

Pensamento confundente e corpo na antropologia oriental e na educação inclusiva

Chie Hirose*

Resumo

Tendo como referenciais estudos sociológicos e antropológicos, o artigo examina e discute, a partir do conceito de “pensamento confundente” (Ortega y Gasset), a interação interior/exterior do ser humano. Nesse quadro, o peculiar conceito japonês de corpo, *Mi*, muito mais amplo do que o corpo da tradição ocidental, e que supera sua dicotomia mente/corpo, é apresentado (por meio de provérbios, locuções e expressões idiomáticas) e discutido. A partir dessa base, o artigo discute algumas possíveis consequências para a pedagogia, especialmente a questão da educação inclusiva nas escolas públicas.

Palavras-chave: educação, antropologia, cultura, educação inclusiva, corpo, unidade no homem.

Confounding thinking and body in Eastern anthropology and inclusive education

Abstract

From a sociological and anthropological point of view, this article analyzes and discusses the relationship between inner man and outer man (in the key of “confounding thinking” (in the sense of Ortega y Gasset). In this context, the peculiar Japanese concept of “body”, *Mi*, much broader than our “body”, and surpassing the Western body/mind dichotomy, is presented (by means of Japanese proverbs and idioms) and discussed. Having provided this ba-

* Doutora e pós-doutora da FEUSP. Professora das Faculdades Integradas “Campos Salles” e da rede municipal de ensino de São Paulo.

ckground, the article discusses some results that follow in Pedagogy, especially inclusion in school.

Keywords: education, anthropology, culture, inclusive education, body, unity of man.

Pensamiento confundente y cuerpo en la antropología oriental y en la educación inclusiva

Resumen

En el marco de los estudios sociológicos y antropológicos, el artículo examina y discute –desde el concepto de “pensamiento confundente” (Ortega y Gasset)– la interacción interior/exterior del ser humano. En ese contexto adquiere importancia el peculiar concepto japonés de cuerpo, *Mi*, mucho más amplio de que el cuerpo de la tradición occidental y que va más allá de su dicotomía mente / cuerpo, es presentado (por medio de proverbios y expresiones idiomáticas). A partir de esa base, el artículo discute algunas posibles consecuencias para la Pedagogía, en especial la cuestión de la educación inclusiva de las escuelas públicas.

Palabras clave: educación, antropología, cultura, educación inclusiva, cuerpo, unidad en el hombre.

Introdução. Uma ferramenta metodológica esquecida: o confundente

Embora de extrema importância para a antropologia filosófica, o “pensamento confundente” (ORTEGA Y GASSET, 1941 e 1944¹) continua pouco estudado em nosso meio acadêmico. Entre outras potencialidades, trata-se de uma chave importante para a análise dos Orientes, que, neste ponto, também se identificam. De especial importância para este estudo é o caráter confundente do conceito de corpo, *Mi* (身), na língua japonesa.

Advirta-se, desde logo, que “pensamento confundente” nada tem de pejorativo: não se trata da confusão que, para nós, pode evocar imediatamente “equivoco, engano, mixórdia, bagunça, desarrumação, mistura indevida, ou mesmo baderna”, como

¹ Ver também Marías (1947), especialmente p.168-172.

averba o Dicionário Houaiss (2009). Trata-se, isto sim, de uma das importantes funções de pensamento – ao lado do pensamento que distingue –, como explica Julián Marías em entrevista a:

Trata-se de uma dupla dimensão do pensamento. Há uma função, diríamos, normal do pensamento que é distinguir e determinar as diferentes formas de realidade. Por outro lado, se esta fosse a única função do pensamento, não haveria como lidar intelectualmente com realidades complexas, em suas conexões, nas quais interessa ver o que há de comum e, portanto, o tipo de relações que há entre realidades que, de resto, são muito diferentes. Isto é o que Ortega denominava “pensamento confundente”. Eu gosto do exemplo da palavra “bicho”, muito vaga, que se refere a milhões de animais, mas nos comportamos ante um “bicho” de uma maneira de certo modo homogênea: em muitas ocasiões as diferenças não contam: e não nos importa a espécie (haverá centenas de milhares de coleópteros, mas, para muitos efeitos, não interessa). O “pensamento confundente” é muito importante e é um complemento para o pensamento que distingue. (LAUAND, J.; LUCCI, 1999).

Nessa breve observação já se pode notar a importância da linguagem confundente. Ela é útil quando nos ajuda a pensar não separadamente aspectos que na realidade não estão separados.

Cabem aqui algumas observações. A rigor, não podemos falar de linguagem e de realidade como se fossem aspectos estanques e independentes: nossa percepção da realidade dá-se pela linguagem e nossa linguagem é elaborada a partir da realidade que percebemos. Melhor seria falar de “sistema língua / pensamento” para evocar o fecundo conceito de Lohmann (2003).

O árabe e o hebraico, por exemplo, pensam confundentemente a palavra salam/shalom, com diversos significados insuspeitados para as línguas ocidentais. Como mostrou Lauand (2007), o radical trilítero de Salam/Shalom não significa apenas paz (como imaginam os brasileiros que querem simplesmente revestir de caráter bíblico e sagrado a nossa palavra “paz”), mas “confunde” em si diversos outros significados (e só des-

se ponto de vista confundente há legitimação em empregar o original semita):

- integridade física – dizemos de um cabo de vassoura quebrado, que ele perdeu seu shalom. Uma peça fabricada com defeito não tem shalom;
- integridade moral – no sentido de honestidade, incorruptibilidade, como significado pelo nome próprio Salym, “o íntegro”;
- sanidade, saúde (física ou espiritual);
- aceitação – de boa ou má vontade. Daí que iSLaM, idêntico no radical trilítero a SaLaM, seja aceitação da vontade de Allah.

Outro confundente especialmente interessante para a educação é o árabe/hebraico: mathal/mashal. Enquanto o Ocidente desdobra-se para buscar diferenciações precisas para conceituar, distinguindo histórias, causos, parábolas, alegorias, fábulas, provérbios, mitos, metáforas etc., o oriental mathal confunde-os. Tal como no citado “bicho”, de Julián Marías (1999), o confundente, neste caso, é favorável. Se, como já temos tratado em outros estudos, contar histórias é essencial para a educação e para a educação moral, não há maior interesse em distinguir (e tirar o foco) esse recurso pedagógico, tão valorizado nas pedagogias orientais.

Quando consideramos as artes do, tão centrais nas pedagogias do Extremo Oriente, é oportuno lembrarmos que do (Tao) é muito confundente.



Figura 1 - Tao

Nele se confundem caminho, governo, sabedoria, virtude etc. e o próprio Tao do Livro do Tao.

Sendo a linguagem abstrata, ela é sempre de algum modo confundente; interessa-nos o “confundente relativo”, aquelas realidades, para o bem ou para o mal, que umas línguas distinguem e outras, não. O português é confundente em relação ao inglês no uso do adjetivo “grande”, que o inglês distingue em *big* e *great*. Se eu disser que a Amazônia é grande, deverei, provavelmente, traduzir por *big*; já, se disser “grande Uruguai”, devo recorrer ao *great*, porque realizou, digamos, a façanha de eliminar a poderosa Argentina nas oitavas de final. Ou, como diz o slogan da loja de roupas tamanho G/GG: “Grandes marcas em tamanhos grandes”.

Embora o pensamento confundente não seja muito tratado academicamente entre nós, há casos em que o brasileiro (inconscientemente) usa e valoriza-o. Pense-se, por exemplo, na mil vezes repetida (nem sempre com o devido rigor) – no mundo empresarial, sobretudo em palestras motivacionais corporativas – “coincidência” dos conceitos de crise e oportunidade no chinês/japonês.

危機

Figura 2 – Kiki

Cabem aqui algumas considerações sobre esse caso, para além do modo como esse confundente tem sido tratado entre nós.

Na verdade, esse é um bom exemplo de como o confundente costuma ocorrer em outro nível. O ideograma *ki* (機) deve ser visto na confundência de seus vários significados:

– máquina de tecer (sentido que se estendeu para outras várias máquinas);

- avião;
- momento oportuno, o tempo certo (quando combinado com o ideograma de virar, mudar);
- causa que promove a ocorrência de algo;
- complexo mecanismo no interior de uma máquina;
- princípio motor de algo;
 - mecanismo muito minucioso, difícil de captar (como os segretos planos militares);
 - movimento do coração, da mente;
 - pivô, sustentáculo axial.

Agora podemos retornar ao 危機, e considerar seu primeiro componente (que, coincidentemente, também soa ki):

- perigo;
- o que fere ou debilita algo;
- o que acarreta riscos;
- não confiável;
- incerto;
- o que deixa apreensivo;
- difícil de superar.

Assim, esse *ki* aparece em várias combinações:

- 危急 – perigo emergencial;
- 危險 – perigo, risco;
- 危地 – situação ou local de perigo;
- 危篤 – estado crítico;
- 危難 – ameaça grave;
- 安危 – ameaça à segurança;
- 危害 – risco de vida ou de dano corporal;
- 危機 – crise.

Consideremos agora este último caso, o famoso 危機, que é apontado, nas palestras motivacionais das empresas, como a feliz coincidência crise/oportunidade. Na verdade, é necessário interpretá-lo no quadro das palavras que têm 危 como componente. Percebe-se, então, que é o segundo componente que tem a função de especificar o perigo. No caso de 危機 – crise –, é caracterizado como o perigo que ameaça a estrutura, o mecanismo, o pivô, o momento oportuno etc. Trata-se de um alerta para a ocorrência de algo desastroso. Não se trata, portanto, de mera oportunidade, de uma ocasião favorável, mas, sim, de alerta para um perigo essencial, iminente e devastador. Então qual seria a razão desta interpretação? O 機 aparece uma vez no substantivo composto de “oportunidade”: 机会 (kikai). Assim, ki só adquire esse significado quando usado em conjunto com outro ideograma (neste caso, kai, para formar kikai). Como se vê, a análise do confundente, no caso do japonês e do chinês, requer o exame de cada ideograma (e de sua família de associados).

Desta maneira, como no caso citado da palavra crise (危機), a promoção de outro significado veio da área de administração e por falantes não nativos que entraram em contato com a palavra! Constatações como esta reafirmam o que linguistas, como Bakhtin, já tinham apontado: a interdependência e a interação das grandes civilizações podem moldar novos significados, talvez, em alguma medida, alheios aos originais. No caso, essa interpretação ocidental é alheia à lógica da combinação de ideogramas do original oriental. Mas, como o confundente confunde, pode muito bem ocorrer que algum dia essa interpretação seja acolhida no Oriente!

Na verdade, esse é um bom exemplo de transformações que qualquer língua ou cultura necessitam para sobreviver ao longo do tempo.

Mi (身) – o corpo no pensamento confundente

Ao pensarmos o confundente na educação, uma dimensão importantíssima é a do corpo; o modo como encaramos o corpo. E aí podemos enriquecer-nos com a tradição oriental.

O corpo tem um caráter misterioso no “eu” de cada um. Certamente não somos nosso corpo, mas, de algum modo, sim, o somos. O corpo não é meramente “tido”; ninguém diz “meu corpo está com gripe” ou “você chutou o pé do meu corpo”; o que se diz é “Eu estou com gripe”, “você me chutou”.

O Ocidente, com seu afã de ideias claras e distintas, uma e outra vez propõe uma dualidade radical corpo/espírito, deixando por resolver os evidentes fatos de integração, como as doenças psicossomáticas e – podemos acrescentar hoje – os fenômenos “somato-psíquicos”. Não só um desgosto espiritual produz ácidos que podem causar uma úlcera material, mas também as alterações do corpo afetam o espírito. Que o diga meu acupunturista, que com um par de agulhas é capaz de dissipar temores ou rancores espirituais.

O Oriente, tradicionalmente, ao contrário do Ocidente, não tem a necessidade de teorizar aquilo que pratica; sabe por experiência que as coisas funcionam assim ou assado, e isto basta. Já o viés ocidental – sempre tipicamente falando – só aceita, digamos, uma terapia, se dispuser do modelo teórico adequado que a “fundamente”. Quantos médicos ocidentais recusam, por exemplo, a acupuntura, por acharem que noções como a de Qi, energia, são vagas e insuficientes? Mesmo confrontados com a comprovada eficácia do tratamento, não o prescreverão. O oriental, que não prioriza o “pensamento sistemático”, acolhe a prática que se mostra eficaz. Assim, a tradição oriental pensa o homem como um todo: corpo-espírito, e integrado em um todo maior: homem-natureza.

Assim, viemos dar com um conceito antropológico essencial na tradição japonesa: o de *Mi*. Em uma primeira aproximação: corpo, self, realidade humana etc. – e a dificuldade de apreensão, de explicitação, parece elevar-se ao infinito. Não que se trate de um conceito bizarro, artificial ou estranho, mas, precisamente por sua adequação e acerto, torna-se tão inapreensível quanto o próprio homem. Para o *Mi*, como para os grandes temas antropológicos, sempre vige aquela famosa e felicíssima observação de Santo Agostinho, originariamente refletindo sobre o que é o

tempo: se ninguém me pergunta, eu bem sei o que ele é; se eu quiser explicar, não sei (Si nemo me quaerit, scio...).

Uma “dificuldade” adicional provém do fato de que temos – como costuma ocorrer no sistema língua/pensamento oriental – uma relativamente alta acumulação semântica em *Mi*, em comparação com as abordagens ocidentais. *Mi* é o corpo e, ao mesmo tempo, o homem todo. *Mi* é o *self*, *Mi* pode ser o eu etc. Se bem que, na verdade, mesmo as antropologias ocidentais acabam incluindo – de modo mais ou menos consciente e explícito – o corpo como, de algum modo, base para o homem todo, sem que isto implique nenhum tipo de materialismo ou exclusão do espírito. Nesse sentido, notem-se, de passagem, as formas inglesas, tão familiares que o próprio falante do inglês talvez nem repare mais em sua profundidade: everybody, somebody, anybody, nobody etc.

Outro fator complicador dessa nossa reflexão sobre o *Mi* decorre do fato de que o conceito de corpo, no caso, vem embutido em um sistema de articulações semânticas distinto daqueles que são usados pelo leitor ocidental (tenha-se em conta, porém, que o falante japonês, se perguntado pelas palavras para corpo em seu idioma, dificilmente se lembrará de *Mi* – que, sim, é usual, mas procede de tempos ancestrais – e recordará, antes, outros vocábulos, mais próximos da semântica ocidental).

Feitas essas observações, podemos agora começar a aproximar-nos dos significados principais do conceito *Mi* e, para tanto, o caminho dos provérbios e expressões idiomáticas parece adequado. Naturalmente, trata-se aqui somente de uma primeira e informal aproximação.

Os provérbios japoneses voltam-se principalmente para a descrição/compreensão do ser humano. Eles jogam com o abstrato e o concreto e destacam, talvez, os aspectos relativos à convivência, na melhor tradição confuciana.

O imenso dicionário da Editora Robert (MONTREY-NAUD; PIERRON; SUZZONI, 1989, p. 562), que apresenta provérbios de todo o mundo, diz dos japoneses que eles têm um charme particulier e mais elegância e leveza do que os de outras línguas.

Os provérbios que apresentamos a seguir foram extraídos das coletâneas que indicamos nas referências bibliográficas, projetos editoriais ousados que buscaram recolher os provérbios e/ou expressões idiomáticas mais conhecidos dos japoneses.

Como lemos no prefácio de um desses dicionários:

Estes provérbios e estas expressões foram por muito tempo utilizados entre as pessoas que falam a língua japonesa, portanto enraizados na vivência delas. Numa pequena palavra pode-se encontrar significado profundo que toca forte e diretamente no coração, e encontramos não poucas destas palavras no nosso cotidiano, convivendo bem próximas de nós. Ao utilizarmos estas palavras (ou expressões), conquistamos uma riqueza maior na nossa comunicação, e ela se torna ainda mais prazerosa. (SANKOU, 1994, p. 1; tradução nossa).

O conceito de *Mi* nos provérbios

Começemos por observar que *Mi* aparece em uma palavra já bem conhecida entre nós: sashimi. Portanto, o leitor brasileiro está familiarizado com um primeiro significado de *Mi* (se quisermos adaptar ao padrão ocidental, que distingue em várias palavras o que o japonês confunde em *Mi*), que enfatiza a carne; a carne que reveste o osso, como aparece no particular corte de peixe do Sashi-*Mi*. Assim, quando há uma situação em que está difícil distinguir as coisas, diz-se: “É pele ou é *Mi*?”

Passando para um segundo significado, muito próximo do anterior, temos *Mi* no sentido do corpo físico.

Hara-mo mi-no uti.

O estômago também faz parte do *Mi*.

Este provérbio trata do *Mi* corpo. Ele diz para não nos esquecermos, quando nos alimentamos, de que o alimento e a bebida vão para o estômago, que não está fora do corpo; ou seja, um alerta contra a gula.

Também a sabedoria das expressões aconselha como medida de segurança: “Deixe o dinheiro pegado ao *Mi*”, bem junto de

si, como quando as mulheres escondem cédulas entre os seios. Nessa mesma linha, encontramos *Mi* no sentido de base para panelas, caixas, recipientes, que servem para conter (nesse caso, o contraponto é dado por uma tampa), como no provérbio:

Mi mo futa mo nashi.
Sem *Mi* nem tampa.

O sentido é o de que não tem graça ir diretamente a um assunto sem os comentários adequados dos aspectos contextuais. Nesse caso, a comunicação é insossa: falta-lhe a carne do *Mi*.

Do mesmo modo, o corpo, também para nós, é estrutura básica, como quando falamos em corpo docente, corpo diplomático, corpo de baile, corpo da guarda, corporação, incorporar, ganhar corpo etc., à margem de outras dimensões: da alma, do espírito, do coração...

Mi, dimensão corporal, pode facilmente estender-se à totalidade, uma vez que o corpo do ser vivo é precisamente um corpo animado. Assim,

Mi arite no houkou.
Tendo *Mi* é que se tem serviço.

Somente tendo um corpo saudável é que se consegue trabalhar. Naturalmente, subentende-se aqui o *Mi* com saúde.

Nessa identificação com o *self*, o *Mi* vale pelo todo da pessoa:

Mi wo sutete koso ukabu se mo are.
Existe o lugar que se abre porque se joga o *Mi*.

Próximo ao nosso “Quem não arrisca não petisca”, desde que se entenda o arriscar como radical: o próprio eu é que entra em jogo.

A igualdade fundamental entre os homens tem sua base no *Mi*: o que acontece para mim é paradigma do que pode suceder ao semelhante. Nesse sentido, a tradição japonesa aproxima-se do famoso dito de Terêncio: “Sou homem e nada daquilo que

é humano considero alheio a mim” (*Homo sum et nihil humani alienum me puto*). Ou da também célebre sentença de Ortega: “*Yo soy yo y mi circunstancia...*”, circunstância que inclui, sobretudo, outros *Mi*.

Kyou-wa hito-no Mi, ashita-wa waga Mi.
Hoje, o *Mi* do outro; amanhã, meu *Mi*.

Incluem-se aí, evidentemente, as incertezas da existência humana, ao sabor do contingente. O que se reflete também em:

Hito-no ue-ni fuku kaze-wa waga Mi-ni ataru.
O vento que sopra em cima do outro, bate em meu *Mi*...

Hito-no ue mite waga Mi-wo omoe.
Olhe o outro e pense no seu *Mi*.

Como em muitos provérbios, a mensagem é aberta, tendendo ao neutro. Admite, portanto, múltiplas interpretações; no caso, digamos, pôr a barba de molho, aprender (para o bem e para o mal) com as experiências dos outros, não dizer “desta água não beberei” etc. Contingências e futuros incertos, mas também há futuros previsíveis (condicionados pelo passado) e condicionados pelo acaso. De qualquer modo:

Mi areba mei ari.
Se houver *Mi* haverá destino.

Seja como for, o principal fator em nossa vida são nossas ações e escolhas. Por elas, em boa medida, somos mais ou menos felizes.

Mi-kara deta sabi.
A ferrugem sai do *Mi*

O lixo existencial decorre, em geral, de nossa própria atitude diante da vida. Devemos, portanto, cuidar da moral que garante a integridade do *Mi*.

Mi-de Mi-wo kuu.
É o *Mi* que consome (come) o *Mi*.

O provérbio lembra que a principal destruição é a auto-destruição. Também há as variantes:

Mi-de Mi-wo tsumeru.
É o *Mi* que espreme o *Mi*.

Akuji Mi-ni kaeru.
Ato mau volta-se contra o *Mi*.

Sendo o centro mesmo da pessoa, não se pode abdicar do próprio *Mi*:

Ko-wo suteru yabu-wa aru-ga, Mi-wo suteru yabu-wa nai.
Até pode haver matagal para desfazer-se de um filho,
mas não para arremessar o próprio *Mi*.

O *Mi* não é somente a base metafísica do ser humano; ele informa também dimensões como a psicológica, a social etc. Assim, de acordo com o *Mi*, excluem-se certas atitudes incompatíveis com a dignidade do sujeito:

Mi shirazu-no kuti tataki.
Tagarela que não conhece (não respeita) o *Mi*.

Pois certos assuntos – ou mesmo o muito falar – não con- dizem com a dignidade do *Mi*. Mesmo as vicissitudes e contingências da vida são (devem ser) proporcionais ao *Mi*:

Mi-ni sugita kabou-wa wazawai-no moto.
A sorte que ultrapassa o *Mi* será a base da desgraça.

Aqui, a tradição japonesa aproxima-se da sabedoria cristã, que vê o mal como uma desordem (e não como uma entidade positiva).

Com a encantadora forma nossa, “Parabéns!”, estamos expressando precisamente isto: que o bem conquistado, que a meta atingida seja usada “para bens”. Pois, qualquer bem obtido (o dom da vida, dinheiro ou a conquista de um diploma) pode, como todo mundo sabe, ser empregado para o bem ou para o mal. (LAUAND, 2007, p. 47).

O ideograma (kanji) *Mi* (身) herdado dos chineses. Sua pronúncia é *shen* (身), e difere do som que o japonês atribui atualmente para ele – que pode ser *Mi* ou *Shin* (som assim herdado do chinês). Da mesma forma que a pronúncia foi mudando na passagem de uma língua para a outra, o significado do ideograma também foi se transformando, cada qual influenciado pelos seus falantes. Quem conhece o chinês moderno perceberá que os significados do *Mi* – muitos não existentes no chinês – são diferentes, embora seja o mesmo ideograma.

Este kanji pode ser classificado como ideograma de imagem/forma, ou seja, um ideograma que é quase uma ilustração do objeto representado: na origem da escrita chinesa, uma mulher grávida. Com a ajuda da imaginação, *Mi* pode sugerir o perfil de uma mulher carregando um novo ser na barriga, o que, no uso cotidiano, passa inadvertido para os usuários da língua. Há um resquício do significado inicial atribuído a *Mi* na expressão idiomática japonesa:

Mi futatsu-ni naru.
Ficaram dois *Mi*.

Emprega-se quando alguém teve um filho, ou seja: “um *Mi*”, uma grávida; “dois *Mi*”, depois do parto.

Shen (身), no chinês moderno, corresponde melhor à palavra *karada* (体), mais próxima da nossa “corpo”. Em *Mi*, o sentido do corpo recebe vários aspectos adicionais não abrangidos por *karada* (体) ou *jiko*, *jibun*, *honnin* (自己, 自分, 本人) etc., mais usados quando se trata de referir-se ao próprio sujeito (myself).

Daí a prevalência do uso de *Mi*, pelo menos nos provérbios e nas expressões idiomáticas. *Mi* pode ser usado para dizer “coloquei o avental no corpo” (fixar o avental ao *Mi*), do mesmo modo que também é usado para dizer “adquirir conhecimento” (fixar o conhecimento ao *Mi*).

Observando atentamente os usos de *Mi*, percebemos que é possível reagrupar os provérbios em três classes de associações figurativas (metáforas, metonímias etc.) de captação e tratamento de *Mi*, independentemente de seu significado propriamente dito:

1º) no uso mais próximo de carne (osso/pele), tem características que normalmente observamos e associamos aos ingredientes da comida, como: cortar o *Mi*, esfarelar, raspar, amassar, queimar, endurecer o *Mi*, o odor desagradável do *Mi* etc., metaforicamente significando: sofrer de frio ou de dificuldades, esforçar-se, sacrificar-se ou preocupar-se, consumir-se por paixão, proteger-se, seus pontos negativos etc.;

2º) no uso mais próximo de recipiente (área para conteúdo), recebe características figurativas que representam algo que tem uma quantidade limite para conter ou suportar uma substância, como: sobrar no *Mi*, ir além do *Mi*, estar abarrotado, colocar o *Mi* etc., indicando: algo incompatível a mim, sentir compaixão, fazer de coração etc.;

3º) no uso mais próximo de lugar (espaço), recebe características figurativas que representam algo que se move para várias direções. Como na expressão de empatia do português: “colocar-se no lugar do outro”. Podemos aproximar este mesmo sentido à mobilidade que estamos atribuindo aqui ao *Mi*. Neste caso, os japoneses dizem: “*Sono hito-no Mi-ni naru?*”, tornar-se o *Mi* do outro.

Refletindo sobre minha experiência pedagógica (HIROSE, 2010), quando elaboramos projetos procurando, ou não, um enfoque ao vínculo humano, ao corpo e aos sentimentos das crianças, conscientemente, ou não, cada educador estará baseado na forma como concebe o ser humano. Por exemplo: “que somos seres que sentimos, pensamos e agimos numa totalidade que integra o corpo, o coração e a mente”. Ao nos lembrarmos dos vários significados do *Mi*, verificamos que está muito próximo do que tentamos expressar na sentença anterior.

Se nos lembrarmos da expressão “fixar o conhecimento no *Mí*”, perceberemos a proximidade de pensamento que vemos nesta sentença: “O conhecimento deve ser feito pela totalidade do indivíduo, e não apenas pela razão. E é essa totalidade que modela as imagens às quais o mundo se adapta” (MAY, 1975, p. 136). Quando falamos de sentimento, não significa apenas afeto. Significa, ainda segundo May, a capacidade total do organismo humano de sentir seu mundo. “Fixar o conhecimento no *Mí*” consegue conter esta concepção de aprendizagem.

Pensamento confundente e percepção do mundo

O pensamento confundente é a chave para (entre tantos outros) o grande problema da educação inclusiva (uma educação sem discriminação ou sem preconceitos). Os espaços escolares vêm vivendo uma circunstância histórica propícia para ouvir outras vozes, mas como fazer isso? Conhecer o “outro” para termos empatia com ele, ou ao menos para uma boa convivência, não se resolve com um estudo, mesmo que aprofundado, meramente “científico”.

Nessa chave, pode ocorrer uma disfunção: quanto mais buscamos descrever, identificar o “outro”, mais nos distanciamos dele. Até porque esse processo transforma o outro que buscamos compreender em “objeto de estudo”. São as limitações impostas pela herança que temos de nossa ciência, sempre insuficiente quando se trata de estudar um “objeto” em assuntos pedagógicos específicos de convivência entre seres humanos diferentes.

O encontro com o “confundente” permite superar o caçoete cientificista de abordar os temas privilegiando demasiadamente o pensamento “claro e distinto”, que se pretende aplicar indiscriminadamente ao exame dos problemas da escola.

Lembro-me das imagens construídas por Joan Steiner. Características 3-D, quebra-cabeças de imagem; o mundo a que ela nos convida é uma diversão óptica na qual quanto mais você olha, mais você vê! Existem diversas cenas, lugares da vida cotidiana, como casa, sala, cozinha, quarto, padaria, fazenda, construídos cada um com mais de 70 objetos pequenos do dia a dia. A brin-

cadeira consiste em descobrir anomalias, como rodas de trem produzidas a partir de margaridas e cortinas feitas de macarrão. Nós nos deparamos com um misturador de cimento feito de um frasco de mostarda, armários de cozinha feitos de caixas de sabão, uma cama construída com lápis de cera (Figura 3)².

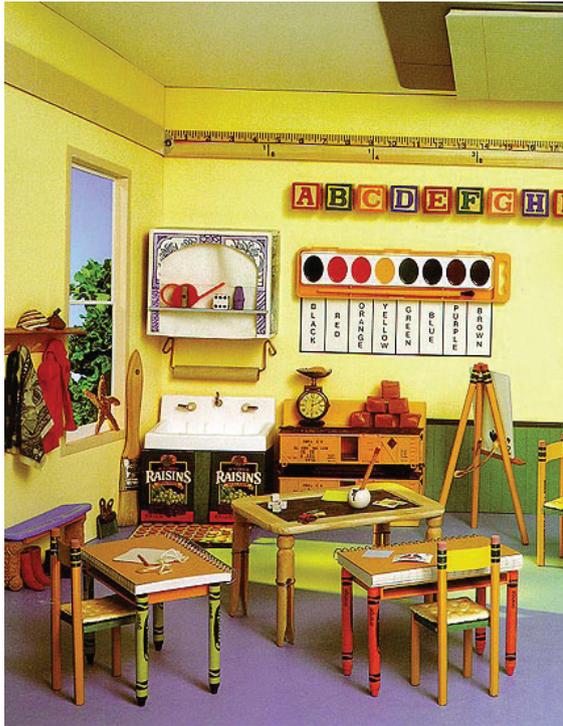


Figura 3

Fonte: <http://musingforamusement.blogspot.com.br/2008/09/joan-steiner.html>

² “Trança de menina é grão de café, peça de tecido é goma de mascar. Parece, mas não é, nessa terra cheia de fantasia você descobre que nada é o que parece. Um livro repleto de objetos dublês, no qual a diversão é encontrá-los. São mais de 1000 objetos do dia a dia escondidos. Em cada cena existem cerca de 100 objetos a serem descobertos, e no final do livro há uma relação de todos eles” (STEINER, 1998). <http://lmf.com.br/detalhes.asp?ID=488336>. Acesso em: 13 out. 2013.

Quanto mais o observador foca nos detalhes da cena cotidiana criada por Steiner, mais se distancia do objeto ali representado e fixa-se em outros estímulos e representações.

Wittgenstein (1984, p.71) indaga se “um conceito nebuloso é de fato um *conceito*?”. Uma foto pouco nítida é mesmo o retrato de alguém? Será que é sempre vantajoso trocar um retrato pouco claro por outro bem nítido? Não será o retrato pouco nítido exatamente aquilo que precisamos?”. Ele nos faz lembrar que as formas com que percebemos as coisas por meio dos olhos, assim como quando acontece com a nossa linguagem, não são vistas como são. Simplesmente, vemos aspectos que mudam de acordo com nossa perspectiva: um jogo de linguagem.

Já Bergson advertia:

A percepção não é jamais um simples contato do espírito com o objeto presente; está impregnada de lembranças-imagens que a contemplam, interpretando-a. A lembrança imagem, por sua vez, participa da “lembrança pura” que ela começa a se materializar, e da percepção na qual tende a se encarnar: considerada desse último ponto de vista, ela poderia ser definida como percepção nascente. (1990, p. 109).

Um exemplo de Lauand esclarece bem o “confundente”:

O português também tem suas confundências. Sobretudo, o português do Brasil, com nossa propensão ao genérico, à indeterminação, ao neutro. No outro dia, dirigindo-me a um colega, vizinho de prédio, a quem freqüentemente dou carona, perguntei: “E aí, você vai para a USP amanhã?”. Sua resposta foi: “Devo ir”. O leitor (e mesmo o interlocutor) não tem a menor possibilidade de saber o que significa esse “devo”, entre nós, muito confundente. Como traduzi-lo, por exemplo, para o inglês (should, have to, supposed to, must, ought...)? Pois, esse “devo” pode ser interpretado desde a mais absoluta e imperativa decisão de ir (“eu devo ir, senão a USP desmorona”) até a mais descomprometida e frágil intenção (“eu não falei que iria, eu falei

‘devo ir’, e aí apareceu um desenho animado legal na TV e eu não fui”). (2007, p. 167-168).

Quando perdemos o medo do confundente e o aplicamos à realidade confundente, podemos apreender essa realidade e lidar adequadamente com ela. É, muitas vezes, o caso da inclusão: não será a indeterminação do confundente a base para a verdadeira inclusão? Só incluindo o “outro” no confundente do nós, podemos, de verdade, acolhê-lo. Nesse sentido, todas as diferenciações linguísticas para marcar diferenças e assegurar direitos têm um lado perverso: acentuar a alteridade do outro... Quando estive no Japão (no final dos anos 1990), o trabalho etnográfico nas escolas era um *must* nas pesquisas de pós-graduação. Havia autênticas invasões de investigadores, mestrandos e doutorandos observando as crianças estrangeiras nas escolas japonesas: como se vestiam, como se alimentavam, como eram seus modos de relacionamento etc. Além das crianças, suas famílias também eram examinadas: costumes, hábitos, valores, religião etc. Tudo isso acabou levando a uma indesejada disfunção: a estigmatização do “outro”, a ponto de fazer com que os professores começassem a ter em mente que lidavam com alunos “especiais”... Quanto mais trabalhos científicos eram produzidos, mais se consolidava a “esquisitice” das crianças deka-segui, notadamente as brasileiras, deixando na névoa as condições econômicas dessas “diferenças”, produzida pelo próprio sistema econômico do país, a verdadeira causa de muitas dessas distâncias.

Um exemplo: os europeus que vivem no Brasil estranham (e valorizam) o fato de em nosso país não haver blasfêmias (comuns na Espanha, Itália e outros países de tradição [anti] cristã). A melhor maneira de manter esse valor, que tanto favorece a tolerância e a convivência, é não trazê-lo à tona; se criássemos uma lei específica proibindo a blasfêmia, isso, afinal, contribuiria para o surgimento dessa prática entre nós... O melhor é o indeterminado, o neutro, o confundente.

Ação para uma interação criativa

Vejamos agora o “lugar” em que o distinguir e o confundir podem-se integrar e transformar em ação fecunda e acolhedora.

Quando realizamos um ato em um tempo particular e em um lugar particular por uma pessoa particular, consideramos este um ato único, singular, nunca possível de ser repetido da mesma maneira; ocorrência inédita, ou seja, um ato histórico. Esta percepção da ação humana, que na minha formação aprendi ao entrar em contato com o conceito de práxis de Gramsci (2001, p.3), acreditava que é no próprio agir que o sujeito pode desenvolver a capacidade de compreender as relações sociais.

De minha tese de doutorado, tematicamente dedicada à Cerimônia do Chá, destaco aqui esta mesma consideração acima, que integra a cerimônia: “Ichi go, Ichi e” (-期-会), uma expressão que é a filosofia fundamental de todo o Chado: todo encontro é único.

Nessa concepção de homem e de mundo, a realidade é dinâmica e cheia de contradições; em que o sujeito que transforma é transformado pela realidade. E o conhecimento é um processo mutante, ferramenta-meio para a permanente construção de novas sínteses. É precisamente o centro das reflexões de Paulo Freire sobre a relação professor-aluno, tal como ele mesmo expõe em *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996):

Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria existência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo.

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado.

Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 1996, p. 86).

Nesse quadro, emerge o corpo, como espaço e tempo dessa integração. É por ele que continuamente nos articulamos com a sociedade, com a história, com a escola, com o outro... É por ele que protagonizamos toda experiência, toda vivência... Pelo corpo, e não pela razão, é que vivenciamos a união do confundente e do “distinguente”.

Assim, a tradição oriental pensa o homem como um todo, corpo-espírito, e integrado em um todo maior: homem-natureza.

O mesmo que vale para a Sala de Chá, parece-me, vale também para a sala de aula: no *Chanoyu* e na Educação, somente a integração – integração da herança cultural, do encontro interpessoal, dos “rituais” de aprendizagem e da singularidade de cada um – pode propiciar um verdadeiro espaço de criação.

Considerações finais

Vejo as práticas educativas atuais como decorrentes de uma engenharia do comportamento, praticada no interior das instituições, com o objetivo de conseguir a integração social, pressupondo-se válida a sociedade. Mas é preciso dar-se conta de que os problemas não se encontram no nível da consciência que resiste aos processos de integração, mas na própria ordem social. “Forçar” a integração é perpetuar esses problemas.

Quem trabalha dentro de uma instituição pública escolar pode bem entender essa organização. O clima escolar burocrático, normatizado, a organização graduada e disciplinar levam o educador apenas a representar seu papel de transmissor de

conhecimento. Neste tipo de organização nega-se a possibilidade de dar-se um salto para uma relação pedagógica com base no diálogo, no convívio social e, principalmente, com base na interação entre as gerações professor/aluno. E é justamente neste aspecto que está o ponto mais fraco de nossas escolas. O distanciamento entre educadores e educandos impede o desenvolvimento humano de ambas as partes. Vejo que diminuir essa distância seria o maior desafio das instituições, se quisermos uma educação com novas concepções sobre o mundo.

Como Foucault (1996) bem apontou, a escola pode ser uma forma institucional de organização social de promoção de estruturas burocráticas e repressivas que sufocam a liberdade das pessoas que nela participam. Essas estruturas são, à primeira vista, radicalmente incompatíveis com a vivência de uma existência autenticamente humana. Por todos os lados, o que se vê é a sensibilidade sendo restringida, a coerção à economia do desejo, a repressão ao sujeito ignorando seu lado corporal. Nossa tentativa está em busca de caminhos e possibilidades do agir dos educadores e educandos, que buscam ampliar seu território de autonomia ante as diversas situações e determinismos que os cercam.

O pensamento confudente oriental permite uma inclusão em um nível tão mais profundo, que nem chega a ser “inclusão” (só se pode incluir aquilo que está fora; o que já faz parte, inteira, e não precisa ser “incluído”). Seja-me permitido, a propósito, relatar um episódio pessoal recente. Passeava com minha irmã, de mãos dadas com meus sobrinhos, Dan e Jyou, gêmeos de três anos, e deparamo-nos com um cartaz de publicidade (de um produto de alimentação natural) no qual aparecia uma família sorridente: pai, mãe e três filhos pequenos. Chamei a atenção dos meninos para o belo cartaz e eles responderam felizes: “Oh, parece a gente...”. Em suas pequenas cabeças confudentes não há espaço para separações (a família no cartaz era negra) e nem mesmo para a “inclusão” (o que pode muito bem perder-se com a escolarização...).

Referências

- BERGSON, H. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. São Paulo: Vozes, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. 2. ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HIROSE, C. **A experiência do corpo na cerimônia do chá: subsídios para pensar a educação**. São Paulo: FEUSP, 2010.
- HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico em CD-ROM**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LAUAND, J. **Filosofia, linguagem, arte e educação**. São Paulo: Factash, 2007.
- LAUAND, J.; LUCCI, E. Entrevista - Julián Marías. Edição e tradução de Gabriel Perissé. **Videtur**, n. 8, 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur8/entrevista.htm>>. Acesso em: 13 out. 2013.
- LOHMANN, J. Santo Tomás e os Árabes - Estruturas Lingüísticas e Formas de Pensamento. **Collatio**. São Paulo, Mandruvá No. 8, 2003. Disponível em: <http://www.hottopos.com/collat8/index.htm>. Acesso em 14.out. 2013.
- MARÍAS, J. **Introducción a la filosofía**. Madrid: Revista de Occidente, 1947.
- MAY, R. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- MONTREYNAUD, F.; PIERRON, A.; SUZZONI, F. (Eds.). **Dictionnaire de proverbes et dictons**. Paris: Robert, 1989.
- MURAYAMA, M. **Kotowaza, Kanyouku, Omoshiro Jiten**. Tokyo: Saera Shobo, 1986.
- NAGAOKA, S. **Ditsuyou Kotowaza Shoujisho**. Tokyo: Nagaoka Shoten, 1992. (1. ed. 1981).
- ORTEGA Y GASSET, J. **Apuntes sobre el pensamiento**. Madrid: Revista de Occidente, 1941.
- ORTEGA Y GASSET, J. ; SÁ, P. M. **Dos prólogos a un tratado de monteria. A una historia de la filosofía**. Madrid: Revista de Occidente, 1944.
- SANKOU, S. **Shinpan Koji Kotowaza Shinjiten**. Tokyo: Sankou Shuppan, 1994.
- STEINER, J. **Parece mas não é**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril, 1984.

Submetido em: 22-9-2013

Aceito em: 30-10-2013