpsiquice”.



[IMAGEM 1: Zé Boné. Registro de trabalhos pessoais para a disciplina “As narrativas da tradição oral e a formação de professores artistas”, 2013. Fonte: acervo pessoal.]

Além desse sonho transvivido entre apreciação e criação, em “Pirlimpisquice”, sob o aspecto narrativo, destaco três linhas narrativas que se sobrepõem intrincadamente. A primeira é a da própria memória do narrador retratando um fato do passado, que inicia o texto, mas sem desfecho explícito – basta-nos saber que o narrador, hoje adulto, teve, por uma experiência de transformação, esse acontecimento especial na infância e que faz questão de ainda compartilhar com seus ex-colegas, em raros encontros do presente, ou seja, o tal fato também fora importante e memorável para outras pessoas. A segunda linha se refere à narração sobre o acontecimento do fato, sob a ótica subjetiva do adulto-menino-narrador: suas percepções, suas descrições, suas ações e reações, suas angústias, bem como sua percepção sobre as outras pessoas envolvidas. A terceira linha narrativa está mais implícita e fragmentada, e se constitui no emaranhado dos três enredos teatrais desenvolvidos: um é o dito “oficial”, intitulado “Os filhos do Dr. Famoso”, o segundo foi carinhosamente inventado pelos meninos-atores, e, um último enredo, também inventado, mas por um menino de fora do grupo teatral, Gamboa, que o criara por provocação aos demais colegas escolhidos para a empresa. Da terceira linha narrativa que agrega os três enredos, pelos indícios, temos que recorrer preponderantemente à imaginação e ao nosso repertório de vivências para intuir as histórias desenvolvidas. No caso de “Os Filhos do Dr. Famoso”, temos as citações dos personagens: o Dr. Famoso, o amigo, o filho padre, o filho capitão, o filho poeta, o filho criminoso ou o “redimido”, o criado ou “fâmulo”, os dois policiais, o delegado e o “homem que sabia do segredo” (GUIMARÃES ROSA, 1985, p. 40). Apesar das pouquíssimas informações desse enredo oficial, restritas nas breves descrições dos personagens, das indumentárias e das ações dos meninos-atores em meio à convivência do dia a dia do colégio, podemos imaginar as perseguições, conflitos e reviravoltas entre os personagens, considerando ainda que era uma peça em cinco atos (GUIMARÃES ROSA, 1985, p. 38). A segunda trama é mais enigmática, pois é construída pela própria imaginação das crianças. Então, temos de empreender um esforço metaimaginário: sonhar o sonho coletivo e orgânico dos meninos, que incluía “singulares-em-extraordinário episódios” do “fuzilado”, do “trem do duelo”, da “máscara de cachorro”, do “estouro da bomba”. Igualmente misteriosa é a terceira versão criada por Gamboa, de que nada se explicita no conto, apenas na fala final do menino, pois este percebe na apresentação da peça, que a sua história também era

verdadeira – afinal, Zé Boné misturou todas as versões que estavam em torno dos acontecimentos, incluindo a inventada por Gamboa. Guimarães Rosa não oferece pistas claras para compreendermos integralmente estas últimas peças inventadas, mas a intensidade de presença e de verdade, na noite da apresentação para os garotos transmutou o acontecimento, que caminhava para o desastre, em algo singular, extraordinário, de “Oh”. A percepção do Padre Diretor sobre o último ensaio da trama oficial, na véspera, em que os meninos estavam “acertados demais, sem ataque de vida válida, sem a própria naturalidade pronta” (GUIMARÃES ROSA, 1985, p. 42), contrastou-se com a naturalidade e a espontaneidade ao integrarem todas as peças, a oficial e as inventadas, em que suas ações eram genuínas e repletas de sentidos próprios, pois foram construídas carinhosamente por eles.

Cada um de nós se esquecera de seu eu mesmo, e estávamos transvivendo, sobrecrentes, disto: que era o verdadeiro viver? E era bom demais, bonito – o milmaravilhoso – a gente voava, num amor, nas palavras: no que se ouvia dos outros e no nosso próprio falar. [GUIMARÃES ROSA, 1985, p. 46].

O fantástico legado do conto nos faz esquecer de nós mesmos e nos convida a voar pela real experiência genuína da transvivência e no quase indescritível encantamento pelo milmaravilhoso. Era o “Big Bang” contido no “Oh”? Das três linhas narrativas do texto, enquanto a primeira, mais superficial, nos deixa em um quadro de memórias curiosas de um sujeito adulto que se lembra das peraltices da infância, e a segunda, que toma quase a totalidade do texto, permanece nas percepções de um menino imerso em um fato destoante no cotidiano de seu colégio, é na terceira linha, a do emaranhado de tramas, que se demanda uma postura mais imaginativa e ativa do leitor, cujo enigma que totaliza a singularidade daquela vivência e se encerra no termo “Oh” da primeira linha do texto: o inenarrável, o mistério da profunda significação de uma experiência radiante e transformadora que faz o narrador finalmente se perguntar mais à frente: “que era o verdadeiro viver?”.

Ao longo do texto, Guimarães Rosa constrói também um jogo de ritmos e tempos marcados, fazendo com que o leitor mergulhe mais profundamente nas expectativas e nas angústias do menino-narrador em relação aos desdobramentos dos acontecimentos. Nos ensaios diários após o jantar, o tempo da vida reduzia-se a uma

contagem regressiva entremeada por rápidas passagens, evidenciando o encaminhamento da tensão ao desfecho da narração: “Tudo, felizmente por três dias. (...) Tudo por dois dias, só. (...) Tudo por dia e meio, pela véspera. Pelo que, fremia-se e ardia-se. Sendo, nessa véspera, o nosso ensaio geral” (GUIMARÃES ROSA, 1985, p. 42). Na primeira descrição dos acontecimentos do dia da apresentação, a ansiedade crescente se faz explícita pelas frenéticas reviravoltas espremidas em 23 linhas de um único parágrafo: do domingo das “horas curtas, poucas”, da manhã até o momento da apresentação. Em um jogo de tensão e distensão, somos levados à passagem crucial do conto em que o menino-narrador, emergencialmente, sai de seu papel de ponto (que supervisiona o enredo oficial ensaiado) e substitui um dos protagonistas, cujo menino-ator teve de sair às pressas, no dia da apresentação, em decorrência de um problema familiar. A partir desse momento, o enérgico ritmo se transforma e passa a se arrastar: “E a hora enorme”, “Era a hora na hora”, “O minuto parou”, “A coisa que aconteceu no meio da hora” e “Não havia tempo decorrido” (GUIMARÃES ROSA, 1985, pp. 43-46).

A angústia da pré-estreia que ditava o atropelo vertiginoso do tempo, subitamente, é transformada em um momento único, no qual ele se vê no palco diante de toda plateia e de toda sorte de imprevistos: “o minuto parou”. O tempo distendido também é o exato instante em que o acontecimento se transmuta em uma experiência singular, intensa e inesquecível: “Oh”.

“Pirlimpisquice” é a exaltação da experiência transformadora, que marca inexoravelmente a vida de uma pessoa e que a faz enxergar a vida de forma diferente a partir de então. O narrador carrega carinhosamente a lembrança de algo valioso (a transformação pelo milmaravilhoso) encontrado no lugar menos evidente (a peça teatral da festa do colégio) e instigado pela pessoa menos provável do contexto (o papalvo, o beócio).

No meu plano pessoal, a descoberta de um novo horizonte de pensamento em “Pirlimpisquice”, também foi surpreendente – poder saborear o texto roseano, tanto nas interações nas aulas de Regina Machado junto aos colegas, quanto na intimidade de meus estudos, foi descortinando mais e mais camadas de compreensão e de encantamento. É possível transviver lendo (ou degustando) um texto? Claro que sim! Por isso, a escolha desse texto em particular por Regina Machado em suas aulas foi e é

precisa: do alto de sua genialidade imaginativa, Guimarães Rosa nos oferece uma narrativa que exalta a consciência de um sujeito que se transforma pela sua transvivência, sendo que esse mesmo texto, em si, também é potente em ser agente transformador, como foi para mim.

Nesta narrativa, sobreveio o desejo de manter o frescor da deliciosa descoberta construída durante as aulas que se integraram minha pesquisa. Mas não posso deixar de referenciar minha redescoberta de todos os sentidos roseanos, ao estudar a tese de doutorado de Regina Machado intitulada *Arte educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário* (1989), em que Machado relaciona o conto de Guimarães Rosa com a experiência estética com base em John Dewey. O fato de ter sido aluno de Regina Machado e de ter vivido uma experiência singular e profunda, por sua mediação, a partir de “Pirlimpsiquice”, reiterou, para mim, a necessidade de contar como essa transformação foi impactante para a pesquisa, pois me fez enxergar novos contornos em direção à narrativa como proposta para conhecer a história de algo do passado – a narrativa de uma transformação, a narrativa de uma transvivência.

Transviver: Ir além da vivência, ir além da formação, nesse caso, da construção de um ser. A formação de professores também deve ser encarada assim, uma transvivência, pois não basta apenas presenciar e ser conduzido pelos fatos que ocorrem no dia a dia, mas agir e estar atento às situações, por vezes, inesperadas, que nos afetam e o que podemos aprender com isso, sobretudo, ao nos referirmos à área de Arte como promotora de desenvolvimento da sociedade, em que a interação do indivíduo com a produção coletiva humana é imprescindível. Uma das fontes para conceber a formação de professores, de modo geral, com um olhar específico para a arte, foram as investigações de John Dewey. Ana Mae Barbosa é referenciada como pedra angular no reconhecimento das teorias de Dewey para a formação do professor de arte no Brasil, em função de suas pesquisas de doutorado na década de 1970 e da publicação de suas ideias no início dos anos de 1980², que impulsionou os estudos das obras desse autor, desde então.

2 BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1982. Esta publicação foi revista, aumentada e reintitulada posteriormente como “John Dewey e o ensino de arte no Brasil”, editada pela Editora Cortez, desde 2001.

É evidente o impacto das ideias de Dewey para o ensino no Brasil, principalmente a concepção de “experiência estética” como base de construção epistemológica do ser, em que ter experiências singulares é chave para o desenvolvimento humano. Não é toda experiência que mobiliza o sujeito a avançar em sua condição epistemológica, mas somente aquela capaz de nos fazer distinguir o antes e o depois, destacando-se como “memorial duradouro” (DEWEY, 2010, p. 111) sobre o que foi experienciado. Portanto, presume-se que há uma mudança no sujeito a partir da experiência que o torna diferente do que era antes, ou seja, se percebe transformado. Ou ainda, por Guimarães Rosa, transvivido. “Pirlimpsiquice” assume este papel duplo: conta-nos magistralmente como uma situação de peça teatral do colégio deflagra uma explosão de ocorrências ímpares que remolda o protagonista a ponto dele se perguntar, depois: “que era o verdadeiro viver?” (GUIMARÃES ROSA, 1985, p. 46); e ainda constitui-se, como texto, em vetor de transvivência do leitor, uma metatransvivência.

Experiência Estética e Imaginação Criadora

A revisão das concepções de Dewey para a educação contemporânea vem se desenvolvendo desde a década de 1980, no país. Sob esse aspecto, este artigo também reforça a importância da experiência estética na formação da pessoa, incluindo o professor. Além disso, frisamos outro aspecto importante da experiência estética que Dewey destaca em seus escritos: o papel da imaginação para a consumação da experiência significativa. Para Dewey, uma experiência realmente transformadora não é um acontecimento que nos vem e simplesmente acaba, mas que tem sua continuidade fluida e permanente.

(...) Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção de si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas.

Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas, nem centros mortos quando temos uma experiência singular. [DEWEY, 2010, p. 111, grifo do autor].

Diante do fluxo incessante, há um momento de conscientização da experiência, mesmo que nebulosa e imprecisa, em que o sujeito se percebe diferente do que era antes, porém não é uma simples ruptura, e, sim, uma consumação (DEWEY,

2010, p. 113). Para que essa consumação seja efetiva e captada pela consciência, a imaginação torna-se parte intrínseca da experiência singular.

Experiência estética é imaginativa. Esse fato, ligado a uma falsa ideia da natureza da imaginação, tem obscurecido o fato maior de que toda experiência consciente possui, necessariamente, um certo grau de qualidade imaginativa. Isso porque, embora as raízes de toda experiência se encontrem na interação do ser vivo com seu meio, essa experiência só se torna consciente, objeto da percepção, quando nela entram significados derivados das experiências anteriores. A imaginação é a única via pela qual esses significados podem chegar a uma interação atual; ou melhor, como acabamos de ver, o ajuste consciente entre o novo e o velho é a imaginação. A interação do ser vivo com o ambiente é encontrada na vida vegetal e animal, mas a experiência vivenciada só é humana e consciente à medida que aquilo que se dá no aqui e agora é ampliado por significados e valores extraídos do que está ausente na realidade e presente na imaginação. [DEWEY, 2010, p. 469, grifos do autor].

O espaçamento entre as interações passadas e as do presente, em direção à percepção plena da experiência, depende, portanto da imaginação, não como complemento de lacunas, mas para a construção de significados que estariam perdidos no terreno do desconhecido. A aventura rumo ao desconhecido, perpetrada pela consciência e pela imaginação, proporciona o sabor da singularidade com que a experiência ímpar tempera nossa vida, modificando-nos. Regina Machado aponta para essa importância, ao concluir que a construção de significados é essencial para o desenvolvimento do ser humano, pela capacidade de se autorrepresentar a experiência vivida, cujo meio é, por excelência, a imaginação (MACHADO, 1989, p. 276). A partir desse essencial atributo da imaginação, torna-se clara a concepção fluida e contínua que Dewey propõe para a configuração da experiência estética, como experiência na sua íntegra, indissociável da própria vida. Por isso, repetimos, não há secção, mas consumação. Dessa forma, é possível colocar as ideias de Dewey em diálogo com “Pirlimpisquice”, cujo “Oh” da primeira linha do texto se conecta com o final do conto, no qual o menino-narrador encerra sua participação na fantástica peça teatral, deixando-se despencar do palco: “E, me parece, o mundo se acabou”. Mas, continua: “Ao menos, o daquela noite” (GUIMARÃES ROSA, 1985, p. 46), como esperança de que toda aquela imensidão de experiência transvivida pudesse acontecer novamente, não de forma cíclica e reiniciada, e, sim, em um fluxo da continuidade apregoadas por

Dewey: “Em vez de fugir da experiência para um campo metafísico, o material das experiências é apresentado de tal forma que se torna matéria prenha de uma nova experiência” (2010, p. 502). Daí a importância de saborearmos intensamente e refletir sobre a experiência transformadora – mais oportuna será a deflagração de uma nova transvivência arrebatadora.

A relação inexorável entre experiência e imaginação não somente ajuda a pensar na flutuação das memórias das vivências especiais, como também é relevante para a reflexão sobre a formação de professores. Dos amplos aspectos envolvidos nessa formação, seja artística, estética, pedagógica ou conceitual, considerando a etapa da formação inicial, a graduação em si, nem sempre o desenvolvimento da imaginação criadora faz parte do assunto curricular. No caso da arte/educação, é como se a associação entre arte e imaginação fosse tácita e automática, aflorando naturalmente, o que não é verdade: a potência imaginativa-criadora-artística é cultivável e se constitui processo indispensável ao arte/educador.

Regina Machado desenvolve essa linha de pensamento para corroborar o conceito de “pedagogia do imaginário”, advinda de seus estudos de autores como Gilbert Durand, Gastón Bachelard e Bruno Duborgel (MACHADO, 2004, p. 188) Esses autores se contrapõem ao pensamento de origem positivista, no qual, para garantir a eficiência do aprendizado, o educador deve sempre se remeter à concretude das coisas. Por outro lado, a experiência de qualidade estética, total e totalizante, deve se integrar com todas as instâncias epistemológicas do sujeito, incluindo a imaginação e a racionalidade, sendo o educador o mediador do processo.

O grande desafio dessa nova pedagogia, apenas anunciada por pensadores contemporâneos, é o de promover a solidariedade das duas formas de conhecer da razão e da imaginação, que não são redutíveis uma à outra e operam por mecanismos diferentes, mas podem ser complementares dentro de um processo de aprendizado. [MACHADO, 2010, p.190].

A base para essa proposição é a imaginação conceituada como “imaginação criadora”, condição insubstituível que nos permite superar obstáculos, estreitar abismos, atravessar oceanos, mergulhar em sonhos e desconfiar que uma singela chama de um palito de fósforo possa conter todos os mistérios da humanidade. Sem ela, a

imaginação criadora, estaríamos permanentemente presos à terra, não pela acessibilidade ao balão ou avião, mas pela negação do voo pela poesia e pela arte.

A imaginação criadora expressa a subjetividade, pois ao exercê-la o indivíduo parte de uma recusa de submeter-se às regras a priori que determinam o conhecimento e a ação do ser humano: através da imaginação ele junta o conhecido e o desconhecido em uma formulação que expressa e dá forma à sua contingência, como um ser humano que pergunta curiosamente à existência e não se obriga a representá-la segundo moldes preconcebidos por uma consciência alheia. É a imaginação criadora que cumpre o papel de preencher de significação, de representar o vir a ser da contingência humana. Por isso ela é transcendente, na sua própria natureza, à contingência da norma, do tempo e da morte. [MACHADO, 1989, p.316].

Zé Boné, tal qual fogo da sabedoria, talvez misteriosa até para ele mesmo, se alastrou naqueles que transviveram o clímax no palco daquela gloriosa noite. Deixou de lado as amarras do texto certo e orquestrou, ele, com maestria, o esquecimento de si mesmo de cada menino-ator, para serem outros – transformados pela imaginação. A imaginação criadora é instigadora e portadora dos maiores desafios do homem em seu meio social, a soltura das amarras para a descoberta e a valorização da subjetividade que mobiliza a própria transformação. É a verdade subjetiva que transpõe toda forma de contenção de uma suposta verdade objetiva (para quem?), e assim, transcende qualquer limite. Essa verdade subjetiva é raiz e o fruto da imaginação criadora, capitaneada pela experiência estética. Isso é essencial para a formação do educador e, numa esfera maior, de toda a humanidade. E vai além: a imaginação que cria não se basta em si mesma – é libertadora, ou seja, não deve se manter apenas na abstração de um dado processo mental, mas ganhar corpo na ação e no mundo, afinal, a experiência é cultivada na interação entre o ser e seu entorno. Portanto, torna-se imprescindível que na formação de professores, a ação criadora articulada com o conhecimento específico e o conhecimento da educação, a apreciação estética e a própria subjetividade do indivíduo sejam plenamente assumidas e refletidas, mobilizando a construção de seu repertório de experiências que irá guiá-lo em sua jornada docente. A imaginação criadora é, pois, o catalisador desse processo, elemento fundamental que conecta sentidos e impulsiona o trabalho do professor.

Experiência, Narrativa e Coletividade

Tão essencial quanto a construção subjetiva da experiência estética para a formação integral do sujeito é seu compartilhamento, fortalecendo não somente o espírito de coletividade inerente às comunidades humanas, mas também assegurando que conhecimentos, valores e ideias sejam carregados pelas gerações futuras, em uma relação dialética com os próprios desafios e experiências de suas épocas. Nesse sentido, que também fundamenta a necessidade da educação, reforçamos a afirmação anterior de Dewey em que a experiência singular tem sua continuidade integrada à vida e, num olhar mais abrangente, à vida coletiva dos homens. Walter Benjamin, em seu texto “Experiência e pobreza”, de 1933, traz uma aguda reflexão sobre o perigo da escassez crescente do compartilhamento de experiências na sociedade ocidental, observando o momento de crise de valores na Europa, em especial, no contexto da Alemanha que sofria os reflexos de seu papel na Primeira Guerra Mundial. Aponta para a falência das relações sociais, bem como da capacidade de troca de vivências entre as pessoas, o que agravava a angústia e o sofrimento geral. Resgata, então, uma história popular como meio de reflexão sobre o problema detectado, o conto de um velho que, em seu leito de morte, sussurra a seus filhos um segredo: havia um tesouro enterrado nos vinhedos da família. Cavam todo o terreno, mas nada acham. Pouco depois os vinhedos produzem os melhores vinhos da região. Somente então, os filhos compreenderam a lição derradeira do pai – Benjamin entende essa história como mediação de uma valiosa sabedoria: “a felicidade não está no ouro, mas no trabalho” (1985, p. 114). Ao revolverem a terra, os filhos criaram condições favoráveis para seus vinhedos, como o pai havia compreendido pela experiência do trabalho. Esse é um exemplo de como as vivências inestimáveis eram passadas de geração em geração, contendo ricos ensinamentos burilados pelo tempo.

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; muitas vezes narrativas de países longínquos, diante da lareira, contada a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração

em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? [BENJAMIN, 1985, p. 114].

A partir desses questionamentos, Benjamin reflete sobre a necessidade da revalorização da experiência e, principalmente, de seu compartilhamento coletivo, elegendo a narrativa oral como meio ideal. Contudo, na década de 1930, conviveu em um mundo que se ressentia das consequências da guerra em larga escala, com indícios de que uma segunda eclodiria em breve, em que o achatamento das experiências provocaria o emudecimento de gerações.

(...) está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos.

(...) Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano. [BENJAMIN, 1985, p. 114-115].

São os efeitos bloqueadores, não exclusivos da guerra, mas de toda forma de distanciamento social e de acirramento de conflitos, que tornam perceptíveis o empalidecimento das experiências também nos dias atuais. Benjamin nos fala de sua vivência na década de 1930, mas é nítida a impressão de estarmos, hoje, presenciando uma situação muito similar de novas ondas de dilapidação de experiências, seja pela violência, pela intolerância, pela mudança das relações interpessoais, pela derrocada das instituições sociais. O fim da disposição ao diálogo intensifica a crise e transforma-se num círculo tenebroso: situações terríveis são silenciadas pelo trauma e pelo sofrimento, ao passo que, sem experiências compartilhadas, o contato humano se deteriora e a vivência significativa deixa de acontecer ou de ser devidamente consumada e celebrada.

No pertinente ensaio, “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, de 1936, Benjamin se concentra na atividade do narrar como forma preponderante para uma educação pela experiência, cujo gradual desaparecimento se constitui como um dos motivos da crise citada por “Experiência e pobreza”. A partir do trabalho de pesquisa e análise de contos tradicionais russos realizados por Nikolai Leskov, Benjamin argumenta sobre o poder de transformação que o processo da narrativa detém em seu cerne: “a faculdade de intercambiar experiências” (1985, p. 198).

Em função da experiência dialogada de pessoa a pessoa, o narrador toma para si a função de promover o contato e a transformação mútua, que surge da contraposição entre a “tradição”, associada pela imagem do camponês sedentário – ligado à terra, aos seus costumes e seus conhecimentos – , e a “inovação”, plasmada na figura do marinheiro – do mar aberto, desprendido de raízes e permeável aos costumes alheios e culturas diferentes. Por conseguinte, são dois os movimentos do narrador, a permanência e a mudança. Segue adiante, em um procedimento dialético, em que surge um terceiro protagonista, que sintetiza os dois anteriores: o “artífice”, aquele que vaga itinerante em busca de um mestre, conhecendo locais e culturas distintas, até que, ao encontrá-lo, torna-se discípulo, e, finalmente, com o tempo, também ele é reconhecido como um mestre e detentor de uma nova experiência, já transformada e transformadora – nem permanentemente estática, nem permanentemente deslocada (BENJAMIN, 1985, p. 199). Belíssima metáfora do narrador-artesão, que reúne em si o cerne do processo educativo (mestre/professor, discípulo/aluno e experiência de transformação intermediada), além de se pôr em estreito diálogo com a concepção de experiência estética de Dewey, cujo conceito nasceu das reflexões sobre a arte e sua relação com o sujeito interator, e se expandiu para toda experiência genuína e singular consumada (2010, pp. 140-141).

Para Benjamin, a estreita conexão entre a alma, o olho e a mão, define uma prática artesanal presente também na arte narrativa.

(...) Benjamin coloca a possibilidade da função do narrador ser a de elaborar artesanalmente, de forma sólida, útil e insubstituível, a vida humana, que é o material de suas experiências e da dos outros homens. É por isso que, definido dessa forma, o narrador é um mestre e um sábio. [MACHADO, 1989, p. 181].

A mudança de relações entre as pessoas não é um fato isolado na sociedade da época, e, sim, um fenômeno de transformação incessante desde a Idade Média. Segundo Benjamin, o conhecimento imanente inserido em um conto ou a percepção de uma situação evocada pelo narrador passaram a ser considerados antiquados ou desvalorizados, e a sabedoria como “conselho tecido na substância viva da existência” (BENJAMIN, 1985, p. 200), deixa de ser comunicável. O modo de existência entre uma geração e outra muda tão velozmente que a percepção de mundo de uma é deslocada em demasia da outra, apartando percepções que poderiam se pôr em diálogo e, como consequência, impedindo gradualmente a comunhão da experiência, do conselho, da sabedoria.

Refletindo sobre uma possível origem dessa crise, o autor chama a atenção para a crescente valorização da informação nos processos de comunicação massificados da década de 1930/40, destacando a imprensa jornalística.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. [...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com maior precisão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. [BENJAMIN, 1985, p. 203].

Esta situação, em que a informação e os novos canais de comunicação global ganham contornos inéditos nos dias atuais, tem se expandindo com o tempo. A informação direta, sem rodeios, lacônica e concisa passa a substituir rapidamente o extraordinário e o miraculoso pertencentes ao espírito da narrativa. Onde fica a imaginação criadora? A transvivência pirlimpisquística é interrompida pela assertividade da vida contemporânea.

Benjamin também aponta para o surgimento do romance moderno no século XVII como o início de uma mudança de tratamento com a narrativa tradicional, sobretudo a matriz da oralidade, à qual se privilegia a relação interpessoal. Segundo ele, o romance está ligado ao livro e à imprensa, enquanto a narrativa liga-se à

oralidade. Sob o viés do materialismo dialético aplicado na análise da reprodutibilidade técnica, o romance está para a industrialização do processo de produção, assim como a narrativa está para a lida artesanal. Não por acaso, Benjamin associa a síntese da tradição/ inovação na figura do artífice urbano. Com o fim (ou limitação) dos processos artesanais, a exposição e repetição das narrativas, prática comum na reunião coletiva de trabalho, desaparece na passagem do artesão para o assalariado da linha de produção. Para o narrador, a memória é o núcleo da atividade narrativa (por exemplo, Scherazade) em direção à reconstrução de sentidos pelo fruidor, ao passo que, para o romancista é demandada uma operação da memória daquilo que sua imaginação reorganiza, em função do desejado sentido para o leitor. Se na narrativa tradicional o “depois” da história adquire especial degustação pela trama (um ensinamento, um conselho ou uma mensagem), na visão de Benjamin, o “fim” impresso na última página do romance indica ao leitor seu encerramento, o convite para a reflexão do sentido criado pelo autor: “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia. Mas o leitor de um romance é solitário” (1985, p. 213).

Considerações Finais

O conto “Pirlimpisquice” foi o deflagrador de uma experiência que me motivou a acreditar na narrativa como um caminho de pesquisa. Vimos, então, que a experiência estética, baseada em Dewey, é fundamental para a mudança significativa de um estado anterior para outro, posterior, mobilizada pela experiência singular de qualidade, que, por sua vez, perfaz-se como processo epistemológico da formação do ser em interação com o meio, e que tem como elemento essencial a imaginação criadora, o constructo integrador dos sentidos da experiência. De Benjamin, aprendemos que a experiência estética pode e deve ser compartilhada coletivamente na sociedade, sendo que as narrativas carregam consigo o núcleo da mediação desse processo de comunhão – por isso é pertinente seu resgate para a educação e a formação de professores. Se para Benjamin a narrativa se constitui como forma privilegiada de intercâmbio de experiências singulares entre as pessoas, e desloca o romance moderno para outra função menor, o filósofo francês Paul Ricoeur incide seu olhar sobre as narrativas em geral, construindo um complexo modelo teórico, focando principalmente

duas formas específicas: a narrativa de ficção e a narrativa histórica. Mas essa história fica para outro momento.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GUIMARÃES ROSA, João. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- MACHADO, Regina Stela Barcelos. *Arte-Educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- _____. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. 3 volumes. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ABSTRACT: This paper was developed from a fragment of the Thesis About the roads and detours: the Specialization Course in Art/Education of the ECA/USP (1984-2001) and the art teacher's education, defended in 2017, by PPGAV of ECA/USP. Supported by John Dewey's concepts of aesthetic experience, Regina Machado's creative imagination, and the role of narrative in the collective by Walter Benjamin, I attempt to outline the importance of narrative construction from the consummation of a singular experience as a process of self-reflection that supports the awareness of the teaching activity, serving me of a particular experience from a short story by João Guimarães Rosa. Originally, the study focuses on the formation of art / educators, however, it is possible to broaden the focus to think about teacher education in general, as well as the individuals who make up contemporary society.

KEYWORDS: Teacher's education. Narrative. Aesthetic experience.

Envio: Abril/2017

Aceito para publicação: Maio/2017