

Conhecimento literário: a experiência da pluralidade

Literary knowledge: the experience of plurality

Claudia Caimi

RESUMO

Este texto propõe a discussão da importância da imaginação e do lúdico na formação do saber e das razões históricas que excluíram esse saber do conhecimento. Apresenta o discurso filosófico grego como a origem do pensamento racional ocidental, que se constitui a partir da oposição com o pensamento veiculado no discurso mito-poético. Caracteriza o discurso da razão a partir de uma lógica da não contradição e o discurso mito-poético constituído por uma lógica da ambigüidade. Também é evidenciada a continuidade dessa divisão no pensamento do séc. XVII, a partir da afirmação da confiança em uma razão que se funda na lógica causal e opositiva. Reitera-se a ideia de que o saber produzido pelo pensamento mito-poético acolhe a experiência e as possibilidades de produzir conhecimento, oferecidas pela abertura à pluralidade, à alteridade e ao descentramento da subjetividade.

PALAVRAS-CHAVE

Imaginação; ludismo; razão; saber.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the importance of imagination and ludicism in the formation of lore and the historical reasons that excluded that lore from knowledge. It shows the Greek philosophical discourse as the source of Western rational thinking, which is constituted from the opposition to the thought conveyed in mytho-poetic discourse. The present work characterizes the discourse of reason from a logic of non-contradiction and the mytho-poetic discourse consists of a logic of ambiguity. It also shows the evidence for the continuation of this division in the thinking of the 17th century, from the statement of confidence on a reason based on causal and oppositional logic. We reiterate the idea that lore produced by the mytho-poetic thinking includes the experience and the possibilities of producing knowledge offered by the openness to diversity, otherness and the decentralization of subjectivity.

KEY WORDS

Imagination; playfulness; reason; lore.

Uma das características do ensino escolar é tomar o conhecimento como algo objetivo, universal e impessoal, algo de que podemos nos apropriar, porque é disponibilizado através da escola, e pragmaticamente utilizado para o desenvolvimento do homem. Características essas agregadas à escolarização desde a Revolução Francesa, que coloca as bases da educação européia e americana e privilegia a ciência moderna como modelo de transmissão dos saberes que apresentam a verdade das coisas; portanto, seu domínio.

Os benefícios individuais e sociais que o desenvolvimento desta possibilidade de conhecer nos legou são indiscutíveis, mas também é inegável o resultado de uma formação técnica, que tomou da ciência seu aspecto mais instrumental e transformou a maior parte do conhecimento que circula na escola em métodos, informações e regras a serem decorados. Mesmo nas disciplinas que fazem parte das ciências humanas, o conhecimento é, geralmente, trabalhado como informações a serem repetidas; basta lembrar o ensino de literatura a partir da listagem de autores e obras ou o ensino de redação, que transforma a estrutura do texto em fórmula, determinando, inclusive, o número de argumentos de que se deve utilizar para defender uma ideia ou tese. Ou seja, o próprio ato de expressão escrita tinha um modelo único. O que a escola gerou, quando da incorporação desse lado instrumental da ciência, é, como nos mostra Larrosa (1996, p. 24), um saber que não mais “configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo). Pois o conhecimento é apropriação e domínio do mundo a partir da acumulação de verdades objetivas que devem permanecer externas ao homem, não interferindo no seu modo de ser e de agir.

É freqüente a queixa de professores de que os educandos são incapazes de se mostrar reflexivos, críticos e criativos. A “culpa” desta “deficiência” é, na maioria das vezes, atribuída à cultura midiática, mercadológica, neutralizadora de conflitos e alienante, na qual os

alunos estão mergulhados e configuram sua percepção. Acontece que a maioria dos professores não reflete que reproduz um conhecimento meramente informativo, focado em fenômenos pontuais e desconectados da realidade e da vida humana, distribuídos em horários fixos e grade horária fragmentada, proporcionando uma formação em que os educandos não encontram nenhum vínculo significativo. Ou seja, o que é oferecido pela escola é da mesma natureza do produto cultural produzido pela mídia, não é seu oposto, a mídia só tem mais força de sedução porque pode se utilizar livremente da imaginação e do lúdico, associados ao consumo e ao espetáculo.

Neste contexto de formação, o lúdico e o imaginário foram colocados ao lado do subjetivo e associados com irrealidade, ficção, fantasia, sonho, perdendo todo valor cognoscitivo que os antigos lhes atribuíam, e agregando-os ao âmbito do informe psicológico. A imaginação e o lúdico só são valorizados -no âmbito escolar - nos primeiros anos de escolarização, quando ainda não temos “o conhecimento” em forma de conteúdo e disciplinas. Não é a ludicidade e o caráter imaginativo inerente a formas de conhecimento, mas a presente na criança, ou seja, é uma questão de desenvolvimento psicológico, como se, posteriormente, essas capacidades fossem perdidas, não mais fizessem parte da capacidade cognitiva do homem. E, também, como se o conhecimento fosse algo que se estabelecesse somente no âmbito do abstrato, do lógico, do formal, da série, da enumeração, ou seja, na perspectiva dessas categorias que sustentam uma dimensão mais metódica do saber, aqui pensando na herança de Descartes amplamente acatada pelo iluminismo.

Mesmo havendo um sem-número de propostas lúdicas, ou que propõem o uso materiais (obras artísticas literárias ou visuais) criativos ou de atividades criativas, do tipo “invente um personagem”, “desenhe o que mais gostou na história” ou “jogos matemáticos” na escola, estas são desenvolvidas na perspectiva de explorar o desenvolvimento psicológico ou na intenção de agregar algum prazer para atividades consideradas “pesadas”, difíceis. Esses recursos e atividades são utilizados/desen-

volvidas com mais intensidade nos primeiros anos de escolarização até, pelo menos, a quarta série do ensino fundamental; posteriormente são, normalmente, abandonados e substituídos por atividades mais “sérias”. Acontece, aí, a opção por uma forma de conhecimento e um método na formação escolar: o científico. Isso significa que além de haver um certo privilégio nas disciplinas desse campo do conhecimento, as outras, que não fazem parte desse conjunto, tais como língua portuguesa, história, literatura, etc., são desenvolvidas a partir do método científico que privilegia o conhecimento constituído na perspectiva da lógica, do formal, da série, entre outros.

Para ficar restrito ao campo temático de atuação do professor de língua portuguesa, responsável pelo trabalho com literatura e leitura, percebe-se que uma grande parte dos professores ainda aborda a língua pela gramática e a literatura pelos períodos. É certo que estes são “conteúdos” da disciplina, mas também é possível ensinar a língua pela análise linguística (gênero, texto, discurso, aquisição) e a literatura pela leitura de obras literárias. Porém, quando há leitura de obras literárias, não raras vezes, esta surge como exercício de interpretação. Mesmo que o exercício hermenêutico seja inerente ao texto, a condução da atividade é permeada pelo método científico a partir do qual o aluno primeiramente observa elementos no texto – seleciona, destaca, enumera -, num segundo momento relaciona elementos intratextuais e/ou extratextuais e, por fim, infere conclusões que, em alguns casos, podem ser solicitadas a partir da opinião do leitor; de preferência fundamentada pelas questões anteriores.

Quando a opinião é solicitada ao leitor, sem a condução metodológica acima exposta, tem-se, na maioria das vezes, o silêncio. Como o soldado que volta da guerra em Benjamin (1986, p. 195). Nada tem o aluno a dizer. A leitura é espetáculo, deu-se fora, é uma atividade feita, mas não tida, como a maioria da percepção desse leitor mergulhado na cultura midiática e na formação científica. Leitor que não experiencia a obra, pois é incapacitado de ter e transmitir experiências¹, só lhe

¹ Benjamin contrapõe a experiência (*Erfahrung*) à vivência (*Erlebnis*) ao afirmar que o indivíduo moderno só tem a pequena experiência individual, que não pode ser partilhada porque é só sua, sendo quase incomunicável, enquanto a experiência é supra-individual, perpassada pela tradição, mas não por um passado neutro e ligado aos vencedores, mas por uma tradição descontínua, em que não há um fluxo no qual se apoiar. Benjamin, no ensaio “O narrador”, em que é pensada a contraposição entre a narrativa e o romance clássico moderno, diz que enquanto a narrativa está assentada na experiência, própria ou relatada do narrador, que é integrada a sua vida e repassada ao ouvinte como uma longa formação, vinculada à tradição, o romance segregou-se ao indivíduo, busca o sentido da vida na solidão de um indivíduo que não consegue exprimir-se exemplarmente, pois se mantém reduzido ao pequeno presente.

sendo possível a banalidade do cotidiano repleto de acontecimentos – divertidos, tediosos, insólitos, comuns, atrozes - não significativos, porque desapropriados de experiência (BENJAMIN, 1983). Disso resulta que a obra e a realidade só podem ser concebidas como objeto de contemplação.

Neste sentido, como esclarece Marcondes Filho (2003, p. 9-14), as estruturas abstratas (ideias e representações), que emanavam das relações concretas de trabalho e produção, atingem uma independência que as faz tornarem-se modelos autônomos. Modelos esses que configuram a sensibilidade, as simbolizações e a percepção a partir de uma estrutura que se sobrepõe ao real através do consumo, do jogo político e dos meios de comunicação que filtram e recodificam o social sob a ótica da imagem.

Quando o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico. O espetáculo como tendência a fazer ver (por diferentes mediações especializadas) o mundo que já não se pode tocar diretamente serve-se da visão como o sentido privilegiado da pessoa humana – o que em outras épocas fora o tato; o sentido mais abstrato, e mais sujeito à mistificação, corresponde à abstração generalizada da sociedade atual. (DEBORD, 1997, p.18)

Ao mesmo tempo em que a imagem configura o caráter das modernas sociedades industriais, a apropriação que é feita da fantasia, da imaginação e do lúdico aloja-se no lazer, no entretenimento, no espetáculo, naquilo que é visto à distância e, de preferência, que contenha apelo imediato - sentimentalismo, agressividade, erotismo, medo - todas essas emoções primárias, de intensidade temporal, que Umberto Eco chama de *estruturas de consolação* (ECO, 1970) -, que neutralizam as misérias, as guerras, as dores, no véu distanciador dos clichês de alegria e dor, sem conseqüência para sua vida real, pois são absolutamente dissociados e isolados do ambiente social. Como irrealidade e/ou falsidade, não fazem parte nem da vida nem do conhecimento, não tendo valor social.

A fantasia neste contexto tem, em primeiro plano, um caráter alucinatório, de alienação mental que afasta as pessoas da realidade, do que é verdadeiro, para mantê-las enganadas, podendo então ser manipuladas. Também assume um caráter de fantasma, pois como a fantasia, caracteriza-se como aquilo que é e não é ao mesmo tempo, acolhe a ambiguidade e a ambivalência, características negativas ao desenvolvimento do saber seguro, que deve atingir uma verdade indubitável. Num outro plano, a fantasia apresenta um caráter de desejo, que se caracteriza pela inapropriação do objeto de desejo; portanto, de sua satisfação. A fantasia, nesta perspectiva, escapa à objetivação (distância, isolamento), eliminando os limites entre o objetivo e o subjetivo, o corpóreo e o incorpóreo, pois como alienação, fantasma e desejo impossibilita a apropriação do objeto focado.

O lúdico, por sua vez, ou é compreendido como mera diversão, descanso para as atividades sérias, porque estaria a serviço da distração, provocando emoções vivas e não simbolizadas, ou é compreendido como pura disputa, em que são provocadas potencialidades a serem superadas em busca do melhor, do mais eficaz. Raras vezes o lúdico é compreendido como uma forma plena de estar no mundo, sem determinismo nem pressuposto, inerente a toda e qualquer cultura em que o fato imprevisível surge como um momento concentrado em si mesmo. Como movimento de vai e vem que faz renascer continuamente a possibilidade do novo, sendo, portanto, abertura para “uma realidade que supera” (GADAMER, 1988, p. 153) os envolvidos.

A separação do discurso da razão, caracterizado pela busca da verdade, através de uma lógica da não-contradição, e do mitopoético, constituído por aspectos imaginativos/ficcionais, lúdicos e imaginários, indica a separação de duas dimensões sociais da formação humana moderna: a escola, lugar da transmissão e produção de conhecimentos (produtos da razão) e a mídia, lugar de circulação e consumo da cultura hoje, para alguns, lugar de uma nova percepção que se mostra fragmentada e acelerada. Neste conjunto, a escola incorporou o discurso da razão; a mídia, o discurso mitopoético.

A separação entre a experiência e o conhecimento dá-se ainda entre os gregos. Num período anterior ao pensamento filosófico, a imaginação era um *médium* do conhecimento, tinha assegurado um papel cognoscitivo, ao instituir uma narrativa verdadeira, que manifesta a ordem do mundo. Através do mito, o homem participava de uma unidade em que não havia a divisão entre sujeito e objeto, coisa e palavra, espaço e tempo. Neste discurso a distância entre o homem e o mundo é dissolvida na apreensão das coisas, dos seres e de si, que inscreve o homem - por participação e repetição - na realidade. Como ordem manifestada pela emergência da consciência, através da participação (animismo, totemismo, antropomorfização), as classificações e as análises lógicas são efetuadas com o auxílio de concepções concretas, que adquirem um caráter simbólico sem perder sua concretude e, através da repetição, o equilíbrio entre concepção de mundo e normas de comportamento estabelece harmonia entre o social e o natural, na reafirmação do mesmo.

Detienne, em *Os mestres da verdade na Grécia arcaica* (1988), busca entender a passagem do mito à razão a partir do ponto de vista de Vernant de que há razão no mito. Sua tese é a de que o pensamento racional surge do mito e que contém resquícios de religião. Essa relação o autor identifica a partir da trajetória da palavra *alétheia* (verdade) que se apresenta como um testemunho na mutação de um pensamento mítico em um pensamento racional, pois é, ao mesmo tempo, potência religiosa e conceito filosófico, marcando entre eles afinidade essencial e ruptura radical. As afinidades se dão pelo tipo de homens que são: o rei da justiça, o poeta, o adivinho e o filósofo: todos privilegiados que têm a “verdade” por atributo. O filósofo toma o lugar dos poetas, magos e adivinhos e do rei da justiça, pretendendo revelar a verdade que é homóloga e antítese da verdade religiosa. Homóloga, porque contém a verdade; antítese, porque a verdade do pensamento filosófico não é da mesma natureza da verdade do discurso arcaico, estabelecendo a ruptura com o mesmo.

Segundo Detienne, no discurso arcaico, o verdadeiro está vinculado à enunciação – do poeta, do rei, do adivinho - que instauram o real no dito, ficando o receptor passivo diante da palavra eficaz que institui em ato e se faz potência, já que traz em si ação. A palavra poética é herdeira do mito; sua função, porém, é outra: está ligada à *mnemosyne*, deusa da memória, faculdade divina que permite ver o passado. Diferente do mundo moderno que compreende a memória como uma categoria psicológica, na Grécia arcaica, a memória é uma força social que permite ao povo saber quem é por pertencer a uma mesma história, assegurando a identidade da nação na recuperação de um passado que não pode ser esquecido. Assim, os poetas cantam as façanhas dos deuses e dos soberanos, celebrando-os e enaltecendo-os, fazendo lembrar o passado e, concomitantemente, podendo fazer esquecer o presente. A memória - neste contexto - não é o oposto do esquecimento, mas seu contraditório, sua negação.

Detienne (1988) argumenta que no pensamento religioso-poético, que antecede ao pensamento racional, a palavra *alétheia* (verdade) mantém com outras potências: *léthe* (esquecimento), *Peithó* (persuasão) e *apaté* (engano) relações que determinam a natureza de sua significação. Observa o autor que na poesia, como no pensamento religioso, a passagem de *aléthea* a *lethé* traduz-se em termos de semelhança, pois é estabelecida uma equivalência ou, ao menos, um tipo de participação entre os dois termos da comparação, tendendo a uma ideia fundada no jogo de semelhança dos contrários, de coisa dupla. Através da memória se constitui a verdade poética, mas memória e esquecimento estão ligados, já que a verdade do poeta é assertiva, não se opõe à mentira ou ao falso, mas ao esquecimento. Com *lethé* dá-se uma relação de contraste antitético e complementar, marcando uma ambigüidade pelo jogo do verídico e do enganoso, já que a verdade se reveste do engano e o verdadeiro não nega jamais o falso. Como o mundo divino/poético é profundamente ambíguo, no plano do engano (*apaté*) está a ideia de uma presença na ausência e, complementarmente, a de uma ausência na presença,

estabelecendo uma lógica em que os contrários são complementares e na qual a ambigüidade constitui um mecanismo essencial.

Essa ambigüidade manifesta-se no próprio discurso poético que pode ser benéfico ou maléfico, como fica evidenciado na fala das musas em Hesíodo (1995) “Pastores agrestes, vis infâmias e ventres só, sabemos [Musas] muitas mentiras dizer símeis aos fatos e sabemos, se queremos, dar a ouvir revelações”. E também no canto das sereias na *Odisséia*, que dizem,

vem aqui, decantado Ulisses, ilustre glória dos Aqueus; detém tua nau, para escutares nossa voz. Jamais alguém por aqui passou em nau escura, que não ouvisse a voz de agradáveis sons que sai de nossos lábios; depois afasta-te maravilhado e conhecedor de muitas coisas, porque nós sabemos tudo quanto se, na extensa Tróade, Argivos e Troianos sofreram por vontade dos deuses, bem como o que acontece na nutrícia terra. (p.115)

prometendo a Ulisses o conhecimento do passado, do presente e do futuro que é, ao mesmo tempo, o esquecimento de tudo, pois nenhum homem sobreviveu ao canto delas. A palavra poética reveste-se de encantamento que persuade como uma força sagrada, podendo enganar ou revelar verdades. Quando começa a se mostrar a inquietação de que o *logos* (palavra) pode enganar, surgem as primeiras reflexões sobre a potência da palavra sobre a realidade e sobre o outro.

Vernant (s/d) demonstrou que o pensamento físico dos milésios (Tales de Mileto) dá-se a partir das grandes oposições estabelecidas no pensamento religioso-poético (Hesíodo). O autor tenta desmistificar a ideia do surgimento da razão filosófica instaurada de forma milagrosa, mostrando que a razão se constitui dentro do pensamento histórico. Busca demonstrar que o pensamento mítico e poético se desdobra até a discussão sobre o ser em Parmênides. Ele registra as pesquisas de Cornford, demonstrando que a filosofia já encontra um modelo de explicação para o mundo na *Teogonia* através da luta entre potências e sua especificidade se constitui em despersonalizar o mito, transforman-

do as potências divinas primordiais em elementos naturais: fogo frio, seco e úmido. Jaeger (2001), em seus estudos sobre o homem grego, mostra que a poesia grega apresenta um modelo de narrativa em que os acontecimentos nunca são apresentados numa simples seqüência narrativa, pois são sempre apresentados os motivos e as causas das ações², característica essa do pensamento filosófico nascente. Outras características que os primeiros filósofos vão tornar núcleo da filosofia clássica, como a ideia e o sentimento de moderação e medida, têm origem na poesia lírica, e a ideia de justiça como virtude fundamental e condição para outras virtudes, conforme está no pensamento de Platão, é apresentada em *Os trabalhos e os dias*, de Hesíodo.

(...) no domínio da filosofia, caracterizam o novo pensamento grego. (São, por um lado,) a rejeição, na explicação dos fenômenos, do sobrenatural e do maravilhoso; por outro, a ruptura, com a lógica da ambivalência, a procura, no discurso, de uma coerência interna, por uma definição rigorosa dos conceitos, uma nítida delimitação dos planos do real, uma estrita observância do princípio de identidade. (VERNANDT, s/d, p. 372-374)

² Auerbach, em *Mimesis* (Perspectiva, 1897) também apresenta o estilo homérico na narrativa grega como uniformemente objetivo. A singularidade deste estilo está em representar os fenômenos acabadamente, palpáveis e visíveis em suas partes, definindo claramente as relações espaciais e temporais, diferente das narrativas bíblicas que apresentam falta de conexão, efeito sugestivo, multiplicidade de planos entre outros.

Para Vernant, o novo na filosofia é uma explicação que se destituiu da magia e do maravilhoso, despersonalizando os elementos e os deuses e rompendo com a lógica da ambivalência. A explicação filosófica instituiu um pensamento abstrato, que apresenta respostas contundentes e princípios lógicos, que se aproximam da verdade por raciocínio que, por sua vez, distingue o ser (substância) e as qualidades. Assim, com Parmênides (e depois radicalizado por Platão) *alétheia* se confunde com a exigência da não-contradição. Nesse pensamento, os contrários são postos simultaneamente no plano da linguagem, de forma que a verdade se institui na e pela linguagem dialética, que tem como princípio o diálogo, duas vozes, e por fim a maiêutica, ponto único em que a verdade se coloca. A verdade é alcançada por pensamento lógico.

Essa transformação está ligada à existência de relações sociais igualitárias e estruturas políticas inéditas (democracia) que se estabe-

lecem a partir do surgimento da cidade. Com o advento da cidade, diz Detienne (1988), a palavra atinge sua autonomia como instrumento político. Esta palavra laicizada, complementar à ação - autônoma e inscrita no tempo - surge do grupo social dos guerreiros, nas assembleias guerreiras e nos funerais, quando da partilha dos saques e da distribuição das oferendas. A palavra do guerreiro não é solitária e unilateral como a dos mestres da verdade arcaicos, é palavra-diálogo, pública, pois perante a assembleia todos os guerreiros têm o direito de emitir opinião, já que são iguais diante do grupo, fundamentando seu discurso no acordo do grupo que manifesta sua aprovação ou desaprovação. A palavra-diálogo, apesar de se manifestar como uma opinião, *doxa*, tendo um caráter persuasivo, já que deve convencer os pares, é pública e necessita do acordo entre os homens para obter sua eficácia.

Com Simônides de Céos, poeta grego que viveu no século IV a.C., Detienne e Vernant identificam a desvalorização da *alétheia*, já que é ele o primeiro poeta a fazer da poesia um ofício remunerado, cobra para cantar as glórias de um soberano, rejeitando a concepção religiosa da poesia ao transformá-la em instrumento político e ilusório. Simônides descobre o caráter artificial da palavra poética, como imagem do real e não parte dele o que se evidencia na palavra poética é a capacidade de ilusão, de fazer parecer quando não é.

Para Detienne, na formação do pensamento filosófico, a ambiguidade se distingue da *alétheia* e se refugia na *doxa*, que acolhe um conhecimento que vem do movimento do mundo, apresentando a possibilidade de uma escolha, e mais, de uma escolha que varia de acordo com a situação. É no âmbito da sofística que ela se estabelece, já que para os sofistas, a palavra está delimitada no campo da tensão de dois discursos sobre cada coisa, na contradição das duas teses, tornando lógico o ambíguo. Desse modo, o ambíguo não é mais a união dos contrários complementares, mas a síntese dos contrários contraditórios. A palavra, para o sofista, é um instrumento, mas não de conhecimento real. O *logos*

(palavra) é uma realidade em si, mas não é um significante que tende a um significado. No pensamento sofisticado não há distância entre a palavra e as coisas, a linguagem não pode sair de si mesma, criam assim, os *dissóí-logoi*, discursos duplos, que são exercícios de retórica em que, através de argumentação, defendem teses contrárias para convencer a favor de uma. Portanto, a sofística, por um lado representa o triunfo da palavra ambígua, por outro é responsável, através da prática dos discursos opostos e da análise dos modos do discurso, pela formação do princípio de identidade e pelo advento de uma lógica da exclusão das proposições contrária.

Por volta do século VI a.C., surge um tipo de pensamento filosófico religioso (os pitagóricos, Parmênides) que se opõe ao pensamento dos sofistas e renovam a significação da *alétheia*. Para estes filósofos por um lado existe o imutável, o Ser, a memória, a *alétheia*, e, por outro, o fluente, o não ser, o esquecimento. Para Detienne, essa postura parece aproximar as seitas filosóficas dos poetas e adivinhos, mas enquanto nos poetas a *alétheia* é inseparável de *peithó* (engano), nas seitas é radicalmente separada da mesma. Seu universo espiritual é um mundo dicotômico onde a ambigüidade cedeu lugar à contradição e o homem acha-se lançado num universo dualista de oposições nítidas no qual a escolha se impõe.

Nesse sistema de pensamento que se separa da lógica do mito, *alétheia* se torna uma potência mais definida e mais abstratamente concebida: simboliza um plano do real que toma a forma de uma realidade intemporal que se afirma como ser imutável e estável e se opõe radicalmente a um outro plano de realidade que o tempo, a morte e a *lethé* definem. No entanto, ainda que a ambigüidade tenha desaparecido como zona intermediária entre termos antitéticos, não foi riscada do mundo humano, como forma do real. Foi afastada do conhecimento, que vai ser, pela primeira vez, tratado em Platão, a partir de uma consciente necessidade de afastar um tipo de educação para a constituição de outro.

Todo o desenvolvimento do pensamento inaugurado pelos pré-socráticos está ligado à separação da palavra do domínio da ação. Na palavra laica, a ação é inscrita no tempo e distinta do discurso. O discurso como realidade autônoma é encerrado em suas próprias leis: conformidade com os princípios lógicos e com o real, submetendo-se à necessidade de referenciar sua verdade. Haveloc (1996) defende a tese de que grande parte da obra de Platão é um feroz ataque à poesia como uma disciplina educativa do homem grego, como repositório de conhecimentos úteis, espécie de enciclopédia de ética, política, história e tecnologia que os cidadãos ativos aprendiam como essência de seu preparo educacional, e como um modo conservado de comunicação oral, que estabelecia uma consciência, um vocabulário e uma sintaxe, através de uma tecnologia verbal disponível através da fala rítmica. Essa forma de educação e instrução instaura-se num estado (psicológico) de completo envolvimento pessoal de identificação emotiva com o enunciado. A memória oral conservada caracteriza-se, para Haveloc, por identificação e repetição; atitudes que não exigem nem objetividade, nem análise.

Platão define no *Teeteto* (1986) - como verdadeiro conhecimento - a ciência: sistema de opiniões verdadeiras travadas pela razão dialética, que se mostra mais estável porque encadeia (através da lógica) as opiniões verdadeiras e possibilita uma ascensão segura do mundo do relativo para o mundo do absoluto. Tanto a sofística quanto a poesia, por utilizarem a persuasão e não a demonstração, são incapazes de alcançar o verdadeiro conhecimento. Este implica organizar, dominar e avaliar dados fora do pensamento, já que a filosofia platônica, ao postular a existência da *psyque* e desenvolver uma distinção do eu para o que não é o eu (existência do sujeito), acabou por supor a existência do objeto. Assim, quando se pensa, pensa-se sobre alguma coisa.

Haveloc diz que Platão quer estabelecer uma nova forma de pensar a partir da abstração, separando e isolando princípios e constituindo conceitos, em uma linguagem cuja sintaxe é analítica, que não visa à identificação; antes, a expressão. Para separar o eu, é necessário aban-

donar o ato e o evento (tempo, espaço, circunstância) e pensar nas coisas-em-si. Para tal, o múltiplo é transformado em uno a partir de um ato de integração que nega a vivência dos acontecimentos e oferece uma abstração em que nada acontece, apenas é. Assim isoladas, as coisas não são apenas um; também são ser no sentido em que sua expressão linguística é isenta de tempo verbal (uso do infinitivo); portanto, de duração. O objeto abstrato, divorciado da ação concreta deve perder também a visibilidade, pois a experiência visual de cor e forma ocorre apenas quando a essência do objeto é multiplicada e tornada específica. A essência (o Ser, as Ideias) é então abstrata, una e fixa e constitui um sistema de integração total de hierarquias ascendentes e descendentes que formam uma lógica interna própria.

Não cabe aqui discutir a leitura que Havelock faz da obra de Platão, já que é acolhida a proposição de que a poesia mostra-se como um arsenal da cultura grega, como uma fonte de informação, um sistema de doutrinação e como o modelo de educação. Porém é importante registrar que Platão é muito mais complexo, pois condenou a escrita pela escrita e dissociou-se da mimese mimeticamente, ao utilizar recursos da poesia como: o diálogo mimético (dramatização), enquanto expressão da oralidade e reprodução da voz, presentes em quase toda a sua obra, mas mais bem trabalhados no *Fedro* e no *Banquete* e a narrativa ficcional, enquanto verossimilhança, elaborada no *Timeu* e nos vários mitos que narra em sua obra.

Mas é a proposição platônica do conhecimento, enquanto pensamento sobre a experiência e da distância ao invés da identificação, exposta por Haveloc, que permanece na tradição educacional ocidental. A exclusão da lógica da ambigüidade completa seu curso em Platão e vamos ver em Aristóteles uma sintaxe discursiva abstrata, um sistema filosófico classificatório e uma teoria do conhecimento desvinculada da experiência e da história.

Um outro momento decisivo da separação entre conhecimento e experiência dá-se com o nascimento da ciência moderna. O pensamento

científico inicia na modernidade com Galileu e Copérnico que começam a revolução da física, tornando-a a ciência explicativa do real, que se desenvolve, graças à matemática, por dedução e experimentação. Mas é Descartes quem alia o saber físico-matemático com uma concepção de real em uma teoria do conhecimento que se pergunta pela natureza do sujeito cognoscente e pela natureza do objeto conhecido. O sujeito cognoscente de Descartes é *eu penso*, que concebe a si próprio a partir da dúvida hiperbólica: levando o limite máximo da dúvida sobre tudo, mas que - ao extremá-la - evidencia a certeza traduzida na possibilidade de duvidar. Para tal é preciso pensar, conseqüentemente “se penso: existo”. O sujeito cartesiano é puro pensamento, capaz de fazer abstrações do sensível, tornando-o inteligível. Neste sentido, o objeto do conhecimento se constitui a partir da evidência intelectual, marcada pela clareza e distinção, apreendida pela via da intuição, pois a visão intelectual - voltada para um campo preparado e ordenado pelo método e autorizada e garantida pela luz inata da razão - instaura a certeza da existência de si e o critério de verdade e garantia do conhecimento.

Assim, porque os nossos sentidos nos enganam às vezes, quis supor que não havia coisa alguma que fosse tal como eles nos fazem imaginar. E, porque há homens que se equivocam ao raciocinar, mesmo no tocante às mais simples matérias de geometria, e cometem aí paralogismos, rejeitei como falsa, julgando que estava sujeito a falhar como qualquer outro, todas as razões que eu tomara até então por demonstrações. E enfim, considerando que todos os mesmos pensamentos que temos quando despertados nos podem também ocorrer quando dormimos, sem que haja nenhum, nesse caso, que seja verdadeiro, resolvi fazer de conta que todas as coisas que até então haviam entrado no meu espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões de meus sonhos. Mas, logo em seguida, adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade: eu penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que procurava. (DESCARTES, 1979, p. 54)

Porém, para chegar à máxima de que a única fonte de verdade é o pensamento, Descartes libertou-se da natureza e da tradição, estabelecendo uma dicotomia entre epistemologia e história. O sujeito do conhecimento foi privado das paixões e das certezas da autoridade e da tradição e o objeto do conhecimento foi destituído dos padrões coletivos de cultura e história. Descartes rompe radicalmente com a cultura da curiosidade e do espanto, destituindo do conhecimento o maravilhoso, o oculto, o mistério, o enigma, o desejo, e os sentidos ao só admitir a ação lúcida da razão metódica.

Com Descartes a experiência é mais uma vez excluída do conhecimento, que busca “ideias claras e distintas”, pois ela se apresenta incompatível com a certeza. O pensamento autônomo, seguro e indubitável afasta-se da tradição, das certezas subjetivas das paixões, dos desejos, das emoções, das fantasias e toda a variabilidade e particularidade decorrentes da contingência e da arbitrariedade. De forma que, para Descartes, entre o *res cogitans* e *res extensa* a fantasia e a imaginação não são necessárias, pois não há necessidade de nenhuma mediação para o ato de inteligência.

La certificación científica de la experiencia efectúa en el experimento – que permite deducir las impresiones sensibles con la exactitud de determinaciones cuantitativas y por ende prever impresiones futuras - responde a esa pérdida de certeza que desplaza la experiencia lo más afuera posible del hombre: a los instrumentos y a los números. Pero de este modo la experiencia tradicional perdía en realidad todo valor. (AGAMBEN, 2004, p.14)

A experiência é substituída pelo experimento sendo que no lugar da autoridade (da tradição e da ação) coloca-se a certificação; neste sentido, a ciência moderna propõe um sujeito do conhecimento que reúne em si as propriedades do intelecto separado do sujeito da experiência, como uma realidade psíquica substancial e autônoma. Ela desprezou e desqualificou como conhecimento ou saber verdadeiro o que não podia

ser quantificado e objetivado. E a escola, que surge neste cenário, se solidifica confiando na descrição quantitativa do mundo, na demonstração estatística, nas generalizações, na reprodutividade experimental e na fé do poder da razão.

O surgimento do pensamento filosófico entre os gregos e do científico na modernidade foram marcos da opção por um conhecimento que se estabelece na confiança em uma razão que se funda numa lógica causal e opositiva. Essa, porém, apesar de ter sido acolhida para sustentar a formação escolar, não gozou de absoluta unanimidade. Desde Platão, mesmo tendo expulsado os poetas da *Polis*, a lógica da semelhança atormenta o pensamento. Essa lógica, presente no pensamento mito-poético, acata os contrários como complementares (DETIENNE, 1988), como sombra, deslocando-se progressivamente ao outro recíproco. Esse pensamento obedece a uma lógica de contrariedades, no qual a ambivalência constitui um mecanismo essencial. Desta forma, a lógica da semelhança acata o jogo, o paradoxo, o instável, a indeterminação, todos esses conceitos que hoje estão presentes na maioria dos pensadores contemporâneos, nas várias áreas do conhecimento, mas que a escola ainda não acolheu no processo de formação.

A possibilidade de se acolher o processo de simbolização humana na constituição do conhecimento possibilita-nos apreender uma realidade, que não é homogênea e singular, mas diversificada, a partir do emaranhado da experiência humana tecida pelo homem na rede simbólica que se interpõe diante das coisas. O pensamento mito-poético tem uma estreita relação reprodutiva e produtora com a realidade dada, pois a (re) produz, a incrementa e a transforma. Assim, destruir as barreiras entre o objetivo e o subjetivo, o real e o imaginário, a essência e a aparência é reafirmar a potência formativa e transformativa; portanto, produtiva, da imaginação e do lúdico e proporcionar abertura ao “conhecimento”. É também acolher uma proposição de verdade para além do propósito de dominar uma realidade conflitiva pela coerência, homogeneização e regras imutáveis e eternas. O caráter descontínuo e contraditório da

realidade - e múltiplo do objeto - exigem um pensamento capaz de respeitar e elaborar a pluralidade e a ambivalência na forma de um conhecimento que se constitua como uma exercício de ressignificação infinita do mundo, que não pode nunca ser totalmente conhecido, somente reinscrito.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Trad. Silvio Mattoni, Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2004.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Trad. S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, v.1, 1985.

_____. *Obras escolhidas*. Trad. R. Rodrigues Torres Filho e J. C. Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, v. 2. 1987.

_____. *Obras escolhidas*. Trad. Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, v. 3. 1988.

_____. *Textos escolhidos*: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESCARTES, René. *Discurso do Método, Meditações, Objeções e respostas, As paixões da alma, cartas*. São Paulo: Abril cultural, 1979. (Os pensadores).

DETIENNE, Marcel. *Os mestres da verdade na Grécia antiga*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud e Marx; Theatrum Philosophicum*. Porto: Rés, s/d.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1988.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. História e cotidiano em Walter Benjamin. *Revista da Universidade de São Paulo*, n. 5, jun. 1987.

_____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

HOMERO. *Odisséia*. Trad. Antônio Pinto Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

ISER, Wolfgang. O ressurgimento da estética. In: ROSENFELD, Denis (org). *Ética e estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCONDES FILHO, Ciro. *A produção Social da loucura*. São Paulo: Paulus, 2003.

PLATON. *Obras completas*. Madrid: Aguilar, 1986.

CLAUDIA CAIMI

Doutorado em Teoria Literária – PUCRS, Professora do Instituto de Letras - UFRGS.

E-mail: claudialuizacaimi@yahoo.com.br

Recebido em 30/09/2010

Aceito em 30/11/2010

CAIMI, Claudia. Conhecimento literário: a experiência da pluralidade. *Nonada Letras em Revista*. Porto Alegre, ano 13, n. 15, p. 57-75, 2010.

