

O “deus” das coisas pequenas

Marlene de Souza Dozol

Como citar: DOZOL, Marlene de Souza. O “deus” das coisas pequenas. *In* : PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Poesis, 2010. p.127-134. DOI: <https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-062-4.p127-134>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

O “deus” das coisas pequenas¹

Marlene de Souza Dozol²

*Ó! Deus que mora na proximidade do haver avencas
Esse Deus das avencas é a luz
Saindo pelos olhos
De minha amiguinha
Ó! Deus que mora na proximidade do haver avencas
Esse deus dos fetos
Das plantas pequenas é a luz
Saindo pelos olhos
De minha amiguinha linda*

Caetano Veloso,
da canção *Pelos olhos*.

No quadro por nós conhecido como *A Escola de Atenas*, Rafael Sanzio (1483-1520) compõe personagens que realçam o aspecto ficcional dessa obra, elaborada dentro das preceptivas da pintura do Renascimento. Ao idealizar a antiguidade grega, propõe a concepção de uma ordem racional (matemática) da natureza, mediante o registro pictórico de todas as relações simétricas e harmônicas que a constituem.

Para olhos menos apressados, uma figura leve e etérea se apresenta, e surpreende, porque dela se desprende uma graça de natureza volátil, a circular por entre os expoentes da filosofia antiga. Cogita-se ser Hipátia, filósofa neoplatônica de Alexandria³. Essa figura, por seus traços delicados, marcadamente

¹ O título deste trabalho foi inspirado por uma pergunta de meu amigo Amarildo Luiz Trevisan: algo em torno de totalidade e de detalhe.

² Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

³ Aparece à esquerda de quem observa, logo atrás do matemático grego Pitágoras, que, provavelmente, está a demonstrar um dos seus postulados geométricos para um grupo que o rodeia.

femininos, e envolta em uma túnica branca, quase transparente, olha para o espectador. Sugere um passeio pelo ponderado, o exato, a nobre simplicidade e a tranquila grandeza retratadas pelo pintor. De par com os valores clássicos, parece doar ritmo para a especulação filosófica.

Mas o fato de olhar o espectador acusa não apenas a sua presença em cena e o convite já referido. O que irá nos interessar aqui é a hipótese de que Hipátia representa, paradoxalmente, o elemento corpóreo (porque olha) e o etéreo (porque sugere), elementos esses que adornam o tipo de experiência que ali se desenrola. E, pois, o segundo convite: que o espectador o sinta e o compreenda.

O detalhe de Hipátia, na obra *Escola de Atenas*, foi o recurso, por mim escolhido, para começar a abordar aquilo que poderá circular pelas bordas e por entremeios da experiência escolar, sem, contudo, se fazer notado.

Herdeiras mais tímidas da exuberante ambiência da obra de Rafael, as situações cotidianas experimentadas na escola podem ser vistas, para os propósitos desta breve exposição, em linguagem literária. Sob a forma de memórias escolares, ilustram não tanto a experiência do sublime, mas a beleza ou a força formativa do detalhe. Um tipo de beleza que, associada ao fluxo da experiência, é mais difícil de capturar e de dizer.

Passemos, por conseguinte, a essas memórias, entremeadas de breves menções a fragmentos de Platão, Comenius e Rousseau.

No segundo volume de sua memorialística – nomeadamente, *Balão cativo* (1973) –, o escritor mineiro Pedro Nava (1903 – 1984) recorda uma de suas primeiras experiências escolares, no Colégio Andrés, em Juiz de Fora. Lembra de suas professoras e da sala de jantar onde aprendeu a ler:

Elas ficaram dentro em mim resguardadas pelas minhas primeiras impressões do colégio e pelas doces lembranças da sala de jantar onde aprendi a ler, do grande relógio batendo o carrilhão do meio-dia, da palmatória simbólica, da tinta roxa, das letras caligráficas, das cartilhas com Eva, Ivo, ave, uva, vovô... (2000, p.50).

Se repararmos bem, há nessa descrição uma aura comeniana, não só pela menção à cartilha, mas pela imediatez com a qual nossa/minha imaginação mergulha a cena no silêncio. De fato, o pai da didática recomenda que a escola esteja num local tranquilo, afastado dos ruídos e das distrações (COMÊNIO, 1985, p. 225). O silêncio figura aí como cúmplice da ação de ensinar e aprender, que, com seus símbolos e rituais apropriados, evocam uma estética escolar. É ele

uma das condições para o diálogo com a cultura e, mesmo não sendo a causa direta de nenhum estado de alma que prova de uma quietude fatal ou do eterno vazio, decora, delicadamente, o que naquele momento acontece. Desse modo, atuando imperceptivelmente sobre os sentidos e o espírito, colabora.

Jean-Jacques Rousseau também sabia disso. Sua prosa poética – resultante do lirismo e da sensibilidade do autor (entrelaçada, sem qualquer cerimônia, com a filosofia) – com a qual nos deparamos em *Júlia ou A Nova Heloísa*, não reserva à majestade do silêncio apenas a fusão idílica entre homem e natureza, fazendo da segunda o próprio conteúdo da consciência, como tão bem observou Fúlvia Moretto⁴. O silêncio – uma espécie de “espírito do texto”, que Alfredo Bosi, em “A interpretação da obra literária”, chama de “tom” – perpassa as cenas e os detalhes cotidianos nas páginas de um dos romances de formação mais lidos no século XVIII: as descrições dos cômodos da casa e seus objetos, dos afazeres domésticos, do jardim à moda inglesa e dos passeios, da graça dos movimentos e dos gestos de Júlia. Cabe considerar que, em Rousseau, essa estética silenciosa do exterior – simples e, por isso mesmo, bela – deverá associar-se a uma estética interior, ou seja, ao estado de alma dos moradores. Daí a potência formativa, para o lírico filósofo, de tudo aquilo que se apresenta como um quase nada, um “não sei quê” e, se tivermos sorte, não exprimível por palavras. Receptiva às recorrências da sensibilidade, tal potência aparece referida a um autoformar-se, cuja estratégia mestra é a própria experiência.

Vejam agora uma segunda memória e o que igualmente suscita, em suas menores pegadas.

Contrariamente às doces lembranças escolares de Pedro Nava, as de Graciliano Ramos (1892-1953), em sua obra *Infância* (1945), são amargas. Em sua infância, a sensação de aprisionamento é notável, seja na escola, seja na própria família. Tanto numa como noutra, o menino Graciliano sofre danos, punições e violência. Os ambientes lhe parecem arrançados para rejeitar e humilhar. Sob o signo do terror e do medo, a criança luta para sobreviver num mundo adulto que não compreende.

Contudo, quero chamar a atenção para o papel da dor ou do sofrimento, no reconhecimento da minúcia como experiência de redenção.

Depois de passar por um curto e traumatizante contato com o alfabeto, empreendido por seu pai, Graciliano imagina a escola como um prolongamento do que viveu em casa também relativamente às primeiras letras.

Entretanto, para sua surpresa, ao chegar a uma sala pequena de sua pri-

⁴ Tal fusão pode também ser observada, principalmente, na quinta e na sétima caminhadas dos *Devaneios do caminhante solitário*.

meira escola, foi apresentado à professora Dona Maria: “Avizinham-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso. [...] a voz da mulher gorda sussurrava docemente” (RAMOS, 1995, p. 107).

Agora, é a voz que paira sobre a atenção da criança. Não tanto pelo o que é dito, mas pela beleza do artifício.

Em sala de aula, ao conduzi-lo num exercício de reconhecimento de letras, incitou-o a continuar, encorajou-o a ir adiante, mas havia algo ali que o motivava para além da tarefa, que lhe parecia difícil e até mesmo pensosa:

Aquela brandura, a voz mansa, a consertar-me as barbaridades, a mão curta, a virar a folha, apontar a linha, o vestido claro e limpo, tudo me seduzia. Além disso a extraordinária criatura tinha um cheiro agradável. (RAMOS, 1995, p.110).

O que experimentam os sentidos do menino, no momento de proximidade com a professora, é decisivo para o aprendizado. É como se as letras o transpassassem, porque trazidas por uma bela voz e porque cheiram bem.

O poder da bela voz – musa que em tempos longínquos cuidou da poesia épica e da eloquência – em fazer-se ouvir. Nela – e aqui associada a um cheiro agradável – esconde-se um Eros do tipo pedagógico que, com sua flecha invisível, atinge em cheio o menino. É justamente aquele que foge das diversas formas da violência que Graciliano tanto experimentou.

No *Banquete*, pela pena de Platão, Agatão o compara à Deusa Atê, a de pés delicados, que não andam sobre o solo, mas sobre a cabeça dos homens (1983, p. 28). Para tocarem ou serem tocados por Eros, os homens precisam ser brandos, pois é sobre estes que Ele consente andar e residir. Quanto a essas palavras – assim como a todo elogio proferido por Agatão ao Deus do Amor que, sem compromisso com “a verdade”, nega a conversão socrático-platônica – proponho a interpretação de um artifício linguístico que procura dar conta de uma espécie de poética da superfície, feita de matéria fugidia e de suave constituição. Além disso, de um gênero de poética que, num átimo, bem pode ser aniquilado por um outro tipo de desejo: o de profundidade.

No Livro VII, da *República*, Platão alerta que, para a alma, nenhum aprendizado é duradouro se imposto pela força (537a); e isso é mais verdadeiro ainda quando tratamos de ensinar as crianças. A professora de Graciliano parece saber disso:

Felizmente d. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala. (RAMOS, 1995, p. 111).

Recusava-se a usar a palmatória e outros castigos:

Nem sequer recorria às ameaças. Quando se aperreava, erguia o dedinho, uma nota desafinava na voz carinhosa – e nós nos alarmávamos. As manifestações de desagrado eram raras e breves. A excelente criatura logo se fatigava da severidade, restabelecia a camaradagem, rascunhava palavras e algarismos, que reproduzíamos”. (RAMOS, 1995, p. 111).

Porém, o curioso, é que nada na professora indica uma intenção premeditada no sentido de causar os efeitos de sua ação pedagógica. A impressão que deixa no aluno circula por canais indiretos, cujo fruto, ainda que sem saber, ele mesmo colhe e elabora quando adulto: “D. Maria não era triste nem alegre, não lisonjeava nem magoava o próximo. Nunca se ria, mas da boca entreaberta, dos olhos doces, um sorriso permanente se derramava, rejuvenescia a cara redonda” (RAMOS, 1995, p. 114). E continua:

Não irradiava demasiado calor. Também não esfriava. Justificava a comparação de certo pregador desajeitado: ‘ Nossa senhora é como uma perua que abre as asas quando chove, acolhe os peruzinhos’. (RAMOS, 1995, p. 114).

Essa analogia – salpicada por humor – não deixa de evocar a condição infantil, condição essa que, em boa parte do tempo escolar, clama por abrigo e condução que ainda vem do adulto.

Independente de a experiência familiar, ao seu modo, cumprir ou não o papel de abrigar ou proteger as crianças, a escola conserva – igualmente ao seu modo, nos limites de suas características institucionais e metas de instrução – uma função acolhedora em nome de possíveis consequências formativas. E isso parece ser importante para as crianças: “D. Maria representava para nós essa grande ave maternal – e, ninhada heterogênea, perdíamos, na tepidez e no aconchego, os diferentes instintos de bichos nascidos de ovos diferentes” (RAMOS, 1995, p. 114).

A sala de jantar do colégio de Pedro Nava – a primeira memória escolar neste texto comentada – e a composição de professora feita por Graciliano Ra-

mos dispensam sentimentalismos. Do lugar onde estão, as professoras simplesmente ensinam, emolduradas por ações, gestos e objetos apropriados.

Impossível não se lembrar aqui e, principalmente para o caso da professora de Ramos, novamente de Rousseau e de suas figuras femininas. Tanto Júlia, em *A Nova Heloísa* como Sofia, em *Emílio ou Da Educação*, cumprem seus efeitos de modo oblíquo. A força de ambas está em fazer tudo que fazem com graça, o que, por outro lado, não deixa de suscitar certas preocupações, na medida em que a violência pode ser exercida sob o disfarce dos encantos. Não parece ser o caso, contudo, das professoras aqui desenhadas e lembradas em traços literários por seus ex-alunos.

Rousseau recomenda a Sofia gestos agradáveis, uma dicção sedutora e enfeitar-se com modéstia. Mesmo não sendo bela, reúne outros atributos (bela tez, mãos mais brancas, uma fisionomia agradável...). Sem ofuscar, ela interessa e não se sabe dizer muito bem o porquê.

Se transportarmos esses elementos para os traços de professora feitos por Graciliano, veremos o quanto seu perfil docente – que se manifesta discretamente e sem alardes – favorece dois níveis de experiência, por parte da criança: o primeiro, mais diretamente observável, que é a experiência do letramento, dependente do “experimento”⁵, uma vez que a apropriação do código escrito exige a condução da aprendizagem por um agente externo ao indivíduo, o que implica um certo grau de controle e previsibilidade; o segundo, que é a experiência da liberdade individual, possível desde cedo, mediante as condições favoráveis ao cultivo da interioridade. O primeiro nível encontra-se no plano pedagógico, no sentido de uma arte, ciência ou técnica que podemos nomear de “ensino”; já o segundo não pertence ao âmbito do ensino.

As professoras que brotam das linhas de Graciliano Ramos e de Pedro Nava parecem “compreender e permitir” a presença do não ensinável, daquilo que mora nas entrelinhas, do que não precisa ser dito ou, na pior das hipóteses, didatizado. Talvez, por essa razão, não proclamem grandiosos fins formativos, pois sabem que não podem controlar os efeitos da sua ação e, muito menos, prever o que será. Talvez também por isso sejam silenciosas e discretas em seu ofício e, por serem assim, acabam, indiretamente, por proteger o fluxo da experiência e das impressões.

Ainda que não seja uma representação literária a ilustrar o tema proposto por esta exposição – qual seja, o de especular sobre o modo indireto pelo qual

⁵ Esse termo está contido numa das primeiras acepções de “experiência” ligada à ideia de repetição, verificação e confirmação (ABBAGNANO, 1998, p.406) e com significado próprio (ABBAGNANO, p. 414).

incidem forças formativas menos óbvias, através da combinação de elementos marginais das referências por mim utilizadas que, sem abdicarem dessa condição marginal, atuam na experiência da aprendizagem – convém a transcrição de uma passagem do romance autobiográfico de Albert Camus (1913-1960), intitulado *O primeiro homem*⁶, no qual se encontra, em anexo, uma carta do seu velho professor, escrita em 1959. A conveniência dessa transcrição deve-se ao fato de a referida passagem indicar, com propriedade, que o fluxo livre da experiência não se aplica, sabidamente e de maneira exclusiva, às impressões preponderantemente sensíveis, mas também ao intelecto, e que tal fluxo pode ser favorecido pedagogicamente. Aprendamos com Monsieur Germain, que escreve ao pupilo ilustre o que segue:

Antes de terminar, quero falar do pesar que experimento como educador leigo diante dos projetos que ameaçam a nossa escola. Creio, durante toda a minha carreira, ter respeitado aquilo que é mais sagrado na criança: o direito de procurar a sua verdade. Amei vocês todos e creio ter feito todo o possível para não manifestar minhas idéias e influenciar assim sua jovem inteligência. Quando se tratava de Deus (está no programa), dizia que alguns crêem nele, outros não. E que, na plenitude de seus direitos, cada um fazia o que queria. Da mesma forma, no capítulo das religiões, eu me limitava a indicar aquelas que existiam, às quais pertenciam aqueles que quisessem. Para ser verdadeiro, eu acrescentava que havia pessoas que não praticavam religião alguma. Sei bem que isso não agrada àqueles que queriam fazer dos educadores propagandistas da religião e, para ser mais preciso, da religião católica.[...]. Vejo nisso um abominável atentado contra a consciência das crianças. (CAMUS, 1994, p. 310).

O modo como o professor entende o seu papel parece-me capaz de um longo alcance, não apenas como um alerta quanto aos riscos de absolutização de padrões que podem afetar não só os projetos formativos que considerem as singularidades individuais, como também aqueles destinados a sociedades inteiras. E acrescenta-se que as tentativas frequentes de homogeneização de concepções e comportamentos partem tanto dos que querem manter um determinado estado de coisas, em função de certos interesses e privilégios, como daqueles que, em nome de uma transformação do existente, não raro adotam a doutrinação, escolhendo, pela educação ou escolarização, as crianças como responsáveis por levarem a termo as suas utopias políticas.

No entanto, finalizemos com as professoras e suas crianças.

⁶Devo a indicação desse belíssimo romance ao meu amigo Sérgio Bonson (*in memoriam*).

Guardadas cuidadosamente na memória dos autores, sugerem um tricotar diário, rotinas despreziosas, um modo indireto e reservado de alterar o estado das coisas. Oferecem aos meninos o segredo da escrita, sem suspeitar que se encontram diante de Graciliano Ramos ou de Pedro da Silva Nava. Concorrem, sem o saber ou pretender, para o desdobramento de talentos e o cumprimento das promessas.

Na atualidade, muito se tem perscrutado sobre a função ou papel da escola, sobre seus professores e alunos, sobre seus métodos e seus conteúdos; sobre a crise contemporânea pela qual passa, traduzida por suas trágicas estatísticas. É certo que muitas das variáveis das quais depende a melhoria do ensino extrapolam o âmbito da escola. Mas não é menos verdadeiro que parte das possibilidades está lá. Por vezes, para promovê-las, não precisamos fabricar e testar todo tipo de engenharia didática ou metodológica, nem atrelá-las ao que não temos condições de garantir. Por alguma razão, nossos olhos foram desacostumados ao que está próximo e ao que habita ou passa pelas margens. O efeito mais perverso que podemos apontar quanto a isso é o da ilusão de que já o sabemos, o que nos leva, sem nos darmos conta, a perdas irreparáveis.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BOSI, A. *Céu, inferno – Ensaio de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Ática, 1988.
- CAMUS, A. *O primeiro homem*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- COMÊNIO, J. A. *Didática Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- NAVA, P. *Balão Cativo*. São Paulo: Ateliê e Giordano, 2000.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *Diálogos: Mênon, Banquete, Fedro*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1983.
- RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro. São Paulo: Record, 1995.
- ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- _____. *Júlia ou a Nova Heloísa*. Campinas: HUCITEC, 1994.
- _____. *Os devaneios do caminhante solitário*. Brasília: UnB, 1995.