

O desenho infantil como produção simbólica

Alexandre Dias Ramos

A arte percorre caminhos diversos, passeia por entre o erudito e o popular, o dito e o não dito, entre a regra e a liberdade. O papel do desenho na infância é desenvolver a percepção da criança em relação às suas próprias experiências e às dos outros, é guiar para um entendimento do que seja linguagem visual, para então poder dominá-la. É instrumentalizar a criança a re-significar o universo à sua volta, que hoje, multiplicado sob inúmeras formas, sob rápidos e diversos conteúdos, necessita de dispositivos específicos de leitura e participação.

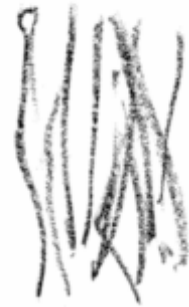
Na tecnologia, nos meios de comunicação de massa, na publicidade e na mídia do mundo de hoje, há uma mistura complementar de escolhas pessoais e coletivas que a criança deve saber interpretar. O desenho vai prepará-la, através do exercício perceptivo da imagem, a conviver com a avalanche de informações fragmentadas, verbais e não-verbais, que se utilizam de meios técnicos e simbólicos para circular o conhecimento. O

contexto contemporâneo nos leva a repensar antigas práticas pedagógicas e sociais, e o desenho infantil, aqui, insere-se como uma prática poderosa para despertar essa reflexão.

A produção artística infantil está, geralmente, apenas associada à exteriorização emocional da criança, à expressão pura e simples, sendo pouco discutidas as relações produzidas entre as *formas exteriores* e os *conteúdos interiores*, e vice-versa. E mesmo quando surgem os primeiros elementos figurativos nos desenhos das crianças – figurativos para nós, diga-se de passagem, porque para a criança as garatujas e círculos já o são há muito tempo –, pensamos num vocabulário gráfico advindo simplesmente de temas como: os pais, os animais de estimação, casinhas, heróis, carros, flores e arco-íris. Os estudos pedagógicos se atêm ao modo como a criança representa formas reconhecidas (a figura da mãe, por exemplo, o formato de seu corpo, as cores e tamanhos utilizados) e acabam por

buscar uma espécie de tabela comparativa entre desenhos, gráficos e teorias, limitada aos efeitos e soluções gráficas desses desenhos.

Exemplo do desenho a seguir, que aparentemente representa apenas rabiscos verticais, agrupados de um lado da folha, e um emaranhado circular um pouco mais ao **centro**. Seria preocupante saber que essas garatujas foram produzidas por uma criança de seis anos e meio, quando a figuração já estaria desenvolvida por volta dos cinco anos; porém, conversando com ela, pedindo para que fale sobre o seu desenho – e conhecendo a história familiar de seus pais separados, as duas casas em que a criança se divide –, percebemos o alto nível de representação e abstração que a imagem contém, evidenciando duas formas distintas de significar *casa*, aconchego, abrigo, com as diferenças vividas entre os dois lugares de morar. O padrão pré-estabelecido de *casa* para os desenhos infantis pouco se relacionam com a forma e com o ambiente realmente experienciados pela criança, e o desenho da figura **abaixo** certamente fica muito aquém do resultado estético esperado pela escola; no entanto, é rico e significativo para quem o fez, e para quem está aberto a compreendê-lo.



“As casas de meus pais”, de um menino de 6 anos e meio (1997).

Percebemos uma visão muito acadêmica por parte de educadores e pais, que encontrariam seu desejo final em perfeitas e naturalistas imagens do mundo real. Geralmente, levam pouco em conta a predisposição absurdamente ativa que a criança possui, com seus canais sensoriais ligados quase que ininterruptamente, abertos a todo e qualquer estímulo perceptivo. E, nesse sentido, o trabalho de alguns artistas plásticos, arte-educadores e psicólogos mais atentos, ligados a escolas e instituições igualmente atentas, tem deixado a salvo muitas “vidinhas” criativas – mais livres de entraves estéticos e mais servidas da pluralidade do mundo que as cerca.

E o mundo que as cerca é muito maior do que imaginamos. As crianças dos anos 1980 e 90, por exemplo, desenvolveram, com uma velocidade nunca pensada, uma incrível capacidade de adaptação técnica e decodificação sígnica, e é o que faz, hoje, uma criança de cinco ou seis anos operar o computador com a maior desenvoltura. É nesse período que os meios de comunicação, a tecnologia e a publicidade desencadearam mais explicitamente novas dinâmicas informacionais conjuntas e, conseqüentemente, novas posturas sociais.

A “globalização, a comunicação instantânea, a volatilização do capital, a ação à distância, as novas configurações sociais, a fragmentação do sujeito e a predominância da mídia na constituição do universo simbólico das grandes massas” (Fridman, 2000: 11) produziram sensíveis transformações nos modos de produção simbólica e, portanto, na cultura e no imaginário social. A comunicação de massa passou a ser o principal instrumento de circulação de conhecimento, substituindo, aos poucos, a antiga comunicação da cultura literária. O verbal foi substituído – ou seria acrescido? – pelo não-verbal, através da elaboração cada vez mais complexa da imagem sobre as pessoas, que se tornaram partícipes de um jogo de transsubstanciações de uma realidade

agora virtual. A produção de narrativas midiáticas criou uma espécie de realidade à parte, em que os simulacros dispensam a experiência vivida, a presença física do espectador (Baudrillard, 1997). Na mistura indistinta de imagem e realidade, a *sociedade do espetáculo* poucas vezes tem consciência de uma coisa e outra, tornando, em determinados casos, esses espectadores mais passivos do que ativos.

Mas, sem dúvida, há uma tradução, uma inevitável interpretação daquilo que é recebido, construída e modificada conforme a experiência pessoal de cada indivíduo. Edgar Morin diz: “Nossa relação com o mundo exterior passa não apenas pelas mídias informacionais, mas também por nossos sistemas de idéias, que recebem, filtram, fazem uma triagem daquilo que as mídias nos trazem” (Morin, 1986: 43). Mas, em meio à completa estetização da vida e da economia, o espectador, incluindo a criança, é levado por objetos, sentimentos e experiências coletivas que caracterizam esse *capitalismo da mídia*. “Nada se verifica pessoalmente, temos de confiar em imagens que outros escolheram.” (Fridman, 2000: 28) Nunca sabemos o quanto nossas escolhas são pessoais ou coletivas; os dois estados se misturam, se confundem e/ou se alternam.

A *estética do cotidiano* não está necessariamente ligada à produção que habitualmente é designada de artística – e mais longe ainda se voltada para a análise do *belo* –, mas reflete o entrelaçamento entre os sinais de inumeráveis sistemas de comunicação, e do que Pierre Bourdieu denomina *habitus* social. *Habitus* é o princípio de visão particular que cada indivíduo possui, seus juízos de gosto, resultantes de toda sua história pessoal; é um sistema de esquemas de percepção e apreciação adquiridas através da experiência durável de uma posição no mundo: o produto de condições e condicionamentos sociais (Bourdieu, 1990).

Existe um desejo, e até uma necessidade, de produção artística que acabe por englobar outros setores habitualmente *descurados* pelos *especialistas da arte*. Trata-se de todo o imenso acervo de operações cromáticas, acústicas, plásticas, que circundam o indivíduo na sua existência cotidiana, que passam a fazer parte do panorama urbano, da publicidade, do vestuário, da sinalética das estradas, etc. e que não podem deixar de ser consideradas como *estéticas*. (Dorfles, 1986: 87).

A substituição da linguagem verbal pela não-verbal, da escrita pela iconográfica, lembra os modos de extensão do conhecimento religioso desenvolvidos no Império Bizantino, em que a necessidade de comunicar a doutrina católica

para um amplo público, diverso e analfabeto, levou à utilização de uma complexa linguagem da imagem. Aliás, no campo das artes, é evidente e unânime o poder que a imagem tem de comunicar, seja na produção simbólica ocidental, oriental ou arcaica.

Muitos são os estudiosos interessados nessa questão da imagem, porque hoje, mais do que nunca, é clara a influência que ela exerce no cotidiano – e são claros, aos especialistas, os modos possíveis de manipulação e dominação –, assim como obscuros são os caminhos entre realidade e virtualidade. É por essa razão que trago à discussão o campo sociológico e midiático para o desenho infantil, para traçar uma linha pouco vista, pouco discutida – apesar de evidente – que é a configuração do universo externo contemporâneo dentro do universo de produção simbólica infantil.

Michel Maffesoli diz que captamos as coisas através da imagem, sendo a *forma* o principal fenômeno da aparência, e a criadora da sociedade:

Metodologicamente, sabe-se que a descrição é uma boa maneira de perceber, em profundidade, aquilo que constitui a especificidade de um grupo social. Quanto a isto, os diversos processos etnológicos foram disseminados por

todas as ciências sociais. E isso porque rituais, múltiplos e diversos, que pontuam a vida corrente, o jogo das aparências, as técnicas corporais, as modas languageiras, vestimentárias, sexuais, em suma, a cultura em suas diversas manifestações, são, em seu sentido mais estrito, a expressão de um grupo, de uma sociedade, de uma época. Pode-se mesmo dizer que uma sociedade não existe senão enquanto se manifesta exteriormente. É somente assim que ela toma forma (Maffesoli, 1998: 123).

As manifestações, situações e eventos que a sociedade produz configuram uma prospecção, ou seja, a exteriorização de uma estrutura interna profunda sobre uma figuração específica, da qual resulta numa figura social, que Maffesoli vai chamar de *forma e corpo social*.

O processo contemporâneo firma-se na absorção de elementos diversos, muitas vezes contrários, do corpo social. No nosso caso, a escola, a casa dos pais, dos avós, a TV, os sons e imagens da cidade constituem-se nesse corpo, que toma forma pela complementaridade de fenômenos individuais e coletivos. Devemos, ao analisar e orientar a produção plástica infantil, tomar consciência dessa multiplicidade; do contrário, manteremos o hiato, o abismo existente entre a escola — cartilhas, desenhos de festas e historinhas bobas sobre as ações cotidianas — e o mundo.

A projeção dialética da ordem e desordem misturadas constituem as diversas manifestações do corpo coletivo e individual, formador *do*, e formado *pelo*, cotidiano, em sua configuração social. Portanto, mais do que um princípio de realidade, a “descoberta” dessa projeção traz um novo sentimento de realidade — para não dizer *novo*, um *diferente* sentimento de realidade —, denominado de *pós-modernidade*.

A criança, ao contrário do que pensamos, não encontra muitas dificuldades em lidar com a dialética pós-moderna, uma vez que seu processo mental, seu desenvolvimento cognitivo, funciona dessa mesma maneira, ou seja, numa lógica contraditorial e diferencial, atenta às diversidades de elaboração e significação simbólicas. A arte é uma atividade plural, múltipla — cultural — que traz um envolvimento indissociável entre experiências perceptivas, emocionais e intelectuais. O que comumente chamamos de criatividade é a transubstanciação entre os vários modos de percepção, concepção e configuração. E não é à toa que o desenho infantil se utiliza fundamentalmente da metáfora, que consiste em traduzir, em representar uma experiência em termos de outra, ou ainda, em termos mais filosóficos, “é o

vínculo intelectual entre a linguagem e o mito” (Cassirer, 1972: 102), em que mito designa um conjunto de arquétipos, expressos tanto social quanto individualmente, os quais Jung chamou de inconsciente coletivo (Jung, 1998). Através da metáfora, a criança cria um infindável número de vias relacionais, com complexos e dinâmicos níveis de significados, apreendendo milhares de informações nessa lógica dialógica que é a da vida cotidiana.

Como a metáfora é em si um re-significante, ela tende a fundir-se no conjunto da sociedade, que se comunica da produção de imagens e simulacros, vivendo e organizando-se em torno deles. Daí a importância em entender e desenvolver a produção gráfica infantil, que vai se utilizar de todo o universo de conteúdos imagináveis à disposição.

“Através da metáfora (e da metonímia) é possível aumentar o elemento cognitivo oferecido pela habitual linguagem comum (...) para além daqueles conceitos que a mera racionalidade de uma linguagem – comum ou científica – consegue arrastar. Mas este enriquecimento do significado de um enunciado através da *figuração retórica*, através deste *suplemento* de imaginário, não é devido, como geralmente se afirma, à analogia entre os dois termos da metáfora (forma e conteúdo), mas antes pela *diferença*, pelo *desvio*, pela assimetria, que

se estabeleceu entre eles.

Quando não afirma – como é lógico – que a metáfora age por similaridade (e a metonímia por contiguidade); que a imagem, da qual a metáfora é a encarnação, põe em evidência a similaridade entre dois objetos (duas situações, dois acontecimentos), transcura-se do evidenciar precisamente o processo oposto: isto é, o fato que, se uma diferença profunda, um *desvio* considerável, não existisse entre – suponhamos – 'perna de mesa' e 'perna humana' não merecia a pena nem sequer recorrer a uma figura retórica para exprimir tal semelhança. Por outras palavras: a similaridade existe, obrigatoriamente, mas exatamente porque a imensa diferença, a *assimetria*, entre os dois elementos postos em confronto a torna apreciável. (...) Eis, então, que tanto a metáfora quanto a metonímia sublinham e apropriam-se do desvio que se estabeleceu entre os dois elementos e valem-se disso não só com um fim estético (poético) mas também gnoseológico.” (Dorfles, 1986: 91)

A metáfora estabelece uma comparação simbólica entre os dois setores representados, enriquecendo forma e conteúdo, linguagem verbal e não-verbal. Este universo metafórico é eminentemente imagético, ou imaginal, e, na criança, constitui o cerne da aprendizagem e da “sobrevivência” no mundo.

O primeiro e mais importante traço distintivo da imagem, em relação às demais produções significativas, diz respeito à sua iconicidade, isto é, àquele tipo de

representação que exige, nos processos de emissão e recepção comunicativa, uma complexa operação associativa que elabora uma comparação, não apenas entre elementos, objetos, fatos, situações concretamente comparáveis, mas como uma realidade outra, produzida pela mente que compara. Essa iconicidade não é própria ou necessariamente figurativa, mas diz respeito a um modo de produzir conhecimento (Ferrara, 2000: 57).

A imagem (*forma*) é a configuração da metáfora, e, portanto, uma das dimensões do espaço social. A criança não desenha o que vê e o que faz, mas o que imagina, ainda que seja a imaginação do ver e do fazer. Nesse sentido, sua produção plástica não está voltada para o documental, como o registro de sua vida diária, mas para o imaginal, em que a imagem é sua (inter)comunicação com o mundo. A produção de desenhos, por parte da criança, reflete o que se pode chamar de trajeto antropológico: “a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (Durand, 1997: 41). A produção infantil está, portanto, no campo das trocas dialéticas da aprendizagem cotidiana.

Milton Santos concebe o cotidiano mediante três ordens: a ordem da forma técnica, a ordem da forma jurídica e a ordem do simbólico; os

dois primeiros impondo-se como *dados*, e o último como agente de transformação. É no agir simbólico que se encontra a força afetual dos modelos de significação e representação (Santos, 1996: 66).

Na união entre imaginário e imagem, entre verbal e não-verbal, é que está nosso ponto de interesse; onde há um jogo que opera e transforma a leitura entre essas duas coisas. A imagem não é necessariamente produto do imaginário, mas ambos se constroem mutuamente. “Mediados pelo pensamento cognitivo, imagem e imaginário se reconhecem à própria medida que se concretizam, um é a própria existência do outro; confere-se o imaginário pela imagem e vice-versa.” (Ferrara, 2000: 116). São manifestações de dupla mão, correspondem à capacidade cognitiva do homem de produzir informação em todas as suas relações sociais; nos dois casos, produz-se informações, mas de modo diverso.

O artista surrealista Joan Miró, com uma produção muito ligada à arte infantil, disse uma vez: “Como no sonho. Para mim, uma árvore não é uma árvore, algo que pertence à categoria do vegetal, mas uma coisa humana, alguém vivo. É uma personagem.” (Miró, 1992: 56). Propõe

um olhar diferente para um universo ossificado pela razão reducionista da ciência, uma sociedade que possa construir novos lugares, novas personagens, novos modos de contemplação.

Maffesoli vai afirmar que a contemplação também é uma forma de criação, e assim mostrar que a imagem está indissociada da percepção cotidiana, das construções significativas do olhar, no chamado *mundo imaginal*. A complexidade do universo metafórico infantil é resultado das experiências com a complexidade desse mundo de imagens. Essa dinâmica representa um dos mais importantes processos de socialização.¹

A atividade do desenho é uma das melhores formas de recuperar algumas formulações inconscientes ou pré-conscientes da criança, de modo muito mais eficiente do que na atividade verbal, que muitas vezes deforma e altera o que poderiam ser os indícios de uma revelação narrativa arquetípica. Na imaginação infantil, os objetos aparecem primeiramente desmaterializados, como uma abstração – uma espécie de “som interior” (Kandinsky, 1990) – para depois se organizarem como imagem. O discurso verbal, por estar inevitavelmente preso

à sintaxe e à análise descritiva, limita o discurso visual (ou *visivo*), provocado pela grande distorção entre o pensamento por imagens e sua definição e análise, que muitas vezes são desenvolvidas com base em argumentações exclusivamente verbais.

Mas a questão é mais complicada do que parece, pois o próprio discurso visual, processado no indivíduo, é construído pelo pensamento, ou seja, pelo discurso verbal.

O nosso *pensamento falado* (mas não ainda expresso através dos termos da normal linguagem verbal) porém inferiorizado (*inner speech*) e já distinto em precisos vocábulos agitados na nossa mente, demonstraria a existência de um estágio pré-gramatical, pré-sintático, mas todavia 'alfabetizado' (se assim o podemos definir), que apresentaria uma precisa seqüência fonemática e sintagmática, sem as quais não se poderia verificar nenhuma efetiva operação poética (Dorfles, 1986: 45).

Meio caminho entre a palavra já explicitada e o pensamento visivo envolvido já pela palavra de um determinado idioma.

A imagem é a representação concreta, sensível de um objeto material ou ideal, presente ou ausente do ponto de vista perceptivo. Em razão da ligação que mantém com seu referente, a

imagem, ao representá-lo, permite que ele seja conhecido, reconhecido e pensado (Wunenburger, 1997:1). De fato, é através do pensamento visivo que se constitui o verdadeiro traço de união entre o inconsciente e a matriz figurativa, mas quase sempre de forma simbólica e mítica. Ou seja, há um valor básico simbólico que provavelmente precede e prepara o significado verbal, mas para pensá-lo, o indivíduo necessita dos códigos sintáticos de sua própria língua, seu idioma, e acaba por nunca realmente atingi-lo, senão representativamente. No caso da criança semi-alfabetizada, os códigos sintáticos utilizados mesclam a língua aprendida – em um vocabulário ainda restrito – com a percepção e memória de acontecimentos experienciados.

Os processos artísticos e comunicacionais contemporâneos perpassam entre o escrever e o mostrar, seja a imagem como texto, seja o texto como imagem. Algumas vezes o discurso verbal só existe para ilustrar a imagem, ou o discurso visual é criado apenas como ilustração do texto. É importante saber se há um acréscimo simbólico ou semântico de um ou outro; do contrário, a ilustração se torna desprovida de valor.

É “preciso compreender que os universos verbal e icônico não são fungíveis ou reversíveis. Na

conversão de um ao outro, algo se perde e algo se ganha, daí resultando, continuamente, um significado em busca de significado.” (Pignatari, 1995: 77). Nessa medida, creio ser positiva essa diferença, pois formula novas significações cada vez que a imagem, ou o texto, é *acessado*, tornando, assim, o espaço de leitura ativo, complexo e dinâmico.

Quando a criança produz ou toma contato com uma obra – artística, musical, literária, etc. – trabalha seus diferentes níveis de compreensão e interpretação. Nos variados estágios de compreensão, cada criança apreende e codifica de modo particular *sua* informação, construindo e configurando *seus* significados. Estes novos significados podem se configurar em novas produções de arte. O que está em jogo são as inter-relações constitutivas do ver, do saber e do fazer – e podemos aqui completar com John Dewey, que diz que, tanto para uma criança quanto para um adulto, *ouvir* e *provar* também são experiências estéticas.

Na liberdade de leitura que a criança tem, acontecem inúmeras operações², num processo contínuo de aprendizagem, que acrescenta valores novos aos desenhos, e estão sempre ligados ao contexto cultural, ou seja, ao *habitus*

pessoal. “Sou do tamanho do que vejo”, dizia Fernando Pessoa/Alberto Caeiro (2001: 36).

São criadas redes de relações que nem sempre “ilustram”, dentro de suas trajetórias plurais, objetivamente o mundo visível. A forma, na obra, não necessita estar completa; pode ser ou estar apenas como um índice que aponta a expressão do conteúdo. É a idéia da obra não acabada de Michelangelo, que pressupõe uma *construção* mental pelo espectador. Nesse sentido, a criação é sempre um trajeto, não só de quem cria, mas também de quem contempla.

Metade da arte narrativa está em evitar explicações (...). O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio atinge a amplitude que não existe na informação (Benjamin, 1985: 203).

Aquilo riscado no papel não é uma árvore, uma montanha, ou uma casinha, não é realmente o papai, meu animal preferido, ou meu time do coração; é o produto de um exercício de

construção imaginativa e interpretativa, perto ou distante do mundo real, mas sem dúvida sua representação. Conforme crescemos, aprendemos que é errado aproximarmo-nos desse universo criativo, das armadilhas da inexatidão, da experiência, do erro, porque devemos buscar sempre o “certo”, o absoluto, o numérico, o que é fixo e exato. E então, o desenho da árvore deve, de fato, *ser* uma árvore, e papai deve parecer-se com papai, e o brasão do time ser o próprio time – sem ninguém dar-se conta de quão irreal e subjetiva são as representações desse pensamento.

É importante observarmos e incentivarmos o desenho infantil por ele promover exercícios simbólicos e culturais vitais para a aprendizagem. O desenho, assim como as inúmeras outras atividades artísticas, dota a criança de instrumentos perceptivos e intelectuais necessários para sua relação com o outro, consigo e com o mundo, nesse conjunto fractal que convivemos e devemos aprender melhor a olhar.

Referências

- BAUDRILLARD, Jean. *Tela Total / Mito – ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre, Sulina, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *O Narrador – considerações sobre o olhar de Nikolai Leskov*. In: Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- CASSIRER, Ernst. *Linguagem e Mito*. São Paulo, Perspectiva, 1972.
- DEWEY, John. *Art as Experience*. Nova Iorque, Capricorn Books/ J. P. Putnam's Sons, 1934.
- DORFLES, Gillo. *Elogio da Desarmonia*. Lisboa, Edições 70, 1986.
- DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- FERRARA, Lucrecia D'Alessio. *Os Significados Urbanos*. São Paulo, Edusp, 2000.
- FRIDMAN, Luis Carlos. *Vertigens Pós-Modernas*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2000.
- JUNG, Carl Gustav. *A Vida Simbólica: escritos diversos*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- KANDINSKY, Wassily. *Do Espiritual na Arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- MIRÓ, Joan. *A Cor dos Meus Sonhos*. São Paulo, Estação Liberdade, 1992.
- MORIN, Edgar. *Para Sair do Século XX*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- PESSOA, Fernando. *Poesia / Alberto Caeiro*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
- PIGNATARI, Décio. *Letras, Artes, Mídia*. São Paulo, Ed. Globo, 1995.
- ROCHER, Guy. *Sociologia Geral*. Lisboa, Presença, 1971.
- WUNEMBURGER, Jean-Jacques. *Philosophie des images*. Paris, PUF, 1997.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço – Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo, Hucitec, 1996.

¹ Por socialização, Guy Rocher entende: “o processo pelo qual, ao longo da vida, a pessoa humana aprende a interiorizar os elementos socioculturais de seu meio, integrando-os na estrutura da sua personalidade, sob a influência de experiências de agentes sociais significativos, e adaptando-os ao ambiente social em que deve viver.” (1971).

² *operare, opera, opus* = obra, construção, edificação – pode ser entendida no sentido alquímico, de transmutação.