

Revista ALPHA

Revista da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patos de Minas

UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor da UNIPAM
Raul Scher

Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão
Ricardo Rodrigues Marques

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças
Milton Roberto de Castro Teixeira

Coordenadora de Extensão
Helena Maria Ferreira

FAFIPA – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras

Diretora da FAFIPA
Neusa Helena de Queiroz Borges

*A **Revista ALPHA** é uma publicação anual dos cursos de História, Pedagogia e Letras, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patos de Minas. Coordenadora do curso de Pedagogia: Maria Marta do Couto Pereira. Coordenador do curso de História: Roberto Carlos dos Santos. Coordenador do curso de Letras: Luís André Nepomuceno*

Impressão e acabamento
Grafipres: (34) 3811-1166

Revista ALPHA. ano 6, n. 6, nov.
2005. Patos de Minas: Centro
Universitário de Patos de Minas,
2005.

Anual

ISSN 1518-6792

1. Cultura, Periódicos. I. Centro Uni-
versitário de Patos de Minas.

CDD: 056.9

Catálogo
Bibliotecária: Dione Candido Aquino – CRB 1720

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
Centro Universitário de Patos de Minas
Rua Major Gote, 808 – Caiçaras
38702-054 Patos de Minas-MG Brasil
Telefax: (34) 3823-0300 web: www.unipam.edu.br

Revista ALPHA

Revista da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
de Patos de Minas



ISSN 1518-6792

ano 6 – n.º 6 – novembro de 2005

Patos de Minas: Revista ALPHA, UNIPAM, (6):1-326, 2005

UNIPAM
Centro Universitário de Patos de Minas

Revista ALPHA

Revista da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patos de Minas

www.unipam.edu.br/alpha

e-mail: revistaalpha@unipam.edu.br

Editor

Luís André Nepomuceno

Conselho Editorial Interno

Agenor Gonzaga dos Santos
Helânia Cunha de Sousa Cardoso
Luís André Nepomuceno
Maria Terezinha de Brito
Perciliana Pena
Rosa Maria Ferreira
Sueli Maria Coelho

Conselho Editorial Externo

Alckmar Luiz dos Santos (UFSC)
Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU e UNIPAM)
Carlos Henrique de Carvalho (UFU)
Claire Williams (University of Liverpool)
Divino José da Silva (UNESP/ Araraquara)
Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (USP)
Hugo Mari (PUC/ Minas)
Jorge Megid Neto (UNICAMP)
Jorge Ruedas de la Serna (Universidad Nacional Autónoma de México)
Juliana Alves Assis (PUC/ Minas)
Lorenzo Teixeira Vitral (UFMG)
Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG)
Regina Horta Duarte (UFMG)
Rita Marnoto (Universidade de Coimbra)
Selva Fonseca Guimarães (UFU)
Walquiria Wey (Universidad Nacional Autónoma de México)
Wenceslau Gonçalves Neto (UFU)

Assessoria *ad hoc* para este número

Maria José Motta (UFMG)
Maria Marta do Couto Pereira (UNIPAM)

Revisão

Sueli Maria Coelho
Agenor Gonzaga dos Santos

Bibliotecária responsável

Dione Cândido Aquino (UNIPAM)

Sumário

1. Estudos Pedagógicos

- 09/ Concepções de linguagem, gênero textual e Parâmetros Curriculares Nacionais
Gisele Carvalho Araújo Caixeta
- 18/ O processo de evolução urbana e modernidade do ambiente escolar:
início do século XX
Maria Cecília Marins de Oliveira
Valter André Jonathan Abbeg
Déborah Justino de Oliveira Barbeta
- 32/ Trajetórias de sucesso escolar nos meios populares: quando o investimento familiar subverte a lógica do “estatisticamente improvável”
Maria Amália de Almeida Cunha
- 43/ Reflexões acerca das vantagens e limitações dos programas de educação de jovens e adultos
Maxsuel Gomes de Souza
- 54/ O processo de construção das bases conceituais e metodológicas da avaliação
Paula Arcoverde Cavalcanti
- 68/ Da sala de estar para o quadro negro – o lugar da mulher na sociedade e a feminização da docência
Soraia Cristina Balduino
- 79/ A informática como recurso para o uso do resíduo visual por escolares com baixa visão
Tatiane Priscilla Caires
Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto

2. Estudos de história e cultura

- 99/ A representação do negro em *Casa-grande & senzala*: uma releitura
André Azevedo da Fonseca
- 110/ De Atahualpa a Guevara: nossos ilustres desconhecidos
Marcos Antônio Caixeta Rassi
- 118/ Um movimento social do idoso?
Marcos Augusto de Castro Peres
- 129/ Repensando a prática pedagógica do museu
Sebastião Pimentel Franco

3. Estudos Lingüísticos e Literários

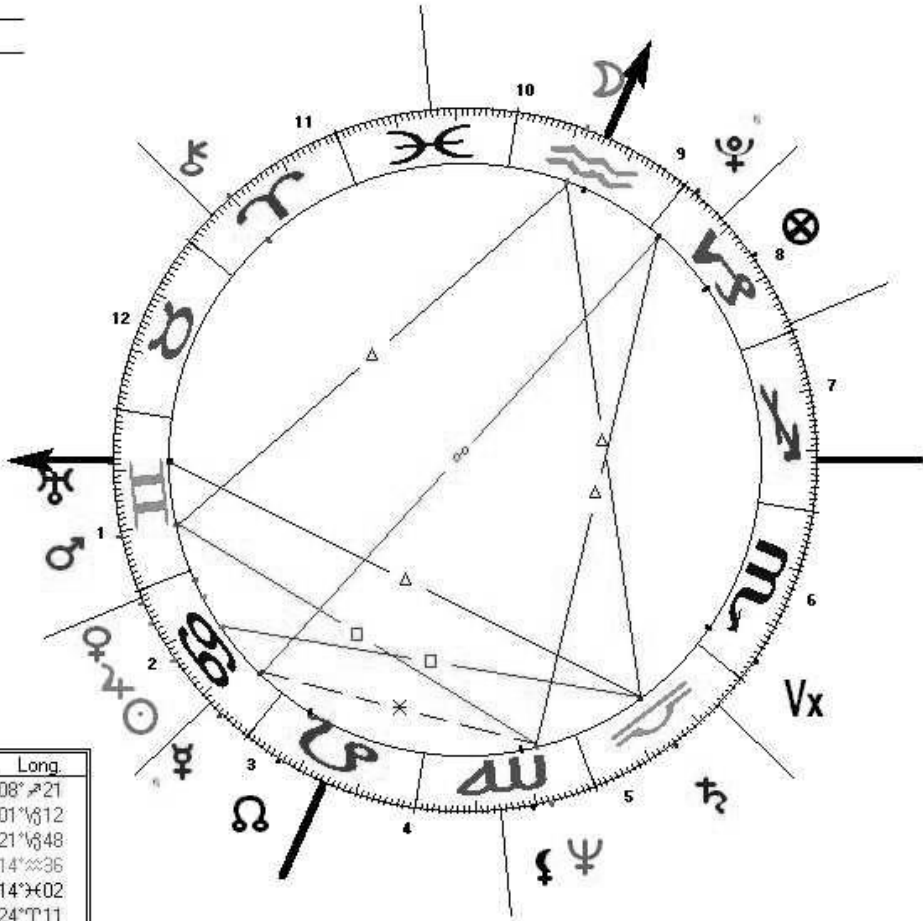
- 143/ O vazio e o silêncio
Alexandre Lúcio Sobrinho
- 154/ Uma outra via para Cyro dos Anjos
Ana Paula Franco Nobile
- 161/ Uma proposta de análise da superestrutura do editorial

Cíntia Regina de Araújo

- 175/** A letra e o inacabamento da escrita: uma leitura de “Cantiga de esponsais”, de Machado de Assis, à luz do conceito de obra, em Maurice Blanchot
Edson Santos de Oliveira
- 181/** “Bugio moqueado”, de Monteiro Lobato: o gosto do Brasil
Enivalda Nunes Freitas e Souza
- 188/** O discurso de João Cabral de Melo Neto e a construção da modernidade brasileira
Helânia Cunha de Sousa Cardoso
- 200/** Verdes vozes modernistas
Joaquim Branco
- 210/** As neblinas da travessia: uma tradução intersemiótica
Josina Nunes Drumond
- 218/** Entre o mágico e o trágico: uma leitura de “Na berma de nenhuma estrada”, de Mia Couto
Josse Fares
- 224/** (Re)pensando alguns elementos do ato de ler
Leonel Maciel Filho
- 230/** Redução do item negativo pré-verbal *não*: uma abordagem variacionista
Lílian Teixeira de Sousa
- 238/** O objeto nulo indeterminado e a estrutura do sintagma verbal
Lorenzo Vitral
- 247/** *Budapeste*: a literatura no reino da arte-mercadoria
Luciana Paiva Coronel
- 253/** Alberto Caeiro e Manoel de Barros, juntos e dois, como a mão direita e a esquerda
Luis Maffei
- 265/** A vez da subjetividade no leme história: discurso historiográfico e ficção em *Os velhos marinheiros*
Márcio Roberto Soares Dias
- 273/** Configuração Rosiana
Maria Aparecida Barbosa
- 278/** Aspectos da pesquisa em lingüística
Maria Beatriz Nascimento Decat
- 292/** A um bruxo, com amor: a alquimia das palavras
Maria da Piedade Moreira de Sá
- 300/** O apocalipse do olhar em silêncio: poesia e pintura em Max Ernst e Murilo Mendes
Ricardo Barreto
- 312/** Retratos da vida cotidiana no gênero textual “crônica”, de Clarice Lispector
Rosimar Di Mingo

personale.pts

Pt	Long.
☾	18° 11' 56"
☉	12° 43' 53"
♁	24° 28' 00"
♂	02° 21'
♄	20° 11' 57"
♃	05° 48'
♅	14° 47'
♁	08° 11' 53"
♃	22° 17' 25"
♁	27° 34' 34"
♂	20° 07'
♁	06° 35'
♁	08° 11' 01"
♁	14° 35' 30"
♁	03° 39' 43"
♁	13° 49'
♁	19° 24'



Hs	Long.	Hs	Long.
1	08° 11' 21"	7	08° 11' 21"
2	01° 28' 12"	8	01° 28' 12"
3	21° 28' 48"	9	21° 28' 48"
4	14° 36' 36"	10	14° 36' 36"
5	14° 02' 02"	11	14° 36' 02"
6	24° 41' 11"	12	24° 41' 11"

Estudos pedagógicos

Concepções de linguagem, gênero textual e Parâmetros Curriculares Nacionais

Gisele Carvalho Araújo Caixeta
UNIPAM

Resumo Este artigo trata inicialmente das três concepções de linguagem que nortearam os estudos lingüísticos – expressão do pensamento, instrumento de comunicação, interação –, relaciona a linguagem entendida como interação com o conceito de gêneros textuais e, posteriormente, apresenta a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, norteada pela concepção de linguagem interacionista e conseqüentemente pautada nos gêneros textuais.

1. Considerações iniciais

Com o avanço das teorias lingüísticas modernas, surgiram, nas três últimas décadas, inúmeras críticas ao ensino tradicional de língua portuguesa. Dentre elas, destaca-se o fato de que tal ensino concebe a língua(gem) como um sistema imutável de regras de que o falante se apropria para se comunicar; elege como língua a variante culta para todas as atividades comunicativas, desconsiderando, portanto, o papel dos interlocutores em cada ato de enunciação, bem como o contexto social de produção em que eles estão envolvidos; toma a frase como limite máximo de análise ou, mais recentemente, o texto como pretexto para o ensino da gramática; advoga a favor da fala guiada pela escrita. Com a contribuição dos estudos lingüísticos, propõe-se um novo direcionamento para o ensino de língua: o texto deve-se constituir em objeto de ensino, considerando não só aspectos da dimensão textual, mas também discursivos, como orientação para os estudos de leitura e produção de textos, as variantes dialetais devem ser valorizadas, a fim de se combater o preconceito lingüístico. Além disso, é importante ressaltar que, nessa nova abordagem, a modalidade oral da língua também deve ser considerada. Nesse sentido, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais como tentativa de reorientar o ensino de língua materna.

O presente trabalho objetiva, portanto, fornecer, primeiramente, uma visão das três principais correntes que nortearam os estudos da linguagem, relacionar uma dessas concepções com o conceito de gêneros textuais e, em seguida, apresentar a proposta de ensino de língua materna apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2. Concepções de Linguagem e Gênero Textual

A linguagem verbal, por ser uma faculdade humana, sempre exerceu sobre o homem um fascínio muito grande. O interesse por ela pode ser observado desde a antiguidade, seja na religião, seja na filosofia, seja em outras formas de conhecimento. Na Índia Antiga, por exemplo, os hindus empreenderam estudos acurados sobre a linguagem por motivos religiosos. Também na Grécia Antiga, os filósofos gregos se dedicaram a entendê-la. Delongavam-se em debates para saber como ela se organizava e se as palavras guardavam um vínculo com as coisas que representavam ou se haveria entre elas apenas uma relação arbitrária. *Crátilo*, obra de Platão, trata dessas duas visões opostas de entender a linguagem, através de um diálogo que se trava entre Crátilo, Sócrates e Hermógenes. Na Idade Média, os estudiosos buscaram construir uma teoria acerca da linguagem, na tentativa de desvencilhá-la da Lógica.

Assim, os homens continuaram refletindo sobre essa faculdade inerente à espécie humana, ao longo dos tempos, até que ela veio a se consolidar em objeto de uma ciência, a Lingüística, no início do século XX.

Fundamentalmente, três concepções de linguagem dominaram os estudos lingüísticos. Estas podem ser assim compreendidas: alguns a consideraram como expressão do pensamento, outros como instrumento de comunicação e, mais recentemente, há aqueles que a perceberam como interação.

A linguagem como expressão do pensamento vê a atividade mental como organizadora da expressão. Segundo Bakhtin (1999 [1929]), teórico que rejeita tal modo de compreendê-la, os defensores dessa concepção acreditam que “todas as forças criadoras e organizadoras da expressão estão no interior” (p. 111). A exteriorização do pensamento por um indivíduo, veiculada por meio de uma língua, é apenas um reflexo do que se passa no interior de sua mente. Trata-se de um ato monológico, individual, que não é determinado pela situação de comunicação em que a pessoa está envolvida.

Essa maneira de perceber a linguagem norteou os estudos lingüísticos tradicionais entre os gregos, os latinos e os medievais que consideravam que, para a reflexão do pensamento se tornar adequada, era preciso seguir regras que ajudariam na organização do pensamento para a sua melhor expressão. Tais regras estão consubstanciadas nas gramáticas tradicionais, que elegem como língua a variante culta, a única que deve ser seguida por aqueles que querem falar e escrever com êxito.

A linguagem como instrumento de comunicação percebe a língua como um sistema de regras a qual tem como função comunicar. É interessante notar que a língua, segundo tal linha de pensamento, é percebida como um fato externo aos indivíduos que se apropriam dela a fim de se comunicarem. Saussure (2004 [1916]), precursor dessa concepção, vê a língua, portanto, como “parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (p. 22).

O lingüista genebrino admite que a linguagem apresenta um caráter dicotômico, constituído de língua e fala, mas prioriza, em seus estudos, a língua, entidade abstrata da linguagem, e desconsidera os agentes envolvidos no processo de comunicação (locutor e interlocutor) e o contexto de uso.

Já a linguagem como interação é entendida, numa perspectiva dialógica, como sendo ação entre dois sujeitos, um EU e um TU, resultante da necessidade de intercâmbio entre eles, em um determinado contexto social.

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 1999 [1929], p. 123).

A língua, segundo essa concepção, não é simplesmente um sistema estável de que o falante se apropria para fazer uso no ato de comunicação, mas é um sistema que se (re)constrói na atividade verbal entre os locutores.

O que caracteriza essencialmente essa concepção de linguagem é o seu caráter dialógico, entendido como “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 1999 [1929], p. 123). Para Bakhtin, teórico defensor de tal postura, a vida confunde-se com um grande diálogo. Quando colocamos a língua em uso, os nossos enunciados não se constituem de forma isolada, pois dependem de outros que os anteciparam e servirão aos que virão posteriormente. Além disso, o que se diz não pode estar desvinculado daquele a quem se destina o enunciado.

A concepção de linguagem como interação, segundo Bakhtin (1999 [1929]), pode ser assim caracterizada:

A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas.
A criatividade da língua [...] não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.
A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social (p. 127).

As duas primeiras concepções de lingua(gem) abordadas nortearam os estudos filológicos, gramaticais e lingüísticos e têm, em comum, o fato de tratarem a língua como um elemento abstrato, fora de seu contexto de uso. Em contraposição, a terceira concepção, que a percebe como elemento concreto, fruto da atividade social que se processa entre os falantes, seja por meio da fala, seja por meio da escrita, tem sustentado os estudos lingüísticos mais recentes.

Com base na concepção de linguagem entendida como interação, surge o conceito de gêneros textuais. Segundo Bakhtin (2003 [1992], p. 262), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gê-

neros do discurso”. Os gêneros textuais estão diretamente vinculados às atividades comunicativas e, portanto, quanto mais intensas forem essas atividades, maior a quantidade de gêneros que emergem delas. Apresentam, dessa forma, caráter eminentemente dinâmico e flexível, já que são frutos das necessidades de intercâmbio entre os membros de uma comunidade, as quais mudam com o decorrer do tempo. Nessa perspectiva, Bronckart (1999, p. 103) afirma que “a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Revelam “características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22) ou, dito de outro modo, definem aquilo que pode ser dito, apresentam certa estrutura própria e são caracterizados por uma seleção de recursos lingüísticos. É por meio de tais características que identificamos uma carta, uma notícia, uma bula de remédio, uma piada, uma entrevista, etc. Essas características, de certa forma estáveis, não excluem a sua evolução, conforme já foi salientado anteriormente.

Pode-se concluir que em todas as situações de uso da língua, os gêneros se fazem presentes, já que, para falarmos, utilizamo-nos dos gêneros do discurso (cf. BAKHTIN, 2003 [1992]). E é por isso que há, na vida diária, uma quantidade ilimitada deles.

O trabalho com gêneros textuais, no ensino, seria, portanto, a oportunidade de levar para o espaço da sala de aula situações reais de uso da língua, principalmente aquelas correspondentes às instâncias públicas – atividades discursivas constituídas de caráter mais formal. É com tal proposta que se revestem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997; 1998).

3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental tratam de um documento publicado pelo Ministério da Educação e Desporto em 1997, para atender o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20/12/96.

No que tange à área de Português, revelam-se com a perspectiva de que

o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL: 1998, p. 19).

Apresentam-se como uma “síntese do que foi possível aprender e avançar” (BRASIL, 1997, p. 20) nas três últimas décadas e revelam uma crítica ao ensino tradicional caracterizado

como aquele que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e escrita, a artificialidade e fragmentação dos trabalhos, a visão

de língua como sistema fixo e imutável de regras, o uso do texto como pretexto para o ensino da gramática normativa e das regras de exceção, o preconceito contra as formas de oralidade e contra as variedades não-padrão, o ensino descontextualizado da metalinguagem, apoiado em fragmentos lingüísticos e frases soltas (FERREIRA, 2001, p. 21).

Concebem a linguagem como interação entre os indivíduos e, portanto, desconsideram qualquer proposta de ensino que a trate isolada do ato dialógico; o texto é visto como “produto da atividade discursiva oral ou escrita” (BRASIL: 1997, p. 25) e “organiza-se dentro de um determinado gênero” (BRASIL: 1997, p. 26); apontam para a necessidade de romper com o mito de que há uma única forma correta de falar: as variedades dialetais devem ser adequadas à situação comunicativa, aos interlocutores a que o texto se destina; propõem, como conteúdos de Língua Portuguesa, práticas de leitura/escuta e produção de textos orais/escritos e de análise e reflexão lingüística que tenham “tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada [...] o uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 18).

Essa concepção de língua(gem) que alicerça os PCNs e que deve ser assumida pelo professor caracteriza a grande contribuição da lingüística ao ensino de Língua Portuguesa. A linguagem vista como interação rompe com uma visão de língua que desconsidera a historicidade e dinamicidade que lhe é inerente e assume uma visão que a vê como instrumento capaz não só de transmitir o que se pensa ou sente, como também de interferir na realidade social, por ser instrumento de ação sobre o mundo e o outro. Sendo assim, cada ato verbal de linguagem, ou seja, cada texto produzido pelo falante requer uma variedade lingüística que se adapte ao contexto da enunciação, aos interlocutores, à intenção do falante, quer na modalidade falada, quer na modalidade escrita da língua. Pensar a linguagem como atividade social significa eleger não mais a frase como objeto de ensino (atividades de ensino de gramática), mas o texto, já que tudo que falamos ou escrevemos são textos. E quanto mais a escola cria condições para que o aluno esteja envolvido em atividades que envolvam a linguagem – ouvir, falar, ler e escrever – mais o aluno se tornará um usuário eficiente da língua.

De acordo com os PCNs, os conteúdos de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, organizam-se em torno de dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de uso de escuta/leitura de textos e produção de textos orais/escritos que estão envolvidas com a interlocução (historicidade da linguagem/língua; aspectos que envolvam o contexto de produção dos enunciados; implicações do contexto de produção na organização dos discursos – gêneros e suportes; implicações do contexto no processo de significação) e as práticas de análise e reflexão lingüística que estão relacionadas com a variação lingüística, a organização estrutural dos enunciados, os processos de construção de significação, o léxico e redes semânticas, os modos de organização dos discursos. O que fundamenta a organização desses dois eixos é que

é nas práticas sociais, em situações lingüisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita (BRASIL: 1998, p. 34).

Esquemáticamente, tem-se:

Uso	Reflexão
Prática de escuta e leitura de textos Prática de produção de textos orais e escritos	Prática de análise lingüística
Habilidades	
Escutar e ler, falar e escrever	

A prática de língua oral parte do princípio de que é papel da escola desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos nas mais diferentes situações de uso, em instâncias públicas, ou seja, possibilitar ao aluno o acesso a gêneros textuais a que ele tem menos acesso nos usos espontâneos que faz da língua.

No trabalho com a leitura, cabe à escola formar leitores competentes, que saibam selecionar textos de acordo com suas necessidades, que compreendam o que está escrito e também o que está implícito, que sejam capazes de dar legitimidade à sua leitura por meio de pistas discursivas deixadas pelo produtor do texto, que relacionem textos já lidos com o que está lendo. Para isso, é necessário que o aluno esteja envolvido constantemente com uma diversidade de textos que *circulam socialmente* e reconheça o objetivo que perpassa cada um. Dessa forma, a leitura passará a ter significado e se constituirá em objeto de aprendizagem.

Quanto à produção de textos, é papel da escola propiciar a formação de produtores de textos que saibam organizá-los de forma coerente e coesa, que saibam escolher, de acordo com seu objetivo, que gênero textual é o mais adequado ao seu texto. É preciso que, ao produzir um texto, o aluno esteja envolvido em atividades que tenham significado para ele, que tenha para quem produzir e para que produzir.

A análise lingüística deve estar envolvida com atividades que tomam alguns fenômenos lingüísticos para a sua reflexão. Tal atividade tem o objetivo de melhorar a capacidade de o aluno compreender e produzir textos tanto orais quanto escritos.

As práticas preconizadas pelos PCNs constituem uma ruptura com a artificialidade que caracterizou e ainda caracteriza o ensino de língua portuguesa. O que se tem observado é que o espaço de sala de aula não privilegia a interlocução. As atividades de leitura e produção de textos, além de ocuparem a menor parte do ensino de língua, não constituem atividades significativas para o aluno. Lê-se apenas para responder a algumas perguntas propostas pelo professor as quais, muitas vezes, não possibilitam uma apreensão do sentido global do texto e dos mecanismos responsáveis pela produção desse sentido ou, quando se trata da leitura de livros, para se fazer uma avaliação ou para preencher fichas para o professor. Escreve-se para um único interlocutor, o professor, e aquilo que se escreve, na maio-

ria das vezes, não representa a voz do aluno, mas a devolução do que o professor gostaria de ver escrito. Além disso, a maior parte das aulas é destinada ao ensino-aprendizagem da metalinguagem. Ou seja, a maior parte das aulas se concentra numa “sobrecarga de inutilidades”, no dizer de Luft (2001, p. 47) que em nada irá contribuir para ampliar a capacidade comunicativa do aluno, já que aprender sobre a língua não significa aprender a língua, pois não possibilita “dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos” (GERALDI, 2001, p. 89).

O autor supracitado comprova essa artificialidade ao afirmar que

na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita. Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise lingüística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise lingüística (GERALDI: 2001, p. 90).

Quanto aos critérios para a seqüenciação dos conteúdos de língua portuguesa, os PCNs reconhecem que as práticas de linguagem não podem ser tratadas de forma isolada, fragmentada e desarticulada, como tem sido na tradição escolar.

Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “Tópicos de gramática” e “redação” fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si (BRASIL: 1998, p. 36).

Nessa abordagem, tais práticas se inter-relacionam de modo que um texto que seja usado para a leitura não se limita a uma mera descodificação de sinais gráficos. Ao ser estudado, refletindo a respeito de sua organização interna e discursiva, o aluno apreende como a linguagem funciona nele e transfere o que internalizou aos textos que produzirá. O mesmo acontece com a produção de textos orais. É na escuta de textos orais e na reflexão sobre a sua forma de estruturação que o aluno produzirá seus próprios textos.

Além disso, os conteúdos de tais práticas não podem ser preestabelecidos sem levar em consideração as necessidades dos alunos que se definem “a partir dos objetivos colocados para o ensino” (BRASIL, 1998, p. 37) e das possibilidades de aprendizagem que se definem “a partir do grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa proposta” (BRASIL, 1998, p. 37). O grau de complexidade está relacionado com as dificuldades discursivas e lingüísticas apresentadas pelo aluno nas práticas de escuta/leitura de textos e nas práticas de produção de textos orais e escritos. O grau de exigência da tarefa diz respeito aos “conhecimentos de natureza conceitual e procedimental que o sujeito precisa ativar para resolver o problema proposto pela atividade” (BRASIL: 1998, p. 38).

Nesse sentido, percebe-se uma real preocupação com as dificuldades e necessidades lingüísticas e discursivas do aluno. Não se faz, de acordo com as propostas desse documen-

to, um planejamento prévio do conteúdo sem se conhecer os problemas comunicativos apresentados pelo aluno os quais podem vir a impedi-lo de ter uma adequada atuação como usuário da língua.

Conforme já foi salientado anteriormente, os PCNs consideram o texto como *unidade de ensino* e os gêneros textuais, *objeto de ensino*. É sugerido, portanto, nesse documento, que gêneros podem ser privilegiados no trabalho com as práticas de linguagem, tendo em vista sua circulação social – gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica.

Segundo Barbosa (2000), uma prática de ensino fundamentada em atividades com gêneros textuais possibilita ao aluno não só apreender aspectos relacionados à estrutura textual, como também aspectos sócio-históricos e culturais, o que considera de suma importância para a compreensão e produção de textos, pelo fato de o gênero concretizar uma forma de dizer que circula socialmente; permite ao professor ter parâmetros mais claros para intervir no processo de compreensão e produção de textos; torna possível ao professor elaborar as seqüências e simultaneidades curriculares que deverão ser trabalhadas ao longo das séries escolares na prática de linguagem.

4. Considerações finais

Portanto, a concepção de linguagem que embasa os PCNs é a que percebe a língua (gem) como interação. De acordo com essa concepção, a língua é viva e se constitui histórica e socialmente. É urgente que se rompa com a concepção de língua(gem) e, conseqüentemente, com a concepção de ensino de língua que se tem sustentado até então e se assuma de uma vez por todas que só se aprende uma língua no uso, na interação verbal, desenvolvendo as habilidades de escuta, leitura, fala e escrita, por meio de práticas (escuta/leitura, escrita e reflexão lingüística) interdependentes que se sustentam no texto, concretizado em gêneros textuais. É essa a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. [1992]. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hicitec, 1999.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor pressuposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?, in: ROJO, Roxane (org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC/ Campinas: Mercado de Letras, 2000 (Coleção "As faces da Lingüística Aplicada").

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997. v. 2.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Ainda uma leitura dos parâmetros curriculares nacionais. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas*. São Paulo, ano 1, n. 2, pp. 20-26, jun.2001.

GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001. 136p. (Coleção “Na sala de aula”).

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2001. 100p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, in: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

SAUSSURE, Ferdinand de [1916]. *Curso de lingüística geral*. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2004. 279p.

O processo de evolução urbana e modernidade do ambiente escolar: início do século XX

Maria Cecília Marins de Oliveira

Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela USP.
Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Educação e saúde nas políticas governamentais do Paraná, da Província à República”.
Integrante do Núcleo de Pesquisa do Centro Universitário Campos de Andrade/ UNIANDRADE

Valter André Jonathan Abbeg

Licenciado em Pedagogia pela UFPR

Déborah Justino de Oliveira Barbeta

Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela União Dinâmica
Faculdades Cataratas de Foz do Iguaçu-PR.

Resumo As pesquisas do projeto “Educação e saúde nas políticas governamentais do Paraná, da Província à República” permitiram-nos realizar algumas considerações a respeito do processo de urbanização, no Brasil, que envolveram a reorganização estética e o saneamento das cidades. Com repercussões no ambiente escolar, os propósitos de inovações objetivaram nova estrutura nas edificações escolares, donde adveio o objeto de estudo: o trabalho na arquitetura escolar. Envolta em princípios de higiene e pedagógico-educacionais, as novas edificações escolares inspiraram-se em modelos europeus e norte-americanos, sendo as inovações absorvidas pela administração pública de São Paulo, que se tornou modelo para o Estado paranaense. O Paraná, seguindo de perto os princípios da nova ordem republicana, empreendeu a reformulação do ambiente escolar, pautado pelo modelo paulista, cujas orientações foram trazidas, em 1903, pelo Inspetor da Instrução Pública e, em 1907, por uma comissão, designada a estudar os novos processos de seriação do ensino e a nova arquitetura escolar que permitiu ao Paraná o trabalho de implantação dos grupos escolares, em seus centros urbanos.

Neste trabalho propomo-nos a uma análise do processo de urbanização, em Curitiba, nas primeiras décadas do século XX, tendo como ponto central a modernização do ambiente escolar. A pesquisa foi resultado do levantamento de fontes documentais oficiais e da produção intelectual de autores que abordam temas relativos à urbanização e ao saneamento, iniciado no Rio de Janeiro e com repercussões nos demais centros urbanos, como em Curitiba, no Paraná. A respeito da modernização do ambiente escolar, nas instituições públicas, notadamente, em Curitiba, o material bibliográfico levantado possibilitou conhecer as questões de ordem política, econômica e social que foram respaldadas por informações oficiais de Relatórios de Inspetores da Instrução Pública e Mensagens de Presidentes do Estado, para a elaboração deste estudo.

As razões que levaram as autoridades do Paraná a se preocuparem com a melhoria do ambiente escolar foram, basicamente, oriundas do processo de desenvolvimento promovido pela industrialização, que as novas formas de produção capitalista passaram a impor, resultando na maior intensificação das atividades econômicas, nos centros urbanos.

No trabalho apresentado por Maria Cristina da Silva Leme, coordenadora do projeto de pesquisa sobre “Urbanização no Brasil, 1895-1965”, foram identificados três períodos urbanísticos. O primeiro de 1895 a 1930, o segundo de 1930 a 1950 e o terceiro de 1950 a 1964/65.

Nossas atenções voltaram-se para o primeiro período, no qual se concentrou nossa pesquisa, por ter sido nesta fase, conforme diz Leme (1999, p. 21), que apareceram as técnicas para solucionar as questões das cidades: o saneamento, a circulação e a legislação urbanística. Uma das grandes preocupações residiu na infra-estrutura das cidades, em relação ao saneamento, devido às constantes epidemias que acometiam as pessoas nesses centros urbanos.

Na contrapartida do progresso industrial, trazendo novas relações de trabalho e novos ritmos de vida decorrentes da maior concentração urbana, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia ajudou a superar as dificuldades na área da saúde pela estruturação e reestruturação dos ambientes públicos, para construir uma vida mais saudável para a população, em geral, dentre eles o espaço da escola pública.

Françoise Choay, em sua obra “O urbanismo” (2002, pp. 214-215), nos fala do grande passo dado pelo “urbanismo culturalista”, cujo representante, o engenheiro vienense, Camilo Sitte (1889), introduziu a teoria da cidade ideal para a construção da cidade moderna. Embora sua teoria fosse alvo de críticas teve, entretanto, papel significativo nos progressos alcançados no campo da urbanização, favorecendo a higiene.

Se o trabalho de engenheiros envolvidos neste projeto possibilitou a melhoria das condições da saúde pública em cidades européias, não menos podemos deixar de afirmar da repercussão desse e de outros projetos, nos empreendimentos urbanísticos, em cidades brasileiras, no início do período republicano.

As idealizações de organização dos espaços urbanos, no Brasil, dominaram os empreendimentos públicos a partir de 1903, concentrando-se, inicialmente, na Capital Federal. Por meio da projeção de qualificada infra-estrutura, buscava-se dar nova configuração à cidade, na qual se previam a reordenação de ruas, a instalação de energia elétrica, a melhoria dos serviços de transporte e das comunicações marítimas que se fariam entre a Capital e os demais centros urbanos brasileiros.

A contribuição da engenharia, no planejamento urbano do Rio de Janeiro, surge com a crise sanitária do final do século XIX que evidencia o descompasso entre a infra-estrutura da cidade e o seu crescimento. Engenheiros e médicos atuam em conjunto, a partir da busca de melhores condições de saneamento e melhoramentos dos serviços públicos em geral. (LEME, 1999, pp. 52, 72).

Os primeiros empreendimentos efetivados na prefeitura de Pereira Passos, no Rio de Janeiro, ligaram-se às preocupações com a estética e o saneamento. O agravamento da crise sanitária, no Rio de Janeiro, levou o poder municipal, a partir de 1902, a intervir na ordem sanitária, estética e viária, determinando usos e atividades nos espaços públicos. Esse trabalho continuou e adentrou o século XX, no mandato do Presidente Rodrigues Alves, tendo como base aquela reforma. Diversas obras foram iniciadas neste e em outros momentos, cujo enfoque evidenciaram as preocupações com questões sanitária, viária, estética e habitacional das cidades brasileiras. (LEME, 1999, pp. 47-48).

Com repercussões em outras esferas da administração pública, incidiram no âmbito da escola pública, que passou a ser repensada sob novos critérios de modernidade, nos quais se conjugaram necessidades pedagógico-educacionais e ambientes escolares.

Neste momento também, começou-se a pensar um novo ideário de pátria, sob a bandeira positivista de “Ordem e Progresso”. Nos moldes europeus, as cidades seriam modernizadas e a educação seria o caminho para formar cidadãos atuantes e conscientes de sua responsabilidade e comprometimento com o país.

Os investimentos na educação objetivaram superar o analfabetismo da população e proporcionar melhores condições de vida com ensinamentos sobre higiene. A escola pública primária, foco das atenções no Império para torná-la acessível à população infantil, não alcançou seus objetivos. Restou muita coisa a ser feita na fase republicana.

Na República, embora houvesse a preocupação de se criar instituições de ensino superior, principalmente com a Reforma de Rivadávia Correia, em 1911, ainda assim, os investimentos no ensino primário continuaram sendo o objetivo maior dos Estados.

A competência e a autonomia, delegadas às Províncias no Império, permaneceram na República aos Estados, possibilitando ações descentralizadas, como a disseminação do ensino primário, a formação de professores, o ensino ginásial e a formação técnica.

Nesta política expansionista da escola primária, estavam presentes as medidas de higienização que iriam integrar, a partir daí, os conteúdos curriculares e a formação de novos hábitos entre os escolares. Por detrás da idéia de higiene, estava a idéia, muito mais comprometedor e discriminador, da eugeniação.

Vera Regina Beltrão Marques, em sua obra “A medicalização da raça: Médicos, educadores e discurso eugênico”, traz a público a fala de Gomes, autor do livro “Noções de Higiene”, em 1940, revelando a intencionalidade que advinha das campanhas de higienização.

No Brasil, mais talvez do que em qualquer outra parte, a Higiene tem importância excepcional. Nação possuidora de território imenso, com diminuta população, o Brasil necessita urgentemente de multiplicar o número de seus habitantes. É perigoso fazê-lo pela importação imoderada do braço estrangeiro, só a Higiene oferece a solução normal e patriótica para o caso: prolongar entre nós a vida humana, aumentar a natalidade e reduzir a mortalidade infantil, levando em conta que “a criança é o melhor imigrante” (MARQUES, 1994, p. 31).

No Paraná, o retraimento da população original em relação ao imigrante, que aí começou a chegar desde 1829, deu-se muito mais pela expectativa do novo e do desconhe-

cido, gerando desconfiança e distanciamento social, do que propriamente pelo desejo da eugenia, embora houvesse grupos simpáticos ou partidários dessa idéia.

Em meio à idealização republicana, pensou-se a escola pública primária, sua expansão e propagação, como medida saneadora do analfabetismo e dos males epidemiológicos que acometiam as populações. A preocupação com um lugar específico para escola passou a ser indispensável para a educação de crianças. As palavras de Célia Rosângela Dantas Dórea, em seu trabalho “Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos”, nos dão a idéia da importância que a escola assume neste contexto republicano:

Com a instauração da República, a escola passa a assumir um novo papel como instrumento de progresso histórico, com um caráter regenerador. Dessa forma, enquanto veículo para a tão desejada “reconstrução nacional”, a escola básica incorpora uma função salvacionista, como a única capaz de transformar o homem comum.

A escola se converte em lugar de referência para as cidades e passa a ser tomada como “modelo”. Nesse contexto, vale ressaltar a importância da escola – o grupo escolar – na arquitetura das cidades. As escolas começam a ocupar lugares privilegiados, tornando-se os “novos templos” de civilização. (DÓREA, 2000, p. 2).

Tal como se associaram médicos e engenheiros para urbanizar e sanear as cidades, associaram-se também engenheiros e educadores para projetar os novos espaços e ambientes escolares. Ainda, nos adianta Dórea, sobre estes novos espaços do empreendimento escolar, citando Souza que, assim se refere, em sua obra “Templos da civilização”,

[...] o edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio [...]. O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora de seus contornos. (DÓREA, 2000, p. 2).

Como nos coloca Tânia Maria Grassi, em seu estudo “As faces da mulher que se forma professora na Curitiba do final do século XIX às décadas iniciais do século XX”,

[...] a educação tinha um papel fundamental na resolução dos problemas nacionais. Educar o povo era moldá-lo de acordo com os ideais de Ordem e Progresso. [...] a população era considerada doente, marcada pelo vício, com falta de vitalidade, degradação e degeneração. A educação, [...] tornaria essa população saudável, disciplinada e produtiva, garantindo o progresso do País. (GRASSI, 2003, p. 62-63)

Apesar do desejo republicano de ter a escola pública, como referencial para a homogeneização da população, respondendo ao processo de industrialização e urbanização, sua modernização deu-se, porém, nos centros urbanos mais expressivos da federação. O Paraná não foi exceção. A modernização do ambiente escolar, por meio da construção de imponentes prédios, deu-se na Capital, Curitiba, e nas cidades mais importantes do Estado.

Na linha do pensamento republicano, empenhou-se Victor Ferreira do Amaral, Superintendente do Ensino, para a construção de prédios apropriados às escolas, atendendo preceitos de higiene e estética, como expunha em seu Relatório. (PR. 1893, p. 6).

Além da precariedade dos prédios, Victor do Amaral apontava a irracionalidade na distribuição das escolas. Era comum encontrar duas ou mais escolas numa mesma rua, por funcionarem elas em prédios alugados, quando desocupados. A organização, para situá-las em pontos estratégicos, atenderia melhor a clientela escolar. Daí a necessidade de um cuidadoso planejamento para a construção de prédios escolares, a fim de evitar futuros transtornos.

O terceiro edifício escolar, construído em Curitiba, foi ainda na gestão deste Superintendente, em 1893, custeado pela Sociedade Propagadora de Erva-Mate, com algum auxílio do Governo, sendo denominado Escola Tiradentes.

As duas primeiras construções deram-se, uma, em 1883, para uma escola masculina e, outra, em 1884, para uma escola feminina, sem que houvesse prévio planejamento.

Em 1903, com o retorno de Victor do Amaral à Inspeção da Instrução Pública, deu-se a construção de outro prédio, o da Escola Xavier da Silva que, posteriormente, se transformaria no Grupo Escolar Xavier da Silva. A organização, na forma de grupo escolar, era uma das intenções de implantação pelo Inspetor, após sua visita a São Paulo, onde conheceria o funcionamento desse novo sistema de escolas. O modelo paulista já fora tentado ser seguido na construção dos prédios, em 1893, sem muito sucesso, porém. Todavia, a construção de novos prédios gerara, em 1904, forte pressão social junto ao Governo para autorizar a construção de escolas, em Antonina e Paranaguá. No ano seguinte, era inaugurado, em Curitiba, o prédio do Grupo Escolar Xavier da Silva e o prédio remodelado para o Jardim de Infância, em Castro, o Grupo Escolar “Vicente Machado, e, em Palmeira, a Casa Escolar “Jesuino Marcondes” (PR. Relatório, em 31 de dezembro de 1905, p. 12).

A implantação dos grupos escolares, conforme o modelo paulista, contou também, em 1903, com legislação específica, ditada pelo Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná, conforme Decreto n. 263, de 22 de outubro daquele ano (PR. Leis, Decretos, ... de 1903, pp. 92-102). Estando o ensino primário, no Paraná, dividido em 1º grau ou elementar e 2º grau ou superior, o Regimento estabelecia a criação de duas séries para cada grau para funcionarem na forma de semi-grupos ou grupos escolares.

Dessa maneira, os prédios, ao serem construídos, teriam que atender à estrutura funcional das escolas, bem como aos novos preceitos arquitetônicos, introduzidos pela “Art-Nouveau” e pelo Neo-Colonial, que conduziram ao movimento modernista da década de 1920. A atualização de técnicas na arquitetura brasileira, implantadas, especialmente, na região centro-sul, exigia a renovação das formas de construção. (REIS FILHO, 1997, p. 56).

O Programa das Escolas Primárias ainda não incluía a higiene como disciplina, mas o Regimento destinava o Capítulo X à Higiene Escolar com prescrições para as escolas públicas. As determinações do item 1º do art. 55 e do art. 58 dependiam da estrutura física do prédio, como se pode observar nos enunciados: “1º As salas de aula devem ser espaçosas, bem arejadas, evitando-se as correntes diretas de ar, e bem iluminadas, incluindo a luz de preferência da esquerda para a direita;”. O art. 58 estabelecia:

As casas escolares que tiverem acomodações para funcionarem simultaneamente duas escolas servirão, em regra, para unir as aulas, com graus ou séries diferentes, a juízo do Diretor Geral da Instrução Pública, como na Capital as escolas “Tiradentes, Oliveira Bello e Carvalho”. (PR. Leis, Decretos, ... 1903, p. 94)

Os demais itens do art. 55 e os artigos 56, 57 e 59 dispunham sobre os cuidados dos professores com a higiene pessoal dos alunos, postura correta para sentarem nos bancos, livro ou papel numa distância de 0,35 cm dos olhos, para evitar a miopia ou outros defeitos da vista, havendo exigências quanto à limpeza, ao arejamento das salas de aula e à boa qualidade da água nas talhas.

As determinações sobre higiene escolar não correspondiam, porém, às condições de higiene nos centros urbanos. A Inspetoria Geral de Higiene, criada em 1886, com objetivos de fiscalizar o exercício legal da medicina e de seus facultativos e inspecionar as condições de higiene das principais cidades do Estado quase nada fez neste setor. (FERNANDES JÚNIOR, Secretaria de Estado, Memória, 1988, p. 12). A concepção da salubridade do clima e a dispersão das comunidades, evitando concentrações propagadoras de doenças contagiosas, eram argumentos usados pelas autoridades para justificarem a sua falta de atenção. Fernandes JÚNIOR (Secretaria de Estado, Memória, pp. 4-5) fala dos debates e discussões sobre os locais de sepultamentos, destinação dos dejetos, dessecação de pântanos e abastecimento de água sem chegarem a alguma solução, apesar da legislação existente. De outro lado, os recursos financeiros do Estado impediam a efetivação de medidas para o saneamento de águas estagnadas, uma vez que somente um e outro charco fora transformado em logradouro público, em Curitiba.

Os recursos médicos eram também escassos, constituindo preocupação do Ministério do Império e das Câmaras Municipais, considerando a existência de apenas três médicos quando da instalação da Província do Paraná. Fernandes Junior (Secretaria de Estado, Memória, 1988, pp. 12-13) ressalta que o único recurso médico era disponibilizado pelo Hospital Militar. Após trinta e seis anos de Província, o Estado não apresentava um quadro médico e sanitário favorável. Depois de três anos da criação da Inspetoria Geral de Higiene, havia 19 médicos e 19 farmacêuticos para atenderem uma população de 250.000 pessoas, espalhadas principalmente pela região sul do Estado. O serviço sanitário não tinha se atualizado e atendia casos de moléstias quando estes apareciam.

Em 1909, no segundo Governo de Xavier da Silva, foi que o Estado começou a manifestar indícios de preocupação com o serviço de higiene. Uma das medidas defensivas foi a criação do Serviço de Laboratório de Análises Químicas e Microscópicas, na Capital, para exames em geral e de gêneros alimentícios (PR. Mensagem, em 3 de fevereiro de 1909, p. 5). No ano seguinte, Xavier da Silva voltava a insistir junto ao Congresso Legislativo a respeito do aparelhamento da repartição de higiene para atender casos de moléstias contagiosas que pudessem ocorrer, considerando as freqüentes relações com outros centros urbanos, como insistia em sua Mensagem,

[...] será confiar demasiado na salubridade do nosso clima, deixarmos de nos precaver dos necessários meios de defesa contra enfermidades que por ventura, possam se manifestar no estado, máxime agora que as relações com centros populosos se tornaram mais freqüentes e rápidas, quer por via marítima, quer terrestre (PR. Mensagem, em 1 de fevereiro de 1910, p. 7).

As cidades tornavam-se mais populosas, mas sem uma infra-estrutura adequada. Curitiba contava com rede de abastecimento de água e esgotos sanitários, somente em alguns de seus bairros. As altas taxas de mortalidade infantil resultante da desnutrição e das gastroenterites preocuparam este governo e o de seu sucessor sem conseguirem, porém, concretizar suas metas.

Tais preocupações estenderam-se ao setor da educação, para se tentar reverter o quadro de mortalidade por meio da escola, num ambiente saudável segundo as medidas de higiene que começavam a se impor. Os investimentos no meio escolar visariam a solucionar os males que acometiam a população infantil. A escola, assim, passou a desempenhar o papel de redentora dos males sem solução pelo Estado. Os espaços escolares precisavam ser revistos, por meio de novos projetos pedagógicos e arquitetônicos. Afinal, se a maior parte das escolas funcionava em prédios alugados, não seriam eles diferentes da arquitetura de 1875, mesmo que esta arquitetura começasse a evoluir para o final do século XIX.

Os prédios alugados como casas escolares não correspondiam mais às exigências da higiene e das medidas sanitárias, por serem ambientes inadequados ao processo de aprendizado. As construções de 1903, destinadas às escolas, não estavam enquadradas nos padrões pedagógicos e higiênico-sanitários. Outras medidas eram necessárias para modernizar o ambiente escolar, para acompanhar o crescimento e o desenvolvimento do Estado.

Para evitar despesas públicas e futuros contratemplos na criação e construção de grupos escolares, o Governo designou, em 1907, uma comissão presidida pela Professora Carolina Pinto Moreira para ir a São Paulo conhecer a organização e o funcionamento dos grupos escolares e estudar os métodos didático-pedagógicos, resultando observações sobre a

[...] Escola Modelo, que é uma dependência da Escola Normal, e da qual, [...] são fiel reprodução os Grupos Escolares. Naquela escola, [...], demorei 15 dias o meu trabalho, freqüentando, em seguida, [...] a Escola Complementar e Jardim de Infância que, como a Escola Modelo, são também anexas à Escola Normal, formando todas o admirável conjunto que se pode denominar com acerto – uma universidade de instrução primária – [...].
[...] o ensino intuitivo e prático, perfeitamente aplicado, tem a todos convencido da sua grande eficácia. (PR. Relatório – 1907, in: Relatório, em 31 de dezembro de 1907, pp. 9-13).

Ainda houve a possibilidade de conhecer a formação do professorado pela Escola Normal paulista, obter cópias de plantas dos prédios e ainda juntar ao Relatório

[...] um artigo do “Jornal do Comércio” relativo à edificação de prédios para grupos escolares e escolas reunidas e escolas isoladas no Estado de Minas Gerais, no qual se poderá colher

boa orientação para o mesmo fim, neste Estado (PR. Relatório – 1907, in: Relatório, em 31 de dezembro de 1907, p. 9-13).

Em relação ao mobiliário, dizia a Professora Carolina,

[...] já não há quem ponha em dúvida que a higiene das escolas depende em grande parte do mobiliário nelas usado, [...] é intuitiva a necessidade da aquisição de bancos e carteiras do tipo americano, dos quais, precedendo autorização do Governo, eu trouxe de S. Paulo os dois exemplares que se acham depositados em uma sala da Escola Normal. (PR. Relatório – 1907. In: Relatório, em 31 de dezembro de 1907, p. 9-13).

Em vista das novas informações, foram aprovados dois regulamentos, um em 1907 e, outro, em 1909, inovadores na regulamentação do ensino seriado nos grupos escolares com um professor para cada uma das séries – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Implicando em gastos elevados para o Governo, os regulamentos foram revogados, sem extinguir, porém, a seriação de estudos já em prática nas escolas. Apesar do descompasso, o Regulamento de 1901 permaneceu em vigor, para descontentamento das autoridades de ensino (PR. Relatório, em 31 de dezembro de 1910, p. 61).

As plantas dos edifícios escolares, com dimensões para salas de aula, para os pátios, dependências sanitárias e outras indicações evidenciavam as imperfeições das construções, onde funcionavam os grupos Xavier da Silva e Cruz Machado e a escola Tiradentes: salas mal iluminadas, pouco ventiladas, estreitas e sem espaço de circulação entre os bancos escolares. Conforme o Relatório da Professora, o êxito do funcionamento escolar dependia de vários aspectos e condições, como apontava:

Três são as condições primordiais para a fundação e regular funcionamento do grupo: 1.º o prédio, 2.º o prédio, 3.º o corpo docente.

Na construção de casas escolares devem de preferência ser atendidas as condições de higiene, quer da higiene do corpo, quer da do espírito;

Ar, luz e acomodações convenientes para um dado número de alunos, nunca superior a 50 em cada classe, são as principais condições de uma boa casa escolar, [...]. (PR. Relatório – 1907. In: Relatório, em 31 de dezembro de 1907, p. 10).

Quanto aos prédios, sugeria pouca suntuosidade e mais funcionalidade, como se observa em suas palavras:

Prédios modestos, com as acomodações precisas e muito ar e muita luz, podem ser edificados nesta Capital, um ou dois em cada ano, sem grande sacrifício para o tesouro do Estado.

Nas cidades e vilas do interior poderão ser eles construídos às expensas dos respectivos municípios, e até por particulares, [...]. (PR. Relatório – 1907. In: Relatório, em 31 de dezembro de 1907, p. 10).

Para se ter uma idéia das formas arquitetônicas das construções escolares, torna-se importante trazermos alguns dados sobre o processo de urbanização de Curitiba, para se entender o estilo arquitetônico das construções que podem ser observadas nas fotografias, cedidas por Antônio Vidal, para ilustrar o desenvolvimento da cidade, no artigo “Curitiba de

ontem e de hoje”, existente nas páginas da Ilustração Brasileira, Edição Comemorativa do Centenário da Emancipação Política do Paraná, 1853-1953.

Conforme a fotografia, nos anos de 1900, Curitiba começava a apresentar o aspecto de uma futura florescente cidade, embora não tivesse os serviços públicos dos centros maiores. Elevada à cidade em 1842, 11 anos antes da emancipação política, a futura Capital apresentava o panorama de um rústico povoado, apesar de ter-se elevado à vila em 1693. Mesmo na época da emancipação política, a cidade assemelhava-se a uma pequena vila com 308 casas e 5.819 habitantes. (SILVA; SILVA, 1953, pp. 80-81).

A imagem de Curitiba, em 1875, apresentada na revista “Ilustração Brasileira”, permite-nos visualizar uma arquitetura semelhante àquela descrita por Nestor Goulart Reis Filho, em sua obra “Quadro da Arquitetura no Brasil” (1997, p. 24), ao descrever a arquitetura colonial do século XVIII. Os centros urbanos, diz o autor, eram definidos pela uniformidade dos terrenos e das casas, numa espécie de padronização, para garantirem uma aparência portuguesa, conforme determinavam as Cartas Régias.

Embora o cenário seja de uma Curitiba do terceiro quartel do século XIX, as casas apresentam as características descritas pelo autor ao se referir à arquitetura do século anterior. Coloca o autor que, nesta arquitetura uniforme, as casas eram construídas ao nível do chão e empregavam-se técnicas primitivas, por contarem os construtores com mão-de-obra escrava.

Nos casos mais simples as paredes eram de pau-a-pique, adobe ou taipa de pilão e nas residências mais importantes empregava-se pedra e barro, raramente tijolos ou ainda pedra e cal. O sistema de cobertura, em telhado de duas águas, procurava lançar uma parte da chuva recebida sobre a rua e a outra sobre o quintal, cuja extensão garantia, de modo geral, a sua absorção pelo terreno. (REIS FILHO, 1997, pp.24).

Não se empregavam calhas ou outro sistema de captação de águas pluviais. As raras edificações elevadas eram destinadas principalmente às igrejas, encimadas por altas torres, onde ao longe se visualizava a cruz que dominava todo o cenário, tal como se observa na foto de Curitiba de 1875. (SILVA; SILVA, 1953, p. 80).

O traçado das vias públicas raramente calçadas e sem passeios, estes criados mais tarde para o aperfeiçoamento do tráfego, eram definidos pelos prédios, construídos linearmente nos limites dos lotes, unidos entre si. O conjunto de prédios definia espacialmente a rua, pois como Reis Filho (1997, p. 22) explica, era impossível pensar em ruas sem prédios. Ruas sem edificações, definidas por cercas, eram estradas.

Neste cenário rudimentar funcionavam as escolas públicas em casas alugadas pelo Governo sem possibilidades de investir em edificações e equipamentos. Estes últimos acabavam sendo improvisados por moradores ou professores ou, às vezes, cedidos pelas prefeituras locais. Os alunos sentavam-se em bancos ao redor de uma mesa, voltada para o quadro-negro, fixado numa das paredes da sala. Constantes ofícios de professores eram encaminhados à Inspeção, solicitando material. Em 1906, Manoel Borges de Macedo, professor

no Município de Votuverava, oficiava ao Inspetor Escolar a precariedade de equipamentos, custeados por ele, sem ressarcimento pelo Governo, fazendo-se necessária a complementação de móveis e objetos escolares (PR. Ofício, em 11 de abril de 1906, v. 10, p. 106). O fornecimento de material e recursos para as escolas públicas começou a regularizar-se a partir de 1913, com a criação do Serviço de Almojarifado, na Inspeção do Ensino, que começou também a importar carteiras americanas, tais como as usadas nos grupos paulistas, como descrevera a Professora Carolina (PR. Relatório, em 31 de dezembro de 1913, pp. 5-6).

A arquitetura presente no século XIX e nas primeiras décadas do século XX foi ela “[...] herdeira direta das tradições arquitetônicas e urbanísticas do período colonial [...]”, nos diz Nestor Goulart (1997, p. 33), razão por que Curitiba, em 1875, nos parece com aspecto tão colonial. No decorrer do século XIX e início do século XX, nos fala Goulart,

[...] novos esquemas de implantação da arquitetura urbana, [...] representariam um verdadeiro esforço de adaptação às condições de ingresso do Brasil no mundo contemporâneo e que podem ser vistas como etapas de transição entre aquelas tradições e a situação presente.

As primeiras manifestações da mecanização na produção de materiais de construção e a presença dos imigrantes como trabalhadores assalariados respondiam pelas alterações das técnicas construtivas nessa época (REIS FILHO, 1997, pp. 34, 48).

Num processo de transição entre o antigo e o moderno, as considerações acima se encontram retratadas nas imagens da fotografia que desvela a Curitiba de 1900, ilustrando seu desenvolvimento urbano, mostrado por Silva e Silva em “Ilustração Brasileira”. (1953, p. 81).

O esforço de modernização arquitetônico é visualizado no novo tipo de residência que começava a surgir, com seus porões mais ou menos elevados, mas ainda de frente da rua, com escada para acesso à porta principal da casa, fosse ela lateral ou central. Também alguns prédios com fachadas decoradas por ânforas, estátuas ou fruteiras sobre a platibanda de balaustradas e pilastras. As janelas com balcões e peitoris de ferro, bandeiras de vidro ou imitações de massa em seu lugar eram instaladas em casas com dois pavimentos, os sobrados, que se destacavam no cenário de casas térreas. Os passeios também começavam a surgir, num sintoma de modernidade. (SILVA; SILVA, 1953, p. 81; REIS FILHO, 1997, p. 40).

A Capital paranaense deixava para trás a rusticidade e ganhava fisionomia mais cidadina, embora em defasagem com os centros maiores, Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre e Salvador. Como nos diz Nestor Goulart,

a essas transformações no campo da arquitetura correspondiam modificações significativas nos centros urbanos. Nas cidades de maior importância multiplicavam-se ruas calçadas e apareciam os primeiros passeios junto às casas. Construíram-se também jardins, ao gosto europeu. (REIS Filho, 1997, p. 42).

Todavia, as condições tecnológicas e as formas de habitar persistiam nas mesmas condições do período colonial. As salas de visita na frente e os cômodos mais íntimos nos

fundos da casa. Curitiba, que ainda não se situava entre os centros de maior importância, guardava ainda fortes resquícios do período anterior.

A imagem da Capital paranaense, em 1925, mostrada na revista-almanaque, revela uma cidade mais bem estruturada, acompanhando os novos estilos arquitetônicos que começavam a ser introduzidos no cenário arquitetônico tradicional. Com prédios de seis pavimentos, calçamento nas ruas, passeios junto às construções, serviço de transporte, abrigo de passageiros e automóveis, a cidade ganhava ares de centro maior. Permaneciam, porém, os prédios limitados pelos lotes, lado a lado, formando um conjunto linear. A arquitetura constituía um misto entre o tradicional e o moderno, este último com traçados de linhas retas, telhado de quatro águas sem o emprego de platibandas decoradas. Tais construções surgiam ao lado dos antigos estilos, nos quais se observa um novo detalhe as camarinhas, construídas nos elevados telhados para permitir a iluminação e a ventilação nos sótãos habitados. (SILVA; SILVA, 1953, p. 81). Os primeiros anos do século XX assistiriam ainda à repetição das relações entre arquitetura e lote urbano em voga na República, revelando os compromissos de um passado recente de mão-de-obra escrava e de esquemas rígidos dos tempos coloniais.

A imagem fornecida pela fotografia da Praça Municipal de Curitiba, em 1910, nos mostra o centro da cidade, com prédios dispostos lado a lado, sem espaçamentos laterais, nos quais funcionava, na parte térrea, o comércio, e, no andar superior, a habitação. As altas janelas de balcões com peitoris de ferro e bandeiras de vidro, as platibandas com enfeites fossem eles de ânforas, fruteiras ou estátuas, aparecem num sobrado ao fundo, bem como visualizamos a existência de camarinhas em telhado de outro sobrado. Em destaque aparece o prédio da Praça Municipal, com amplas e altas janelas e uma larga porta central, encimada por uma camarinha que se destaca no telhado, ocultado pelas platibandas, com desenhos lineares em relevo. Sendo o local o centro de comercialização de produtos cultivados pelos imigrantes, observamos a presença de carroças com toldos para o transporte. Os passeios, o calçamento na rua e os trilhos de bonde ali instalados demonstram o avanço urbanístico de Curitiba. (SILVA; SILVA, 1953, p. 81).

Nesta Curitiba mais urbanizada, foi que o Governo, em 1910, firmou contrato com construtoras para a construção de casas e grupos escolares em Curitiba, Jacarezinho, Jaguariaíva, Campo Largo, Rio Negro e Araucária. Conforme o contrato, o Grupo Escolar 19 de Dezembro da Capital, localizado na rua Montevideó (atual Desembargador Motta), apresentava a seguinte descrição:

O edifício compõe-se de dois corpos distintos, separados por um espaço de 10 metros. Cada corpo é constituído por dois salões de 11m x 9m, correspondendo a cada um deles, um vestíbulo de 3m x 3m, uma saleta central de 3m x 3m para o professor, e um gabinete para latrina e mictório, com 3m x 3m.

Os salões das classes e compartimentos acessórios são [...] independentes uns dos outros. Amplamente ventilados e iluminados satisfazem a todas as regras pedagógicas exigidas, tendo até um cubo de ar, por aluno que em média poderá freqüentar cada classe, superior ao

que determinam os tratados que se preocupam com o importante assunto da higiene escolar. (PR. Relatório, em 31 de dezembro de 1910, pp. 40-41).

Os projetos, de conformidade com as plantas paulistas, atendiam as exigências pedagógicas, higiênico-sanitárias e o estilo arquitetônico predominante na época.

Uma Circular enviada aos Inspectores Escolares determinava o levantamento das escolas em seus distritos, localização, população escolar, clientela masculina ou feminina, com objetivo de melhorar a distribuição de escolas e verificar as localidades sem este benefício. (PR. Relatório, em 31 de dezembro de 1909, p. 74-75).

Em 1913, o Governo conseguira construir 13 prédios para grupos e 9 para casas escolares, em 10 municípios. Em mais três anos, o número de construções atingia a casa de 33 prédios construídos, beneficiando 15 municípios. Dez anos depois, em 1926, já havia 43 prédios, dos quais 10 eram grupos escolares, estes últimos construídos de preferência na Capital. (PR. Relatórios de 1913, 1916, 1926; Mensagem, em 1º de fevereiro de 1927).

As imagens de fotografias das fachadas dos grupos, casas escolares e prédios para jardim de infância que ilustram o Relatório do Secretário da Instrução Pública, de 31 de dezembro de 1916, retratam o estilo arquitetônico das construções da época, nas quais estão presentes os estilos “Art-Nouveau” e Neocolonial, com seus porões elevados com aberturas retangulares, janelas altas com bandeiras de vidro, ladeadas por colunas decoradas e em relevo, encimadas com contornos semicirculares decorados. Ocultando o telhado em quatro águas, havia as platibandas, algumas com pequenos torreões, outras com pilastras e decoração de grandes pinhas, em cimento. As calhas começam a ser empregadas para o escoamento das águas pluviais.

Alguns grupos e casas escolares estão localizados em ruas com calçamentos e passeios, notadamente, os prédios da Capital. Havia variações na decoração das fachadas, mas praticamente todos os prédios guardavam as mesmas características que foram observadas nos prédios que começaram a surgir em 1900 e que estão presentes nas imagens de 1910 e 1925. Algumas imagens permitem visualizar o distanciamento dos prédios dos limites da rua, ladeados por jardins e protegidos por muros com grades com pontas de setas, conforme as novas tendências que começavam a surgir nas residências dos grandes centros. A entrada fosse nos prédios de frente da rua ou fosse nos muros com grades, era localizada ou na parte central ou na parte lateral dos prédios ou muros. Fotografias nos trazem imagens com alunos e professores na frente dos prédios e outras focalizam somente as imemoráveis construções. A imponência das escolas destacava-se no cenário urbano, chamando a atenção da população.

No final do século XX e início do século XXI, os prédios escolares continuam sendo símbolos do saber. A escola foi o baluarte para a formação dos cidadãos brasileiros e ainda continua a desempenhar papel relevante na contínua formação de crianças, jovens e adultos que têm a tarefa de manter o desenvolvimento do país de forma criativa, dinâmica e equilibrada. As políticas dos governos continuam tendo a escola como seu instrumento de mu-

danças, objetivando atender, de um lado, as necessidades de formação que a sociedade reclama e, de outro, as exigências impostas pelo capitalismo.

Referências bibliográficas

BELTRÃO, Vera Regina Marques. *A medicalização da raça*. Médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Editora UNICAMP, 1994.

CHOAY, Françoise. *O urbanismo*. Utopias e realidades. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 13, jan./jun., 2000. pp. 151-160.

FERNANDES Junior, Lindolfo Ribeiro. *Secretaria de Estado da Saúde do Paraná. 1853 a 1983. Memória*. Curitiba/PR: Fundação Caetano Munhoz da Rocha. Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos, 1988.

GRASSI, Tânia Maria. *As faces da mulher que se forma professora na Curitiba do final do século XIX às décadas iniciais do século XX*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PUCPR, 2003.

SILVA, Oswaldo de Souza e; SILVA, Antônio A. de Souza e. (dir.) *Ilustração Brasileira*. Edição Comemorativa do Centenário da Emancipação Política do Paraná – 1853-1953. Rio de Janeiro: Gráfica Pimenta de Mello, 1953.

LEME, Maria Cristina da Silva. *O urbanismo no Brasil, 1895-1965*. São Paulo: Studio Nobel; FAUUSP; FUPAM, 1999.

REIS Filho, Nestor Goulart. *Quadro da arquitetura no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

PARANÁ Mensagem, Relatório, Legislação.

_____. *Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado, ao instalar-se a 2ª Sessão da 18ª Legislatura*. Curitiba, 1º de fevereiro de 1927. (s.n.t.). 255 p.

_____. *Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná pelo Dr. Francisco Xavier da Silva, Presidente do Estado, ao instalar-se a 2ª Sessão da 9ª Legislatura em 3 de fevereiro de 1909*. (s.n.t.). 1 v.

_____. *Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná pelo Dr. Francisco Xavier da Silva ao instalar-se a 1ª Sessão da 10ª Legislatura em 1º de fevereiro de 1910*. Curitiba: Tip. da República, 1910. 1 v.

_____. *Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná pelo Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque, Presidente do Estado, ao instalar-se a 2ª Sessão da 12ª Legislatura em 1º de fevereiro de 1915*. Curitiba: Tip. da República, 1915. 1 v.

_____. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva Diretor Geral da Instrução Pública em 31 de dezembro de 1903*. Curitiba: Tip. da República, 1904. 1 v.

_____. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Bento José Lamenha Lins DD. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira Diretor Geral da Instrução Pública em 31 de dezembro de 1905.* (s.n.t.). 1 v.

_____. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Bento José Lamenha Lins DD. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira Diretor Geral da Instrução Pública em 31 de dezembro de 1907.* (s.n.t.). 1 v.

_____. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva Presidente do Estado pelo Coronel Luiz A Xavier Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública em 31 de dezembro de 1909.* Curitiba: Tip. da República, 1910. 1 v.

_____. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva Presidente do Estado em 31 de dezembro de 1910 pelo Coronel Luiz Antônio Xavier Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública.* Curitiba: Tip. da República, 1911. 1 v.

_____. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque Presidente do Estado pelo Dr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos Secretário de Estado dos Negócios do Interior Justiça e Instrução Pública em 31 de dezembro de 1913.* Curitiba: Tip. do Diário Oficial, 1914. 1 v.

_____. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Affonso Alves de Camargo Presidente do Estado pelo Dr. Enéas Marques dos Santos Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 31 de dezembro de 1916.* Curitiba: Tip. da República, 1917.1v.

_____. *Relatório apresentado ao Sr. Dr. Alcides Munhoz, Secretário Geral do Estado pelo Inspetor Geral do Ensino, Dr. Lysimaco Ferreira da Costa.* 1926. (s.n.t.). 1 v.

_____. *Decreto n. 263 de 22 de outubro de 1903. Regimento Interno das Escolas Públicas. Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná, 1903.* Curitiba: Tip. da Penitenciária do Ahú, (s.d.). 112 p.

_____. *Ofício do Professor Manoel Borges de Macedo do povoado de Santaria ao Inspetor Escolar do Município de Votuverava, em 11 de abril de 1906.* OFFICIOS, Curitiba, DAP-1248, v. 10, p. 106.

Trajetórias de sucesso escolar nos meios populares: quando o investimento familiar subverte a lógica do “estatisticamente improvável”*

Maria Amália de Almeida Cunha

Doutora em Educação pela UNICAMP. Socióloga e Professora Adjunta do Departamento de Educação na Universidade Federal de Ouro Preto-MG.

Resumo Este artigo pretende analisar o valor do diploma para jovens oriundos de meios populares, tomando como estudo de caso a trajetória de duas irmãs que perfizeram um modelo de trajetória exitosa porque contaram com um laborioso e metódico esforço do pai para a obtenção de títulos escolares prestigiosos, diferenciando-se dos projetos familiares de seus pares.

A aquisição do diploma e as possibilidades de ascensão social

(...) O capitalismo cria a ilusão de que as oportunidades são iguais para todos, a ilusão de que triunfam os melhores, os mais trabalhadores, os mais diligentes, os mais econômicos. Mas, com a mercantilização da sociedade, cada um vale o que o mercado diz que vale (Mello & Novais, 1998: 581).

Este artigo pretende discutir o valor do diploma para jovens oriundos de meios populares, tomando como estudo de caso a trajetória de duas irmãs que perfizeram uma trajetória exitosa entre seus pares e ingressaram em cursos prestigiosos em uma Universidade Pública Paulista. Em um primeiro momento, o artigo discorre sobre a relação diploma/emprego para jovens com baixo poder aquisitivo bem como a expectativa de sucesso nesta relação através da fileira da educação profissional. Em um segundo momento, busca-se refletir acerca da trajetória bem sucedida de duas jovens que, contrariando o percurso típico dos jovens de sua condição social, destacaram-se na sua experiência escolar. Como veremos, o fator preponderante neste percurso atípico foi o investimento familiar paterno na formação escolar das filhas. A conclusão do artigo se debruça sobre a maneira como esse esforço se concretiza, através dos relatos dos sujeitos em questão.

* Parte deste artigo é tributária das discussões ensejadas no grupo *Travail et Mobilité*, na Universidade de Paris X – Nanterre, por ocasião do estágio de doutoramento realizado naquela Universidade, sob a orientação da Professora Lucie Tanguy e que se desdobrou posteriormente no texto da tese de doutorado, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp.

No Brasil, como em outros países, os jovens que não dispõem de algum diploma são particularmente atingidos pelo desemprego¹. Todavia, frente a uma economia que procura um lugar no cenário dos países competitivos, uma vez que ela coloca a educação no centro dos projetos de desenvolvimento, o diploma, por si só, não assegura a inserção do jovem no mercado de trabalho².

Em alguns discursos econômicos e políticos, aparece uma estreita relação entre *qualificação e emprego*, como se o acesso do jovem ao mercado de trabalho fosse tributário de uma ausência de capacitação para o trabalho e não de uma escassez de vagas. Ao contrário, Pochmann³ sublinha que a principal causa da “tragédia juvenil” assenta-se fundamentalmente na condução das políticas econômica e social de corte neoliberal desde 1990. De um lado, a política econômica aprisiona a produção e o emprego em nome da inserção passiva e subordinada à globalização, quando valoriza taxas de juros e de câmbio elevadas, jogando fora as opções por ações desenvolvimentistas nas mais diferentes potencialidades nacionais. De outro, a política social, que combina o contingenciamento dos gastos nos segmentos estruturantes do bem-estar coletivo com medidas residuais e focalizadas de transferência direta de renda, individualiza responsabilidades de sucesso que dependem, necessariamente, da interferência do poder público.

Por tudo isso, cada vez mais, observa-se um truísmo na educação como sinônimo de desenvolvimento econômico. De acordo com Silva (2002), a prescrição de políticas para a educação básica pública para o país vem sendo feita através de um transplante dos critérios econômicos e das leis de mercado para as políticas educacionais de maneira gradual, porém intermitente,

(...) aproximando-se das estratégias contidas na política neoliberal do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), estas distanciadas da concepção da educação como atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos e entre as classes, sendo ela mesma forma específica da relação social (apud: FRIGOTTO, 1999, p. 31; ARROYO, 1999, p. 131).

As estatísticas procuram mostrar os esforços realizados pela política neoliberal (sobretudo durante a gestão FHC) de elevação do crescimento do ensino básico (com ênfase no ensino fundamental e nas mudanças na educação profissional). Assim, nos últimos cinco

¹ Em 1980, 4,8% dos jovens entre 15-19 anos foram concernidos pelo desemprego, enquanto que em 1997 esse número subiu para 13% (Apud: POCHMANN, M. *A inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: ABET, 1998).

² De acordo com SEGNINI (2000:11), conforme o SEADE/DIEESE, oitocentos mil jovens entre quinze a vinte e quatro anos estão desempregados, o que representa aproximadamente a metade dos desempregados da região metropolitana de São Paulo, estimada em um milhão e seiscentos mil. Segundo Pochmann, dados da PME (Pesquisa Mensal de Emprego), do IBGE, mostram que, em 2001, para o total de seis regiões metropolitanas, a maior taxa de desemprego foi registrada entre os que possuíam de nove a onze anos de estudo (8,2% da população economicamente ativa), superior aos que possuíam até quatro anos de estudo (4,6%) e entre cinco e oito anos (7,3%). Ainda que, entre os desempregados que possuíam doze anos ou mais de estudo, a taxa seja menor (3,1%), foi entre esses que se registrou o segundo maior crescimento da taxa de desemprego entre 1994 a 2001 (29%), ficando atrás somente do grupo com nove a onze anos de estudo, cujo aumento da taxa foi de 36% no mesmo período.

³ Idem

anos de sua gestão (1998-2002), observa-se um crescimento das matrículas no ensino médio (antigo secundário). Todavia, tal percentagem deve ser lida mais atentamente: o indicativo de 67% das matrículas, anunciado pelo Ministério da Educação do período em questão, corresponde, na realidade, a um pequeno crescimento das matrículas do ensino médio, as quais passaram de 915.000 para 1.535.000. Se considerarmos a totalidade da população entre 15-17 anos no Brasil, isto é, 10.388.224 pessoas⁴, constata-se que apenas 1/10 (um jovem sobre dez) dessa faixa etária (1.535.000) está inscrita no nível correspondente de sua escolaridade, o que representa ainda uma amostra muito pequena em comparação à totalidade dos jovens entre 15-17 anos. Assim sendo, pode-se inferir que apenas 15% da população no Brasil obtém um diploma de nível médio.

É preciso ressaltar, contudo, o que se esconde por trás do projeto de modernização do país, que visa a colocar a educação no centro do projeto de desenvolvimento. Este roga por um crescimento do nível de escolaridade, uma vez que o nível médio de escolarização da população economicamente ativa no Brasil (PEA) corresponde, em média, a quatro anos de estudo. Segundo essa lógica, somente a escolarização pode garantir elementos necessários para que o país ingresse no cenário das economias competitivas.

A prática da política de modernização da sociedade parece orientar-se frente a uma política de elevação no nível escolar da população como sinônimo de adequação ao novo modelo de produção. Dessa sorte, a aquisição de novas competências, tanto no domínio da escola, quanto no domínio da empresa contribuiria para melhorar o nível de produtividade e de competitividade dos países que, até o momento, não conseguiram suplantar os desafios da educação impostos pela modernidade⁵.

Uma verdadeira “engenharia educativa” nos faz crer, então, que é suficiente escolarizar para elevar a produtividade e diminuir o índice de desemprego. Entretanto, tal “engenharia” parece mais do que contraditória em um país que conta, dentre sua população, com aproximadamente 15 milhões de analfabetos. E apesar do baixo nível de escolaridade da população no Brasil, para qualquer que seja o emprego requerido, é preciso ter o certificado de conclusão do ensino fundamental (o que equivale a oito anos de estudo), no mínimo, para se apresentar a um posto de trabalho, sobretudo no setor público, mesmo se isso não faz parte de uma regra formal e sim tácita.

Cada vez mais se exige do indivíduo, seja no ambiente de trabalho, seja no ambiente escolar,

(...) a aquisição de novas competências. No trabalho, acirra-se a competitividade entre as empresas, entre as instituições e entre as pessoas, de tal modo que, para as últimas, o aprender permanentemente, o refletir criticamente, o agir responsabilmente e o comportar-se

⁴ Segundo as estatísticas do IBGE/PNAD – 1999.

⁵ É preciso lembrar aqui o papel importante desempenhado pelos Organismos Internacionais, sobretudo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), uma vez que eles financiam projetos em que a educação é concebida simplesmente como instrumento capaz de promover a competitividade e intensificar a concorrência, assim como amenizar os efeitos do desemprego.

com flexibilidade constituem requisitos e habilidades indispensáveis para a reestruturação dos processos de produção na ótica dos dirigentes mundiais (SILVA, 2002, p. 33).

No que se refere à educação, a autora lembra que

(...) a política de confluência da educação básica pública com o mercado de trabalho possui ambigüidades e postula uma formação educacional que resulta num trabalhador reflexivo dentro dos parâmetros da produção. A política de educação profissional, arts. 39 a 42 da lei n. 9.394/96, consubstanciada no decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, introduz conceitos como empregabilidade, flexibilidade e adaptabilidade, assumindo como objetivos a formação profissional nas modalidades básica, técnica e tecnológica; a especialização e o aperfeiçoamento, a requalificação e a reinserção no trabalho. A idéia contida nos documentos postula a articulação permanente entre educação, trabalho e tecnologia, através da educação profissional (lei n. 9.394/96, arts. 39 a 42) posterior ou concomitante com o ensino médio, fundada na necessidade de flexibilidade e dinâmica do mercado, e reduz as possibilidades de emprego até mesmo para os profissionais qualificados (SILVA: 2002, p. 33).

Com a nova reforma do ensino médio (LDB-1996), obteve-se a separação entre a educação voltada para a formação geral, de cunho propedêutico, e a voltada para a formação profissional (vigente no antigo ensino de segundo grau), uma vez que esta última é agora complementar ou posterior ao ensino médio. A análise do documento procura fazer crer o leitor que todos os indivíduos podem realizar suas aspirações através de suas particularidades: “A noção de competência tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais, a sua demonstração, a seu caráter distintivo mais do que o princípio de igualdade que, sem ser reconsiderado, já não é a referência primeira que dá sentido ao resto” (Texto da LDB/1996 – Novas Diretrizes da Educação Profissional). Sendo assim, na nova concepção do ensino médio, a diferenciação entre o que se chama “ensino geral” e “ensino profissionalizante” deve ser antes horizontal e não mais vertical, já que o saber está agora centrado no indivíduo e não mais em conteúdos disciplinares *strictu sensu*.

A oposição teórico/prático passa a ser questionada na medida em que, conforme atesta Tanguy (1997:46), tal pedagogia é definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz; pedagogia de concepção eminentemente pragmática, de forma a gerir incertezas e levar em conta as mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar.

O exemplo emblemático da nova orientação pedagógica, pautada no modelo de competência, é o ensino profissional. De acordo com Tanguy (1997:20), “isso acontece porque neste tipo de ensino a centralização nas aprendizagens e sua avaliação em tarefas dadas não é disputada pela força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural”.

Desta maneira é que se torna possível apreender a necessidade de um “modelo educacional flexível”, uma vez que um país como o Brasil, “que apresenta diversidades físicas, socioculturais e econômicas marcantes” (tal como sublinha o documento sobre a reforma), deve adotar um modelo flexível e não rígido de educação. O problema é quando essa “flexi-

bilidade” passa a corresponder a uma individualização no sistema educativo, sobretudo no que tange a uma responsabilização pelo fracasso escolar ou pela não inserção no mercado de trabalho. O modelo pedagógico é aquele que passa a ter um sistema de aprendizagem centrado exclusivamente nas capacidades do aluno. Não por acaso, muitas vezes, diante das dificuldades no mercado de trabalho, o aluno assume serem tais dificuldades de sua inteira responsabilidade.

A centralidade na educação pública através de políticas de sustentação econômica cuja base é a concorrência do livre mercado- acirra a idéia de inclusão no mercado de trabalho pela via do *esforço pessoal*, do *mérito* e de outras *habilidades individuais*, fato que se confirma na trajetória escolar ascendente de duas irmãs que cursaram o ensino médio técnico e fizeram deste *cursus* as razões do estatisticamente improvável.

O retrato da “excelência”⁵ escolar através da trajetória escolar de duas irmãs⁶

Helena tem vinte e dois anos e, junto com sua irmã Paula, dezenove anos, faz parte da assertiva que diz que “o improvável não é impossível”, uma vez que elas conseguiram ingressar em uma Universidade Pública, de boa reputação, após terem seguido a via do ensino médio técnico.

Os pais das duas irmãs são camponeses em sua origem, tal como seus avós. Segundo Helena, seus avós “eram sitiantes, assim como os meus pais. Eles sempre arrendavam o sítio por um período e quando passava a colheita, eles mudavam de arrendatários – pessoas que ficavam com parte do lucro – então eles nunca tiveram uma casa fixa para morar”.

O pai de Helena e Paula soube se distinguir de seus pares, uma vez que foi tido sempre como um bom aluno, muito embora o “qualificativo” de “bom aluno” não atenuasse o preconceito de seus colegas de classe por ele ser “caboclo”. Diz Helena:

Meu pai sempre foi de origem pobre, digamos assim, então ele sempre estando envolvido num grupo que não era exatamente o dele, o pessoal ficava chamando ele de “caboclinho”, ele sofreu muito preconceito e meu pai é moreno, mas é por causa do sol mesmo (...) mas o meu pai sempre foi muito inteligente, na sala de aula ele batia em todo o mundo, porque ele era muito inteligente, a professora elogiava muito ele e eu acho que isso causava inveja nas pessoas.

O pai das irmãs gostaria de ter continuado seus estudos, mas tal possibilidade não se colocava para uma família modesta e que tinha nele o sujeito principal para contribuir no parco orçamento familiar. Apesar dessa responsabilidade, o pai de H. e P. conseguiu não somente concluir os estudos secundários, como também ingressar em uma Faculdade particular para cursar Odontologia, sendo obrigado a desistir meses depois por conta da inexistência de meios para prosseguir os estudos. Na fala de Helena, observa-se que

⁵ Tomo aqui emprestada a expressão de Michèle FERRAND; Françoise ISAMBERT e Catherine MARRY: *L'excellence scolaire: une affaire de famille*. L'Harmattan, 1999.

⁶ Trata-se de Helena e Paula.

(...) ele chegou até o ginásio, isto é, o ensino médio e prestou vestibular para Odontologia, conseguiu passar só que era Faculdade particular; ele passou e não pôde fazer o curso. Então, desde a nossa infância meu pai sempre incentivou muito que a gente estudasse: meu pai principalmente porque a minha mãe casou muito jovem, com dezenove anos ela me teve, sou a primeira filha e tenho mais duas irmãs. Então ela não conseguiu estudar, fez só até a quarta-série.

É interessante perceber que, no caso deste estudo, a instrução do pai é fator determinante para a trajetória de sucesso das filhas, contrariando a lógica tradicional da divisão do trabalho no interior da família, a qual não parece variar muito. Via de regra, é a figura da mãe que incumbe o grosso desse trabalho pedagógico doméstico que se manifesta em atividades concretas como: a) ajuda regular nos deveres de casa/tomar as lições; b) reforço e maximização das aprendizagens escolares: explicação reiterada de certas aulas; c) tentativa de propiciar aplicações diferentes dos saberes obtidos em classe; d) prolongamento do estudo através de jogos e brincadeiras os novos conhecimentos adquiridos (Nogueira, 1995: 18).

Paula, por sua vez, confirma:

Esse aspecto educacional na minha família é muito importante e a minha mãe estudou só até a quarta-série porque ela teve que parar para trabalhar e ajudar a sustentar os outros irmãos dela; ela com oito anos já lavava roupa e cuidava do irmão mais novo porque a mãe dela era doente, então ela assumiu um pouco a responsabilidade da casa e assim não pôde concluir os estudos, mas até o limite dela, naquilo que ela pôde nos ensinar, ela ensinou.

Tal percepção acerca da escolarização dos pais corrobora a idéia de que a competência pedagógica das famílias é fator determinante no sucesso escolar dos filhos. A relação que as filhas devem estabelecer com a escola e esta com o sucesso escolar é feita por oposição à trajetória da mãe. Esta é pouco presente nas entrevistas e é possível perceber claramente a centralidade da figura paterna na família. A mãe permanece bastante tempo na casa, uma vez que trabalha com a venda de cosméticos e ocupa-se de todas as tarefas domésticas simultaneamente, conforme a divisão sexual tradicional do trabalho.

É sobretudo o pai quem se encarrega dos estudos de suas três filhas, preocupado com a transmissão de um “capital cultural”, enquanto que a mãe ocupa um papel importante (no que tange à reprodução), mas menos central.

As razões desse fenômeno de alto investimento familiar relacionam-se às possibilidades de mobilidade e êxito social que a escola efetivamente oferece a certos grupos (Bourdieu, 1998), relativamente pouco equipados em capital econômico e social e que fazem do êxito escolar o princípio de todo êxito social, e se entregam a um verdadeiro combate pelo título escolar no qual empregam grande energia e uma “vontade metódica de fazer frutificar todos os bens de que dispõem” (Establet, 1987).

Assim, as trajetórias das duas irmãs parecem ser bastante sugestivas, uma vez que é o pai aquele que realiza o investimento escolar das filhas. O investimento familiar, sobretudo paterno, “(...) é feito de trabalho árduo e dispendioso de energia e tempo, e só secundari-

amente se traduz em gastos pecuniários (como aulas particulares, por exemplo” (Nogueira, 1995: 17).

“O meu pai de forma alguma queria que eu trabalhasse, ele queria que eu investisse apenas no estudo”.

De acordo com Zago (2000: 19-20), há hoje um consenso, entre os estudiosos da família, sobre as variações encontradas tanto nas formas de composição do grupo como nas estratégias educativas, entre outras práticas familiares. Seja qual for a estratégia utilizada, a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas. No caso deste estudo, a estratégia educativa rumo a uma orientação de sucesso escolar é empreendida pelo pai. Helena e Paula contam:

O estudo era valorizado pelo meu pai e pela minha mãe, mas pelo meu pai era mais ainda, porque ele é uma pessoa frustrada por não ter conseguido fazer faculdade por falta de dinheiro. Eu acho que houve todo um investimento da família para os estudos e, de certa forma, nós acabamos sendo poupadas, tanto que na oitava série, ninguém mais se incomodava: eu chegava em casa, ajudava às vezes a fazer a janta, mas ninguém me solicitava para nada, eu sentava e estudava, porque eu queria passar em um colégio técnico”.

“O meu pai sempre incentivou a gente, dizia que a gente tinha que estudar, que depois nós tínhamos que aprender inglês, então eu achava que iria ser poliglota, porque o meu pai queria que eu fizesse curso de inglês, de alemão, sempre nos incentivava para o estudo. Ele dizia que“ (...) a gente tinha que ter futuro” e repetia isso várias vezes, porque o futuro que ele não teve, ele projetava para a gente.

De acordo com Lahire,

a escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, e podemos estar diante de uma hiperinvestimento escolar ou pedagógico: fazer mais do que os outros para estarem seguros do “sucesso” escolar dos filhos, reduzidos ao estatuto de alunos. Os pais “sacrificam” a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem (LAHIRE, 1997: 29).

Nota-se aqui que os valores transmitidos pelo pai aproximam-se dos valores da classe média. Estas dão provas de uma intensa adesão aos valores escolares e fazem da escolaridade dos filhos “o elemento central de seus projetos” (Nogueira, 1995:17). O investimento na cultura extra-escolar das filhas elucida tal assertiva.

Convém salientar também que o investimento pedagógico pode ultrapassar em muito a transmissão de saberes escolares, na medida em que a família (e, neste caso, o pai) chega a exercer uma espécie de vigilância moral em relação ao êxito escolar das filhas. Dessa consagração dependerá o futuro de toda a família.

Hoje o pai de Helena e Paula tem cinquenta e um anos e trabalha como autônomo, de pedreiro. Entretanto, embora de origem simples, sua família chegou a conhecer uma trajetória de mobilidade social ascendente, mas esta teve que ser brevemente interrompida:

Ainda quando o meu pai era solteiro (diz Helena), ele começou a vender frutas e legumes para o CEASA e meus avós chegaram mesmo a comprar uma casa ótima aqui no bairro. O meu pai, depois que se casou, tinha um caminhão, conseguiu até construir uma casa com a venda da casa bonita dos meus avós, porque o CEASA já não estava dando mais dinheiro como antigamente. Resumindo: hoje com cinquenta e um anos ele trabalha como pedreiro, mas ele já não pode trabalhar tanto porque já não tem mais o “pique” de uma pessoa jovem para trabalhar (...).

“Antes do meu pai perder tudo, nós éramos uma família que, apesar de pobres, para o bairro nós éramos classe média (grifo meu). O meu pai tinha um caminhão, casa com dois aparelhos de tv, vídeo-cassete, forno, um carro Monza (...).

Conforme lembra Lahire, (1997),

(...) nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comente quando se evoca uma “omissão” ou “negligência” dos pais. (...) estes têm o sentimento que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. Os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, frequentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a “confessar” a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles. (LAHIRE, 1997: 334).

Helena e Paula viveram uma infância diferente da dos seus pares, residentes em uma das maiores periferias da cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo. Enquanto quase todas as meninas do bairro iniciam-se na vida profissional com a idade de doze a quatorze anos como “babá”, as duas irmãs entrevistadas permaneceram protegidas de todas as dificuldades vivenciadas por sua família, uma vez que, para seus pais, e em razão das condições que tinham, o mais importante era o investimento na escolaridade das filhas. Atualmente, em razão deste fato, ambas ocupam boa posição no mercado de trabalho e são elas as responsáveis pelo sustento da casa, uma vez que contam com bolsa de iniciação científica na Universidade. De acordo com o pai das meninas, foram os estudos a principal via de um futuro menos difícil e a razão para o investimento realizado. Assim, diz Helena:

A gente nunca repetiu de ano e a gente lutava por essa imagem, sempre boas alunas. A gente sempre contou muito com isso e como a gente não tinha muito do que se orgulhar, a gente sentia orgulho dessa parte; eu acho que, vendo assim, o lado financeiro contribuiu muito neste aspecto, o de se entregar completamente a estes objetivos, porque a gente não tinha atividades extra-escolares, então era aquela coisa de “pura e somente” a escola, até brincava de vez em quando na rua, mas não era sempre.

Significativo é que, objetivando cursar um dia a Universidade, Helena e Paula escolheram o ensino técnico como via de prolongamento dos estudos, confirmando talvez uma tendência de classe social, no que tange ao investimento no prolongamento dos estudos. Sempre admirativas do pai, as duas irmãs ingressam na Unicamp, nos cursos de Biologia e Química. A passagem pelo colégio técnico apresenta-se como um *rito de passagem* para ingressar em uma Universidade Pública. O sonho das irmãs era cursar medicina e, para tanto, uma delas chegou a prestar três vezes o vestibular, mas acabou desistindo deste pro-

jeto que, em um determinado momento da vida, lhe pareceu impossível. É Paula quem fala de suas razões:

(...) eu era muito insistente, eu achava que eu deveria ir em frente, principalmente porque eu comecei a ver que o curso de medicina não era fácil de entrar, e eu comecei a perceber também que quem entrava no curso de medicina era quem tinha dinheiro, quem saía do colégio particular, quem tinha *cultura* (grifo meu) ... coisa que a gente não tinha, não tinha dinheiro para comprar revistas, jornais; ir ao cinema, não tinha condições disso, nunca teve (...).

Tal como afirma Bourdieu (1998), dizer “isso não é para mim” é pior do que dizer “não tenho meios para isso”. Nesse caso, Paula demonstra lucidez quando percebe que para prestar medicina, não obstante os esforços da família, deve empregar o dobro de esforço para ter êxito nas atividades escolares, uma vez que sabe que apenas o *esforço pessoal* não é o bastante, já que lhe falta, como afirma Bourdieu (1998), uma “cultura livre”, ou melhor, uma cultura extra-escolar.

“Eu acabei prestando química porque eu já cansei de não passar, entra aquela coisa que você se reconhece (...) (grifo meu) não tem como lutar contra, não existe, dói demais”.

O projeto não cumprido do pai, no entanto, através do sucesso escolar, foi finalmente realizado pelas duas filhas e fez dessa família o modelo de mobilidade social ascendente de integração social em contexto familiar de meios populares. O investimento escolar merece aqui destaque, já que é o fato de o pai ter tido um projeto escolar de prolongamento dos estudos em sua juventude que leva à valorização e priorização dos estudos de suas filhas. Como lembra Bourdieu (1998),

(...) no caso do pai em vias de ascensão em trajetória interrompida, a ascensão que leva o filho a supera-lo é, de certa forma, seu próprio acabamento, a plena realização de um “projeto” rompido que ele pode, assim, completar por procuração. Quanto ao filho, rejeitar o pai real é aceitar, tomando-o por conta própria, o ideal de um pai que, que por sua vez, se rejeita e se nega, fazendo apelo à sua própria superação (BOURDIEU: 1998, p. 232).

Pode-se inferir que essa família diferencia-se da média de sua categoria, uma vez que as duas irmãs contam pelo menos com um membro direto e próximo de sua família (o pai), que conseguiu ter êxito nos estudos, ingressando em uma Faculdade, ainda que não a tenha concluído.

Conforme lembra Bourdieu (1998),

(...) também os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria (...) a presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo curso superior testemunha que essas famílias apresentam uma situação cultural original, quer tenham sido afetadas por uma mobilidade descendente ou tenham uma atitude frente à ascensão que as distingue do conjunto das famílias de sua categoria (BOURDIEU: 1998, p. 44).

Por último, ainda estribada em Bourdieu (1998), chama-nos a atenção o significado dessa mobilidade social ascendente pela via escolar. Tanto uma irmã quanto a outra parecem identificar-se com a condição que o autor chamou de *trânsfuga*, isto é, aquele cuja escolaridade prolongada e sucesso escolar são marcados pela ambivalência; ao mesmo tempo em que desejam diferenciar-se dos seus pares, temem a inevitável distância dos padrões populares e, portanto, de si mesmos. Paula afirma:

(...) hoje eu consigo lidar com vários tipos de pessoas acho que pela própria caminhada minha; mas eu não consigo me ver no papel dessas pessoas que estão aqui e mesmo viver aqui. Acho que o diálogo ficou mais difícil e a ideologia deles é casar, ter filhos, no caso das meninas. Não é isso o que eu quero para mim. As pessoas acreditam que podem viver felizes para sempre, mas eu nunca acreditei nisso; a minha felicidade certamente não vai ser ficar parada em um canto, ganhando dinheiro e tal; claro que você precisa disso, mas para mim, antes de tudo, você deve se realizar profissionalmente, nem que para isso você tenha que renunciar à vida que você levava antes.

Com Helena não é diferente. Diz ela:

Infelizmente, depois que eu segui outro rumo, as minhas amigas foram mudando um pouco sabe, as meninas que eram minhas amigas, hoje já estão casadas, com filhos (...) uma colega do ginásio que eu ainda mantenho contato, parece ser a única a cursar uma Universidade e ela só consegui entrar em uma Particular. O resto, ninguém, ou é uma gravidez precoce, um casamento, não sei.

A condição de “trânsfuga” vivenciada pelas irmãs é reveladora também da nova posição social adquirida, graças ao investimento laborioso de aquisição de saberes escolares experimentados em escolas públicas de grande prestígio, como os Colégios Técnicos de Campinas (SP) e, posteriormente, a graduação cursada na Unicamp. Deserdar uma condição social originária e singrar rumo a outra não é uma situação vivenciada tranqüilamente: hoje é o estatuto de uma condição ambígua (entre mundos) o imperativo da nova vida conquistada.

Para além de um investimento metódico no trabalho escolar das filhas, *construir*, mais do que *transmitir* um capital cultural representou, neste caso, a realização de um desejo não cumprido pelo pai e a consciência objetivada que o “improvável” não é “impossível”.

Referências bibliográficas

BOLTANSKY, L.; CHIAPELLO, E. *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.

BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz, 1972.

_____. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, in: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 39-64.

_____. “As contradições da herança”, in: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 229-237.

_____. “Os excluídos do interior”, in: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (ogs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 217-227.

_____. “A ordem das coisas”, in: *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999, pp. 81-101.

ESTABLET, R. *L'école est-elle rentable?* Paris: PUF, 1987.

FERRAND, M.; IMBERT, F. et MARRY, C. *L'Excellence Scolaire: Une Affaire de Famille – Les cas de normaliennes et normaliens scientifiques*. Paris: L'Harmattan, 1999.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

GRIGNON, C.; PASSERON, J.C. *Le savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris: Éditions du Seuil, 1989.

HOGGART, R. *La culture du pauvre*. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

LAHIRE, B. *Sucesso Escolar nos Meios Populares – As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MELLO, J. M. C.; NOVAIS, F. “Capitalismo tardio e sociabilidade moderna”. In: SCHWARCZ, L. M. (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, vol. 04.

NOGUEIRA, M. A. “Convertidos e Oblatos – Um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu”, in: *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, maio/1997, n. 07.

_____. “Famílias de Camadas Médias e a Escola – bases preliminares para um objeto em construção”, in: *Revista Educação e Realidade*, 20 (1), jan./jun., 1995.

POCHMANN, M. *A inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: ABET, 1998.

SEGNINI, L. R. P. “Educação, Trabalho e Desenvolvimento: Uma complexa relação, in: *Revista Trabalho & Educação*, jul./dez. 1999- jan./jun.2000, n. 06, FaE/UFMG.

SILVA, M. A. da. *Intervenção e Consentimento – a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados/FAPESP, 2002.

TANGUY, L.; ROPÉ, F. (orgs.). *Saberes e competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

ZAGO, N. “Processos de escolarização nos meios populares- As contradições da obrigatoriedade escolar”, in: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família & Escola- Trajetórias de Escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa – Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Reflexões acerca das vantagens e limitações dos programas de educação de jovens e adultos

Maxsuel Gomes de Souza

Professor da rede pública municipal de Linhares-ES
Aluno do curso de Direito da FANORTE/ Linhares-ES

Resumo A proposta deste estudo é refletir sobre as vantagens e as limitações da prática da educação de jovens e adultos. É conhecido no meio educacional que, desde a institucionalização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), para minimizar o analfabetismo no país, houve um grande avanço na educação de adultos e, a *posteriori*, de jovens e adultos.

1. Introdução

Durante sua trajetória histórica, a Educação de Jovens e Adultos veio definindo e redefinindo seus objetivos, conforme a orientação filosófica e pedagógica adotada pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo - ES, pela Secretaria do Município de Linhares-ES, pelos professores e coordenadores que vivenciaram momentos de crises e defasagens educacionais, principalmente por meio da evasão e da repetência.

Partindo de uma pesquisa realizada com base na teoria de Ferreiro e Teberosk, e de Piaget, em diversos estados do Brasil, a educação de jovens e adultos estruturou-se e reorganizou-se a partir de um diagnóstico do nível de desenvolvimento dos alunos em leitura, escrita e cálculos fundamentais.

Daí por diante, ampliou-se a oferta do ensino, de forma que, atualmente, funcionam os seguintes programas de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelo governo estadual: Alfabetização Solidária, Suplência fase I, II e III.

Os alunos participantes desses Programas, por vários motivos, não freqüentaram a escola, quando crianças, sendo as principais causas: distância entre a casa e escola, autoritarismo do professor, reprovações sucessivas e necessidade de contribuir para a renda familiar, por meio do trabalho. Estabelecendo-se uma vinculação entre esses fatores e a totalidade das relações sociais, torna-se necessária a compreensão de que sua exclusão está relacionada às relações de poder, produção e reprodução, e à concentração de riquezas e às desigualdades sociais. Nesse sentido, as condições existenciais do adulto ou jovem estão relacionadas à estrutura da sociedade capitalista, configurando, de forma característica, as relações de trabalho, a organização e estrutura familiar e a trajetória de sua escolarização.

Dessa forma, a trajetória pessoal do adulto excluído, marcada por reiterados fracassos e pelo não-atendimento às suas necessidades básicas, exerce grande influência na sua forma de conceber a si e ao mundo, criando bloqueios no processo de aprendizagem de forma geral. Apesar de se afirmar que o analfabetismo não deveria existir, não são criadas condições concretas para que o adulto estude. A história da Educação Brasileira está repleta de exemplos que corroboram o descaso do Estado para com esta parcela da população. As campanhas esporádicas e as instituições não conseguiram resolver a contento essa empreitada de atender as necessidades básicas e a escolarização dos jovens e adultos das classes populares, o que dá a impressão de que o tempo adequado à aprendizagem e alfabetização é a infância, não sendo permitido aos demais esta regalia. No cotidiano, no ambiente de trabalho e familiar, o adulto sofre, sob diversas formas, injunções contrárias aos seus estudos. Parece que o tempo que necessita e utiliza para estudar faz falta na rotina familiar e profissional, criando “concessões” familiares e institucionais que se expressam em cobranças repetitivas.

Este estudo se justifica no sentido de se buscar respaldo para essas reflexões, pesquisando-se a realidade dos envolvidos nos atuais programas, estendendo-se uma investigação a jovens e adultos que concluíram os programas, bem como aqueles que os abandonaram, donde se avaliará o conjunto de vantagens e de limitações dos mesmos.

Objetivos

Pretendemos analisar os programas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos no Município de Linhares-ES, mantidos pelo governo estadual: Alfabetização Solidária, Suplência Fases I, II e III. E, ainda, mais especificamente:

- avaliar as vantagens dos Programas e o sucesso dos jovens e adultos que deles participaram.
- avaliar as limitações dos Programas, considerando-se a não-continuidade de jovens e adultos que se ingressaram nos Programas.

Metodologia

A pesquisa foi organizada em duas fases: uma de revisão de literatura, observando-se as referências relevantes sobre o assunto; e outra de campo, tomando-se como espaço histórico geográfico 10 escolas da rede pública de ensino vinculadas à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo - ES, através da Secretaria do Município de Linhares-ES, onde se estudaram os Programas de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelo governo estadual: Alfabetização Solidária, Suplência fase I, II e III.

Quanto à população-alvo, a pesquisa amostrou, aleatoriamente, 100 dos 250 alunos participantes, os quais responderam ao questionamento: *Para você, quais as vantagens e quais as desvantagens da educação de jovens e adultos?* Esta mesma pergunta foi feita a

20 professores e coordenadores da referida secretaria, que, por vivenciaram momentos de crises e defasagens educacionais, principalmente por meio da evasão e da repetência, apresentaram posicionamentos que corroboraram os dados encontrados na pesquisa bibliográfica.

2. Referencial teórico

É necessário evidenciar alguns pontos importantes sobre o tratamento dado pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei n. 9.394/96) à educação de jovens e adultos. A LDB, em seu artigo 3º, determina, dentre os princípios que devem servir de base ao ensino: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; *pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas*; *garantia de padrão de qualidade*; *valorização da experiência extra-escolar*; *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais* (Grifo do pesquisador deste estudo).

Ressalte-se que, embora a Lei n. 9.394/96 tenha dedicado uma seção para educação de jovens e adultos, com apenas dois artigos desprovidos de aprofundamento em relação ao tema, considerando que se trata de uma modalidade de ensino e, conseqüentemente passa a educação básica, entendemos que principalmente os artigos 2º, 4º e 5º tratam essa educação sob o ponto de vista do ensino fundamental, o que é, sem sombra de dúvida, um ganho em relação à LDB anterior. Mais do que isso, ao determinar a identificação daqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental, abre “um espaço de intervenção que poderá criar possibilidades de confrontar o universo da demanda com o volume e a qualidade da oferta, criando-se argumentos para um maior compromisso do setor público com a educação de jovens e adultos” (BRZEZINSKI, 1997, p. 115).

Finalmente, ressalte-se que a dificuldade de efetivação da educação de jovens e adultos dentro de um padrão de qualidade está mais na questão metodológica, até incluindo-se o problema de formação inicial continuada dos professores e a falta de material didático-pedagógico adequado do que nos objetivos do ensino, uma vez que estes são propostos segundo o nível e, portanto, abstraídos da clientela a que se destinam.

2.1. Antecedentes da educação de jovens e adultos

Esta pesquisa se fundamenta na leitura do referencial teórico que, ao avaliar a educação de jovens e adultos, aponta vantagens e limitações que instigaram o pesquisador a investigar essa realidade no Município de Linhares-ES.

Ao considerar as limitações, conforme diversos estudos, observa-se que um dos fatores que contribuem para a não-permanência deste adulto na escola está relacionado a motivos socioeconômicos e culturais. Durante sua breve passagem pela escola (durante a infância ou juventude), muitas vezes o indivíduo foi exposto à proposta pedagógica alicerçada em princípios empiristas, que não consideravam suas condições concretas de existên-

cia, levando-o a fracassar na escola. Essa experiência de fracasso e exclusão vai repercutir, posteriormente, na vida escolar, causando insegurança, ansiedade e resistência em aprender. Muitas vezes, em sala de aula, os professores se deparam com essa realidade e constataam o quanto os alunos se culpam pela dificuldade em resolver alguma atividade, chamando e considerando-se “incompetentes”, “ignorantes” ou “rudes”. Assim, o adulto analfabeto imagina-se um ser que nada sabe, sentindo-se inferior e incapaz, por não saber ler e escrever, atribuindo as responsabilidades e culpas à cultura e aos que a ela têm acesso, como sendo a fonte do saber.

As concepções do adulto sobre cultura da escola influenciam na realização de um processo bem-sucedido de aprendizagem. Essas concepções aparecem no modo como o adulto percebe o conhecimento, como considera o papel e a função no que tange ao ensino, à organização da aula e ao relacionamento professor/aluno. A escola é concebida como o único local de transmissão de conhecimento. O conhecimento quase sempre é visto como algo pronto, estático e possível de ser assimilado. Enfim, jovens fora da faixa etária e os adultos supõem que o professor tudo sabe, enquanto eles nada sabem, porque desconsideram o saber acumulado pela experiência extra-escolar.

Após alguns anos, os adultos excluídos sentem necessidade de retornar à escola, pois a privação do saber escrito numa sociedade grafocêntrica, embora não invalide outras formas de expressão, registro e comunicação, acarreta-lhes prejuízos no processo de interação e intervenção social. Não conseguir produzir um bilhete com informações básicas ou não compreender a posologia de um remédio são situações cotidianas que exemplificam minimamente esses prejuízos.

Mesmo privado desse saber, o adulto traz consigo uma bagagem rica em conhecimentos “construídos” por meio de sua atuação social. Assim, é necessário partir de todo esse conhecimento assistemático, procurando organizar um conhecimento necessário à sua vida cotidiana.

Essas considerações justificam que não é qualquer proposta que se adapta ao trabalho com adultos. Devem ser considerados vários aspectos, dentre os quais:

- a situação social do aluno (marginalização social);
- os conhecimentos “construídos” pelo adulto (experiência de vida); e
- as dificuldades de aprendizagem decorrentes da exclusão social (bloqueios de aprendizagem).

Nesse sentido, o trabalho com adultos exige metodologia específica, sendo descartadas todas as transposições de metodologias aplicadas à criança. Paulo Freire já mostrava a necessidade de se trabalhar conteúdos vinculados à cotidianidade do educado, afirmando que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Tendo como ponto de partida o conhecimento que o aluno possui, faz-se necessário estabelecer vinculações entre o que se pretende ensinar e o que o aluno já conhece, de forma que o que é ensinado na escola possa

ser articulado ao que o aluno já sabe, superando a dissociação entre o que se conhece e o que se utiliza na vida.

2.2. Os conteúdos

Em termos de programas, é importante avaliar se a proposta de trabalho vem integrando os conteúdos básicos aos significativos. Os conteúdos básicos são aqueles presentes no currículo de 1ª a 4ª série, no núcleo comum. Têm relevância na formação do educando, uma vez que, quando ele se apropria desses conhecimentos, tem condições de atuar de forma ativa na realidade social na qual está inserido. O núcleo valoriza os conhecimentos “construídos” historicamente na sociedade, por se constituírem em instrumentos de transformação de si e da realidade. A forma como os conteúdos básicos são trabalhados, diferencia-se daquela utilizada nas escolas comuns, pois o ponto de partida é sempre a realidade do educando e os conhecimentos adquiridos por ele na sua vivência. Convém ressaltar que, dentro do currículo de 1ª a 4ª série, utilizado no ensino fundamental, faz-se uma seleção daqueles conteúdos mais relevantes e que terão utilidade na vida do educando adulto.

Os conteúdos significativos são entendidos como os fatos históricos e sociais da atualidade. Esses conteúdos, que compõem o planejamento da Educação de Adultos, são assuntos políticos, questões e problemas sociais etc. Enfim, todas as questões presentes no contexto social imediato do aluno, pela sua importância, devem fazer parte do processo de formação do cidadão crítico e atuante, a que se propõe o Programa.

2.3. O perfil e o trabalho do educando e sua realidade

Freire, citado por JANUZZI (1983), compreende a educação como “situação gnoseológica em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (Freire apud JANUZZI, 1983: 26).

Nesses termos, salienta-se, ainda, que se deve

- Entrar em confronto com a realidade, objetivá-la, isto é, romper a aderência a ela, procurar a causalidade profunda dos fatos, perceber os condicionamentos criados por esta realidade, é desvelá-la.
- Mais ainda a conscientização implica na tarefa de transformação, no compromisso histórico de executar o projeto concebido (JANUZZI, 1983:30).

Nesse sentido, a proposta Freiriana de educação deve constituir um dos marcos de referência, buscado pelos Programas de Educação de Jovens e Adultos, à medida que se tem como ponto de partida as experiências vividas pelo jovem e pelo adulto, buscando-se aliar educação à conscientização, por meio da estruturação de um currículo que abranja conteúdos significativos e básicos que lhe propiciem uma formação crítica necessária a sua inserção na cidadania.

Muitas vezes, é necessário buscar uma reestruturação curricular que possibilite, a partir de discussões, reelaborar os objetivos, tanto em relação a formação profissional dos mentores, professores e organizadores, quanto à formação do aluno que frequenta tais Programas.

Perrota assinala que

a sistematização das percepções desse jovem e adulto sobre seu contexto de vida tem de ser o ponto de partida e referência constante para a aquisição de novos conhecimentos, possibilitando-lhes desenvolver raciocínios mais complexos sobre sua realidade (PERROTA, 1989: 48).

Outro pressuposto metodológico a ser adotado é que se deve partir das expectativas dos alunos, sistematizando e organizando os conhecimentos adquiridos em sua vida concreta. Assim, o adulto analfabeto não chega sem conhecimento matemático à escola; as próprias situações cotidianas impelem-no a apreender esse conhecimento. Dessa forma, muitos possuem facilidade para fazer operações automaticamente, mas têm dificuldades para operacionalizá-las. Geralmente, os adultos já superaram o nível pré-silábico da leitura e escrita, formulando hipóteses quanto ao funcionamento do sistema alfabético de escrita. Essas hipóteses são resultantes da influência direta da escola, freqüentada, na maioria das vezes, de forma breve, ou da influência indireta que se dá no acompanhamento do processo de alfabetização de filhos e netos, ou outras experiências não-escolares. O professor que trabalha em classes populares, antes de tudo, deve conceber a educação como um

processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as conseqüências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizandos com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende (FUCK, 1993: 14-15).

É por isso que na Educação de Adultos recomenda-se que não se usem cartilhas no processo de alfabetização, preferindo-se “textos vivos”, com real significado para os educandos. As cartilhas, além de não considerarem a lógica que caracteriza o desenvolvimento cognitivo, apóiam-se somente no sistema de escrita que se pretende ensinar. Não se pode perder de vista que as condições existenciais do trabalhador devem ser privilegiadas na estruturação de uma proposta curricular, de maneira que esta temática esteja presente nas discussões em sala de aula e seja transformada em textos de vida e leitura, de problematização matemática, de contextualização científica, de localização no tempo e no espaço.

O trabalho do aluno assume um papel fundamental no desenrolar do processo educativo por este ser a realidade mais concreta e significativa do educando adulto. No trabalho, o homem estabelece relações sociais, vivenciando os aspectos inerentes a elas, como a exploração, a opressão, o companheirismo. É nesse espaço que o adulto iletrado constrói

aqueles conhecimentos necessários a sua vida em sociedade. Procura-se considerar que o educando passa grande parte do seu tempo diário num espaço de trabalho. Esse espaço é tudo de mais concreto que abrange as experiências do aluno-adulto, por isso ele adquire relevância na condução do processo de ensino-aprendizagem. Porém, faz-se necessário ressaltar que esse espaço é apenas considerado como ponto de partida, pois se busca alargar as discussões para além da realidade vivida e percebida, por se acreditar que a realidade social é complexa e não se deve restringir o trabalho pedagógico somente ao que já é conhecido; deve-se, antes de tudo, alargar esse conhecimento de modo que abranja a realidade social de forma crítica e totalizante.

Nesse sentido, o trabalho, juntamente com a identidade social do aluno, norteia o processo de ensino. Nas ações realizadas na Educação de Jovens e Adultos, nos diferentes níveis, a categoria trabalho é suporte básico para a condução das atividades desempenhadas nos diversos conteúdos ou áreas. Por exemplo, com os alunos iniciantes que ainda não dominam o processo formal de leitura e escrita, ou seja, as formas letradas da comunicação, inicia-se o processo educativo, partindo dos aspectos significativos do trabalho que desempenha. Quer dizer, a sua profissão, as ferramentas que utiliza, o produto de seu trabalho e a importância para o contexto social. Desse modo, os alunos apropriam-se das formas letradas por meio da interação com a realidade. Nesse processo, são ressaltados também os aspectos políticos e sociais inerentes ao trabalho, como a questão salarial, os movimentos da classe operária (sindicatos, greves, assembléias), o desemprego, a fome e a sua condição de trabalhador estabelecendo-se então uma relação entre esses e os conteúdos básicos necessários a sua alfabetização.

A “construção” do conhecimento pelo educando e seu papel enquanto ativo do processo de ensino-aprendizagem são garantidos pela valorização dada às experiências concretas, vivenciadas e construídas pelo adulto ao longo de sua vida. O que enfatiza é a necessidade de se conceber esse adulto não um ignorante, mas como indivíduo que traz consigo uma bagagem rica em conhecimentos construídos por meio da sua atuação no meio social e no espaço de trabalho.

3. Considerações finais

A análise dos programas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos no Município de Linhares-ES, mantidos pelo governo estadual – Alfabetização Solidária, Suplência Fases I, II e III – demonstra, de acordo com os estudos conduzidos, vantagens e limitações características a todos os estados brasileiros, o que pôde ser confirmado em entrevista a 100 dos 250 alunos participantes dos Programas e 20 professores e coordenadores envolvidos.

As principais vantagens desses Programas e o sucesso dos jovens e adultos que deles participaram são atribuídos em primeiro lugar à oportunidade de se suprir uma deficiência

sociocultural que interrompeu, por algum motivo, o desenvolvimento escolar regulamentar do estudante. Outra grande vantagem do processo, embora algumas vezes cerceadas pela baixa auto-estima, é o nível de conscientização e do querer dos jovens e adultos, que são conscientes da individualização para serem avaliados, e dos perfis cognitivos tão diferentes uns dos outros, demandando uma educação não-padronizada, oferecendo a cada um a educação que favorece o potencial individual. Contudo, é importante trabalhar a ação conjunta, pois é quando as características individuais se evidenciam, e os próprios alunos são capazes de perceber em que são melhores ou não que os colegas. Esse aspecto é importante por retirar todo enfoque apenas do professor, como centro e condutor do processo, o que deveria também, ser estendido a todos os centros de educação continuada, e a todo o ensino regular que carece de medidas que o tornem menos caótico.

É importante chamar a atenção para o fato de que, embora as escolas declarem que preparam seus alunos para a vida, a vida certamente não se limita apenas a raciocínios verbais e lógicos. Assim, é necessário que as escolas favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas básicas; que encorajem seus alunos a resolver problemas e a efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem; e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um. Assim, cada cidadão criará uma nova mentalidade, a da análise compartilhada dos riscos e desafios, que conduz à realização de projetos comuns e à gestão inteligente e pacífica dos conflitos que se mostrarem inevitáveis.

Quanto às limitações dos Programas, considerando-se a não-continuidade de jovens e adultos que se ingressaram nos Programas, o estudo possibilitou observar que há muito o que fazer para se contornar os diversos fatores limitantes, dentre os quais a falta de pré-requisitos, dado o menor contato com material escolar, professor e sala de aula, no contexto dos programas de ensino. Por essa razão, às vezes, surgem dificuldades, de forma que, em muitos casos, nem todos aspiram a terminar o nível, o curso, ou mesmo o semestre. Para algumas realidades, as dificuldades acabam centrando-se até na aquisição de material, de acompanhamento dos cursos e mesmo por desconhecimento das regras do sistema de ensino. Além disso, surgem dificuldades em conciliar estudo e trabalho; estudo e família; podendo ocorrer falta de aptidão e de realização com os conteúdos e com as tarefas ou com o sistema de avaliação.

Como fatores limitantes provocados pelo próprio curso, e com que há de se tomar bastante cuidado, destacaram-se as unidades didáticas mal redigidas; excesso de tarefa no curso, sobrecarregado os alunos de trabalhos, estabelecidos para essas atividades (o curso não pode ser excessivamente difícil, mas é necessário que também não pareça pouco rigoroso).

Ainda, devem ser considerados fatores ambientais como enfermidade do estudante ou de um familiar, mudança do estado civil, ter um filho, cuidado de familiares de idade avançada, mudança de residência; alterações no trabalho: (aumento das horas de trabalho

ou de responsabilidade, mais viagens, horário de trabalho irregular, interrupção, mudança de emprego); entre outros, como retirada de apoio econômico, falta de apoio do esposo/a ou patrão, falta de um lugar tranquilo para o estudo.

Além desses, é ainda relevante considerar os fatores motivacionais, especialmente o aspecto continuidade, reforçando-se que o estudante necessita completar o curso quando seu objetivo anterior já tiver sido atingido.

Finalmente, outros fatores de peso são o medo dos exames; o excesso de atividades, especialmente para aqueles que se matriculam em diversas disciplinas ou cursos; o desânimo em virtude de erros administrativos; incidentes não-desejados como equívocos em matrículas e outros.

Ainda, quanto ao perfil do aluno adulto, estudos confirmam que o abandono predomina no sexo masculino; e também que indivíduos mais qualificados são menos propensos ao abandono, pois ficam gratos por obterem êxito no curso e nas avaliações.

As dificuldades com a educação em massa precisam ser acompanhadas de propostas técnico-pedagógicas para a educação de adultos que não se limitam à escolarização. As críticas ao método de alfabetização da população adulta remetem a uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos que tem como principal referência o educador Paulo Freire, em cujo novo paradigma se pauta um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. A alfabetização e a educação de base de adultos deve partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Com a Constituição promulgada em 1988, o dever do Estado com a educação de jovens e adultos é ampliado ao se determinar a garantia de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso em idade própria”¹.

Assim, o desafio da educação de jovens e adultos a partir dos anos 90 passa a buscar o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a finalidade de se garantir a adultos analfabetos e a jovens que tiveram passagens fracassadas pelas escolas o acesso à cultura letrada, possibilitando uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural. O desafio torna-se maior quando se pensa que o acesso à cultura letrada não significa ignorar a cultura e os saberes que os jovens e adultos trazem com bagagem. Não se trata de alfabetizar para uma realidade em que a leitura foi privilégio de poucos, mas para contextos culturais em que decodificar a informação escrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho, onde o domínio da língua é pré-requisito para a aquisição da capacidade de lidar com os códigos e ter acesso a outras linguagens simbólicas e não-verbais, como as da informática e as das artes.

¹ Constituição da República Federativa do Brasil: Senado Federal, 1988.

Referências bibliográficas

BRZEZINSKI, Iria (org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 115.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. Senado Federal, 1988.

FERREIRO, E. *Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México: IPN, Centro de Investigación y estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas, 1983 (Cuadernos de Investigaciones Educativas, 10).

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, pp. 15-282.

FILHO, J. P. F. *A Educação Básica de Jovens e Adultos: a trajetória da marginalidade*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/UFRJ, 1994.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler*. 33 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

_____. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Ed. Olho D'Água, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, L. *A produção de ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 1989.

FUCK, I. T. *Alfabetização de adultos*. Petrópolis: Vozes, 1993. pp. 13-30.

GADOTTI, M. Estado e educação popular – políticas de educação de Jovens e adultos, in: SIVA, L. H, AZEVEDO, J.C. (orgs.) *Paixão de aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 68-85.

GARCIA, R. L. *Alfabetização dos Alunos das Classes Populares: Ainda um Desafio*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GROSSI, E. P. Um novo paradigma sobre aprendizagem, in: *Paixão de Aprender*. n. 3, Porto Alegre: SMED - Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1992.

HAADAD, S. *Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos*. Em aberto. Brasília: ano 11, n.º 56, out/dez, 1992.

HARA, R. *Alfabetização de Adultos: ainda um desafio*. São Paulo: CEDI, 1992.

JANUZZI, G. M. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1983, pp. 25-48.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Brasil. *Plano de comunicação social do Sistema Único de Saúde*, 1991. (Mimeo).

MOREIRA, M. A. & MASINI, E. F. S. *Aprendizagem Significativa - A Teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

OLIVEIRA, E. C. *A escrita de adultos e adolescentes: processo de aquisição e leitura de mundo*. Vitória: UFES, 1988. Dissertação (Mestrado): Universidade Federal do Espírito Santo.

PEREIRA, M. L. S. e SCHMIDT, Maria Junqueira. *Orientação Educacional*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1969.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo, in: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERROTA, C. Educação de adultos: o atendimento necessário. *Revista ANDE*, n. 146-150, 1989.

SALVADOR, C. C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos, in: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SOARES, M. B. As Muitas Facetas da Alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas: fevereiro, 1982, n. 52.

SOUZA, M. I. S. *Educação e poder: a nova ordem mundial e seus Reflexos no âmbito educacional – possibilidades e alternativas*. *Universidade e Sociedade*, v. 4, n. 6, pp. 107-115, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

O processo de construção das bases conceituais e metodológicas da avaliação

Paula Arcoverde Cavalcanti

Doutoranda em Educação pela Unicamp. Professora da Universidade Estadual da Bahia. Bolsista da FAPESP. e-mail: paularcoverde@yahoo.com.br

Resumo O artigo faz uma discussão de cunho teórico fundamentado na análise de alguns autores que tratam da avaliação de políticas, programas e projetos na área educacional. Nesse sentido serão abordados acontecimentos históricos e desenvolvimentos cognitivos que contribuíram para a delimitação das bases conceituais e metodológicas do corpo de conhecimento específico da avaliação bem como a sua diversidade aqui denominada de 'terminológica' e de 'interseção' entre áreas do conhecimento.

1. Introdução

A partir da década de 90, é inegável o aumento do debate sobre avaliação na área de educação. É nessa década que a avaliação de políticas públicas educacionais começa a ser efetivamente incorporada na agenda governamental brasileira como sendo uma política de governo.

Em relação a isso podemos perceber dois momentos ¹ relacionados à área de avaliação de políticas, programas e projetos educacionais. O primeiro refere-se às várias ações de âmbito governamental que foram implementadas com o objetivo de avaliar os mais diversos níveis de ensino. E o segundo é o crescimento dos estudos na área de avaliação produzidos nas mais diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, é possível observar que na produção científica publicada existe um número bastante significativo de estudos que avaliam e analisam as ações governamentais ou detêm-se às discussões políticas e ideológicas da avaliação no contexto brasileiro, porém raro encontrar sistematizações que ofereçam um debate analítico-conceitual para a avaliação de políticas, programas e projetos no contexto brasileiro.

É inegável que a maioria da literatura brasileira utiliza as bases conceituais e metodológicas provenientes de outros países e que também existem especificamente trabalhos

¹ “Momento é uma instância repetitiva, pela qual passa um processo encadeado e contínuo, que não tem princípio nem fim bem demarcados” (MATUS, 1996, p. 577). O conceito não tem uma característica meramente cronológica e indica instância, ocasião, circunstância ou conjuntura pela qual um processo contínuo ou em cadeia, sem começo nem fim bem definidos.

relacionados à área educacional, orientados a desenvolver metodologias de avaliação mais adequadas ao contexto brasileiro.

Fatos como esses talvez indiquem que estejamos passando para um novo momento em que a literatura estrangeira venha a servir como uma referência para a realização de estudos que promovam as adaptações necessárias e que, ao servirem de base para um aprofundamento, venham a gerar um novo enfoque metodológico significativamente distinto. O esforço associado a esse novo momento parece justificar-se, uma vez que tanto o ambiente da *policy making* como os contextos socioeconômico e político-cultural dos países onde se originam as metodologias de avaliação de políticas se diferenciam significativamente, da realidade brasileira.

Assim sendo, pode-se afirmar que existe um consenso entre os estudiosos da área, no que diz respeito à necessidade de aprofundamento e reflexão acerca do tema, devido a sua complexidade, amplitude política, ideológica, metodológica, teórica e por causa das proporções que a avaliação vem tomando dentro da agenda governamental especificamente na área educacional.

No entanto, mesmo tendo conhecimento de que a prática avaliativa está associada a questões políticas e ideológicas, a discussão aqui apresentada é de cunho teórico. Essa opção se deve ao fato de que, após a análise de alguns autores que tratam do instrumental da avaliação de políticas, programas e projetos na área educacional, foi possível encontrar uma diversidade (terminológica, conceitual, interseção entre áreas do conhecimento) que, no nosso entendimento, merece uma discussão mais sistematizada.

Partimos do pressuposto de que a metodologia de avaliação pode ser proveniente da área social² e educacional e de que existem diversos termos que podem fazer referências à avaliação, portanto, evitamos o termo avaliação educacional³ por se tratar de um termo que pode se referir a vários fenômenos da educação. Sendo assim, optamos por utilizar o termo avaliação de políticas, programas e projetos educacionais durante todo o texto.

Na realidade, a avaliação de programas educacionais e sociais, tal como é conhecida na atualidade, teve um longo período de amadurecimento, através da colaboração de profissionais de diversas áreas do conhecimento. E foi justamente a diversidade desses profissionais que gerou uma variedade significativa de tipos e modelos de avaliação de programas, o que, de certa forma, reflete um conhecimento, interesse e visão de avaliação distinta e que a prática avaliativa bem como o seu desenvolvimento está ligado às grandes reformas na educação, à tentativa de solução de grandes problemas sociais, à redução de gastos públicos, a altos investimentos financeiros.

² Na literatura, a área social abrange outros aspectos tais como: saúde, habitação, alimentação, grupo de risco etc.

³ Mais adiante detalharemos essa questão.

2. Avaliação na educação: o enfoque nos programas e seus aspectos globais

Na área educacional, a avaliação⁴ apresentou um percurso que pode ser dividido em dois momentos. No primeiro, a avaliação centrou-se no rendimento do aluno. No segundo, a avaliação preocupou-se com os programas curriculares e, gradativamente, foi direcionando seu foco para aspectos mais globais dos programas educativos de natureza administrativa, financeira e organizacional etc., embora a avaliação do rendimento do aluno continuasse sendo utilizada para avaliar esses programas. É importante salientar que estes momentos não são estanques, mas se interpenetram no decorrer da construção do corpo teórico-metodológico da avaliação de programas e que apenas o segundo percurso será abordado.

Nesse sentido, Santacana e Benito (1996) afirmam que, no período que abrange as décadas de 30 e 40, dois acontecimentos contribuíram para o desenvolvimento da avaliação de programas na área educacional. O primeiro é o processo de ‘credenciamento’⁵ através das avaliações de escolas e programas curriculares, realizadas pelas agências governamentais nos Estados Unidos durante os anos 30. Para tanto, foram criados critérios de avaliação que possibilitavam a comparação entre instituições educativas e que produziam informação objetiva para a tomada de decisão.

O segundo acontecimento ocorreu na mesma época e contribuiu para uma paulatina mudança do enfoque avaliativo na área educacional. Após a reivindicação de uma associação de pais por uma educação mais progressista do que a existente até então, foi desencadeado um estudo que durou oito anos (1932-1940). Este estudo foi realizado por Tyler e resultou em um modelo chamado de Avaliação Orientada por Objetivos⁶.

Em relação a esse momento histórico, que delimita a primeira grande mudança no enfoque da avaliação na área educacional, Santacana e Benito (1996, p.241) são enfáticos ao afirmarem que

Aunque, hasta los años 30 no puede hablarse propiamente de evaluación de programas educativos, es obvio que en etapas anteriores se había realizado algún tipo de evaluación de acciones educativas. Todos los sistemas de control de los resultados educativos (exámenes de alumnos, exámenes de la calidad del profesorado, valoración general de los sistemas educativos, críticas a las estructuras educativas vigentes o ‘libros blancos’, propuestas de cambios de planes educativos, etc.) realizados en busca de una mayor eficiencia educativa pueden ser considerados como aspectos de la evaluación de programas. Pero la evaluación de programas educativos, como conjunto organizado de acciones evaluativas que conducen a la formulación de un juicio de valor acerca de un programa y a la toma de decisión acerca de los cambios necesarios en el mismo a fin de incrementar su eficacia, no se produce hasta pasado el primer tercio de siglo, y tiene como pionero indiscutible a Tyler (1942).

⁴ A retrospectiva que aqui se apresenta é coerente com as características da literatura pesquisada: o desenvolvimento da avaliação é centrado nos Estados Unidos.

⁵ Tradução do termo espanhol “acreditación”, em SANTACANA e BENITO (1996) do termo inglês “accreditation” em WEISS (1998, 1999) e WORTHEN (1997) e outros.

⁶ Tradução de “objectives-oriented evaluation approaches”, em WORTHEN (1997).

Worthen (1997) e Weiss (1998), concordando com Santacana e Benito (1996) também destacam o estudo de Tyler⁷ como responsável por uma significativa mudança na avaliação na área educacional. Para eles, o enfoque de avaliação orientada por objetivos, estabeleceu um novo viés. Ela, antes exclusivamente centrada nos processos individuais de aprendizagem, passou a interessar-se pelo exame de programas curriculares, através da avaliação do nível em que os objetivos educacionais eram atingidos pelos alunos. O estudo de Tyler, portanto, parece ter estabelecido um novo padrão para avaliação na área educacional, pois, de certa forma, vinculou o processo educativo a objetivos preestabelecidos que deveriam ser atingidos pelos alunos.

Segundo Dias Sobrinho (2002), essa associação entre avaliação e objetivos, que aparentemente representa uma mudança de enfoque na área de avaliação, é a confirmação da educação como instrumento preponderante no processo de desenvolvimento econômico nos Estados Unidos. Associa-se a isso a ciência positivista vigente na época, que creditava à medição um caráter experimental e científico.

Segundo Worthen (1997), além do trabalho desenvolvido por Tyler, outros acontecimentos devem ser considerados. Ele destaca, entre outros, a criação de fundações para avaliar a administração pública e o setor privado, o desenvolvimento de pesquisas internamente às agências responsáveis pelas políticas sociais nos Estados Unidos e a incorporação de cientistas sociais no 'staff' das agências governamentais.

A importante contribuição de Tyler, que estabeleceu, definitivamente, a relação entre os resultados de aprendizagem desejável e aprendizagem real do aluno, não foi, contudo, suficiente para que a avaliação como processo de medida tivesse seu prestígio abalado. Ao contrário, a 'medida de aprendizagem' que ele propunha seria utilizada mais tarde como um importante insumo para avaliar programas educacionais. Nesse período, segundo Dias Sobrinho (2002, p. 21), a avaliação

[...] ganha um sentido mais operativo: ela passa a averiguar até que ponto os currículos e as práticas pedagógicas estão atingindo os objetivos de levar a escola a ser eficaz e alcançar as metas de eficiência que a economia exigia. Portanto, torna-se evidente a sua racionalidade instrumental. Ainda que permanecesse muito centrado nas escolas e, sobretudo no eixo ensino aprendizagem, seu campo se ampliou na medida em que passou a articular os rendimentos dos alunos às questões de currículos e programas. Sua importância também cresceu como mecanismo de controle e seleção, segundo a lógica utilitarista que predominava, bem como aceitação de sua fidelidade e cientificidade, graças ao aperfeiçoamento dos testes e medidas.

Durante esse momento histórico, pode-se perceber que, ao mesmo tempo em que a avaliação de programas educacionais ia se intensificando, 'as provas unificadas' se consolidavam assim como o credenciamento das instituições de ensino e a avaliação por objetivos. Uma considerável mudança no enfoque da avaliação realmente só ocorreria mais tarde.

⁷ Para maiores detalhes, ver: WORTHEN (1997), SAUL (200) e MENDEZ (2001.)

Porém, apesar da mudança que o estudo de Tyler desencadeou, a prática da avaliação do rendimento do aluno, que se iniciou no começo do século XX, quando se desenvolveram instrumentos que possibilitavam medir o desempenho do aluno, e que se encontrava amplamente aceita na década de 40, continuou a ser utilizada nas décadas de 50 e 60.

Um diferencial nesse período é que a preocupação, antes voltada basicamente para os instrumentos de medição, foi direcionada para o ensino aos pedagogos de taxionomias⁸ que permitissem declarar objetivos educativos em condições explícitas e mensuráveis. A disseminação das taxionomias subsidiou a criação de ‘instrumentos de medição’ e, de fato, tornou a ‘avaliação dos processos individuais de aprendizagem’ ainda mais observáveis e mensuráveis objetivamente.

Santacana e Benito (1996) apontam um fato histórico que contribuiu para que fosse desencadeado o processo de mudança de enfoque da avaliação de programas educacionais, a partir do final da década de 50 nos Estados Unidos: a conquista do espaço pelos soviéticos. Esse fato desencadeou uma série de mudanças no âmbito educacional e, através do “National Defense Education Act/1958”, as instituições educacionais incrementaram a formação técnico-científica nas escolas.

Os vultosos recursos investidos pelos Estados Unidos, com o objetivo de realizar mudanças nos currículos, a fim de melhorar a capacidade técnico-científica dos alunos fizeram com que os *policy makers* passassem a se preocupar seriamente com a avaliação dos programas curriculares implementados pelas instituições educacionais. No entanto, os estudos realizados para avaliar essas mudanças curriculares

[...] revelaram um empobrecimento conceitual e metodológico da avaliação. Planos inadequados e relatórios irrelevantes foram só alguns dos problemas observados. A maioria dos estudos dependeu e por isto importaram conceitos da pesquisa social e comportamental. E as técnicas, que eram apropriadas para tais pesquisas, não eram satisfatórias para a avaliação de programas escolares. Trabalhos teóricos que se relacionassem diretamente à avaliação (ao invés de pesquisa) não existiam e ficou evidente que mesmo o melhor método da pesquisa social comportamental não proporcionava orientação sobre como levar a cabo muitos dos aspectos envolvidos com a avaliação (WORTHEN, 1997, p. 30).

Isso, entretanto, não levou ao surgimento de um movimento forte o suficiente para proporcionar o desenvolvimento conceitual e metodológico da avaliação de programas educacionais. Tanto que, durante algum tempo, acreditou-se inclusive que os conceitos e práticas desenvolvidos no setor privado norte-americano poderiam ser transportados e adaptados para avaliar os programas federais.

É nesse cenário que se configura a preocupação com os programas curriculares, sendo a avaliação do rendimento do aluno utilizada para avaliar estes programas, e tendo como enfoque avaliativo os aspectos mais globais de natureza administrativa, financeira e organizacional dos programas educacionais.

⁸ Como exemplo das taxionomias difundidas na época, Worthen (1997) aponta: a Taxionomia de domínio cognitivo (Bloom, 1956) e a Taxionomia domínio afetivo (Krathwohl, 1964).

Considerando esta realidade, podemos citar um acontecimento político que, de maneira muito particular, impulsionou o desenvolvimento e a realização da avaliação de programas, a partir do início dos anos 60. Trata-se da introdução, no setor público, do *Planning, Programming and Budgeting System* (PPBS)⁹ utilizado pela Ford Motor Company. Esse sistema foi primeiramente introduzido no Departamento de Defesa dos Estados Unidos por *Robert McNamara*. E, gradativamente, até o final da década de 60, todas as agências governamentais já o tinham implantado; inclusive as universidades e sistemas escolares (pelo menos ‘no papel’¹⁰).

Nesse sentido, Worthen (1997, p.31) afirma que “o emprego do PPBS visava melhorar a efetividade e eficiência das agências federais que administravam os programas de pobreza, definir objetivos organizacionais e ajudar nas decisões de alocação do orçamento”.

Esta preocupação com controle e orçamento, proveniente do setor privado, alastra-se por todas as agências governamentais e, nesse período, prolifera a idéia de “custo-benefício” dos programas. Gradualmente, através de mudanças realizadas dentro das próprias agências governamentais, o Sistema de Planejamento, Programação e Orçamento foi transformando-se no que veio a se denominar ‘administração por objetivos’.

Worthen (1997) indica um outro acontecimento que colaborou para a difusão da avaliação de programas educacionais, durante a década de 60, nos Estados Unidos. Para ele, o projeto *Elementary and Secondary Education Act/1965 (ESEA/ 1965)*, do senador Kennedy, “ativaria o evento que enviaria uma onda de choque pelo sistema de ensino norte-americano, despertando nos fazedores de política e profissionais a importância da avaliação sistemática” (WORTHEN, 1997, p.32).

Para esse autor, o grande investimento de recursos no ESEA/1965 estabeleceu o nascimento da avaliação de programas contemporânea. Ou seja, a avaliação de programas teria surgido da necessidade de realizar avaliações contínuas com o objetivo de controlar os gastos e informar se o dinheiro investido estava sendo aplicado adequadamente e se as alterações neste sistema estavam surtindo os efeitos esperados. Ristoff (2000), concordando com Levy (1979), resume a análise da literatura realizada por Nevo (1979), para confirmar que a mudança de enfoque na área educacional teria ocorrido a partir de 1965. Para tanto, afirma que

[...] professores e alunos sempre foram os objetos preferidos da avaliação educacional e quase toda a literatura sobre mensuração e avaliação nesta área até meados dos anos sessenta, tratava da avaliação da aprendizagem pelos alunos. Até aquela época era quase impossível encontrar alguma orientação substancial referente à avaliação de outros objetos, tais como projetos ou programas, materiais curriculares, ou de instituições educacionais como um todo. Só a partir de 1965 é que vários desenvolvimentos nos sistemas educacionais levaram a uma mudança significativa de enfoque. A partir daí, os objetos de avaliação educacional per-

⁹ Tradução do termo *Planning, Programming and Budgeting System* – Sistema de Planejamento, Programação e Orçamento. Para aprofundamento ver WORTHEN (1997) e WEISS (1998).

¹⁰ mesmo tendo sido deliberado pelo presidente Johnson que a implementação do PPBS deveria ocorrer em todos os departamentos federais dos Estados Unidos, existia uma grande resistência por parte dos funcionários públicos. Devido a isso, em muitos casos o sistema ficou apenas “no papel”.

deram a sua concentração sobre alunos e professores para contemplar projetos, programas e materiais instrucionais (RISTOFF, 2000, pp. 115-116).

Além de indicar a necessidade de avaliar outros objetos do programa, o projeto ESEA/1965 exigiu que administradores escolares, psicólogos e pedagogos realizassem avaliações da prática de suas instituições escolares e auto-avaliações. Isso revelou o despreparo desses profissionais para realizar avaliações e fez com que os administradores públicos incorporassem gradativamente ao 'staff' de avaliadores das agências governamentais profissionais de outras áreas do conhecimento.

Assim, a crescente demanda pela realização de avaliações nas áreas educacional e social, verificada a partir da década de 60, e a ausência de um corpo teórico-metodológico específico para avaliar os programas fizeram com que os avaliadores

[...] utilizassem teorias provenientes de disciplinas afins, e até a compilar o que eles pudessem das metodologias melhor desenvolvidas como: desenho experimental e etnografia. O fato dos resultados estarem aquém do esperado sublinhava a necessidade de desenvolver novas concepções e métodos mais adaptados às necessidades dos avaliadores (WORTHEN, 1997, p. 38).

Nessa época, a incorporação de profissionais de outras áreas e a utilização de outras técnicas e metodologias na prática avaliativa não foram suficientes para avaliar os projetos ou programas e apontaram para a necessidade de 'formar' os especialistas em avaliação. Surgiram, então, nesse período, cursos nos diversos níveis de ensino, com o objetivo de 'treinar' avaliadores aptos para suprir as necessidades das agências governamentais. Esses cursos

[...] já não eram apenas orientados à concepção de projeto de pesquisa, estatística, e sistema de medidas. E a psicologia já não era a principal disciplina que proporcionava as habilidades técnicas necessárias. Essas habilidades passaram a ser buscadas também em áreas como filosofia, sociologia, antropologia, ciência política, economia (WORTHEN, 1997, p. 40).

Esses cursos possibilitaram a interseção¹¹ disciplinar entre conhecimentos provenientes de diferentes áreas e passaram a influenciar as práticas avaliativas até a atualidade. Nesse processo, e como resposta à necessidade emergente de produzir um corpo teórico-metodológico mais específico para a avaliação de programas educacionais, é que, a partir dos meados da década de 60, começam a surgir as primeiras contribuições para esse novo campo. Podemos citar alguns autores¹²: Cronbarch, Scriven, Stake, Stufflebean, Parlet e Hamilton, que se dedicaram a abordar múltiplos aspectos dos programas curriculares, utilizando-se de enfoques, instrumentos e técnicas variadas.

¹¹ Trataremos dessa questão na próxima seção.

¹² Os autores citados desenvolveram seus estudos na área de avaliação de programas curriculares. Com o passar dos anos, seus fundamentos foram incorporados pela avaliação de programas sociais e educacionais, e é muito comum encontrá-los como referência na literatura especializada.

Conforme foi possível observar pela análise da literatura, durante as décadas de 60 e 70, ocorreram acontecimentos políticos, econômicos e sociais que contribuíram para a mudança de enfoque da avaliação, além de proporcionarem um gradativo amadurecimento do corpo de conhecimento da avaliação de políticas sociais e educacionais e continuou na década de 80, quando a mudança ocorrida na forma de conduzir as políticas de cunho social influenciou significativamente o processo avaliativo, estabelecendo uma outra perspectiva para essa prática.

Em relação à posição do Estado frente às políticas educativas e a mudança do processo avaliativo, Afonso (2000) e Dias Sobrinho (2002) afirmam que durante a década de 80, nasce um Estado Avaliador, em que a avaliação passa a ser vista como uma prestação de contas e controle, adquirindo um modelo de responsabilização (*accountability*), baseado na lógica do mercado de trabalho. Nesse sentido, a avaliação recupera a epistemologia do positivismo e incorpora o modelo de gestão do setor privado, enfatizando produtos ou resultados do sistema educativo.

De fato, vários especialistas do tema afirmam que durante o período das décadas de 60 e 80 foi bastante intenso o desenvolvimento do corpo teórico-metodológico da avaliação de programas sociais e educacionais. Muitos dos conceitos e metodologias desenvolvidos até então servem como base para o desenvolvimento da prática avaliativa e a construção de outros pressupostos no Brasil.

3. A avaliação e sua diversidade: alguns aspectos observados

Na seção anterior, mostrou-se como a construção do corpo teórico-metodológico da avaliação foi gradativa e como, em função da influência de diversas áreas do conhecimento, foi-se aos poucos alterando o enfoque dos trabalhos sobre o tema. Como resultado, conta-se hoje com um corpo teórico-metodológico que passou por um processo de amadurecimento significativo e que é capaz de proporcionar uma considerável diversidade.

O termo avaliação é derivado do termo latim *valere* que significa valorar. Isto implica na ação de testar, medir ou atribuir valor a alguma coisa. Na linguagem ordinária, portanto, o termo avaliação é uma palavra bastante elástica e que tem empregos muito diferentes, mas que de forma geral é utilizada para emitir juízo, fazer uma valoração ou medir algo.

Devido à elasticidade do termo avaliação, os autores que tratam do tema têm-se preocupado em distinguir entre duas maneiras de avaliar. A avaliação informal, também conhecida como avaliação no sentido 'lato', considerada inerente à atividade humana presente em nossa vida cotidiana, em nossa vida profissional quando avaliamos os outros ou nós mesmos. E a avaliação formal, também chamada de avaliação em sentido estrito ou avaliação sistemática. Esta denota uma ação mais complexa e requer procedimentos científicos e pressupostos teórico-metodológicos que proporcionem maior sistematização, credibilidade e fidedignidade da informação colhida e produzida.

Nesse sentido destacam-se alguns aspectos observados na literatura de avaliação que indica uma diversidade aqui denominada de ‘terminológica’ e de ‘interseção’ entre áreas do conhecimento.

O primeiro aspecto na literatura a ser observado refere-se ao conceito de avaliação. Ele pode ser encontrado na produção científica de diversas áreas do conhecimento. Como consequência, os arsenais teórico-metodológicos e analítico-conceituais são (re)elaborados, (re)utilizados, representando os interesses daqueles que o produzem.

Nessa mesma linha, observa-se que os pressupostos da avaliação direcionados para área educacional podem ser encontrados tanto em sua literatura, produzida por educadores, quanto na que trata da área social que a abarca, produzida por sociólogos, economistas e outros cientistas sociais.

Essa dinâmica talvez sinalize o que encontramos recorrente na literatura acerca de avaliação de política, programas e projetos sociais e educacionais: a interseção entre áreas do conhecimento principalmente entre a área social¹³ e a área exclusivamente educacional. Ou seja, muitos autores utilizam os pressupostos (conceitos, modelos, tipos de avaliação) provenientes da área educacional¹⁴ como referência para seus estudos sobre a área social (saúde, habitação, etc.). Isso talvez decorra porque a política educacional também é considerada de cunho social, o que de certa forma legitima a transferência e o uso de metodologias entre as duas áreas, ainda que possuam especificidades. Mais interessante ainda é perceber que muitos desses pressupostos foram direcionados inicialmente para a avaliação de programas curriculares¹⁵.

Como exemplo dessa “interseção”, pode-se citar Briones (1996) que, em seu trabalho intitulado *Evaluación de Programas Sociales*, desenvolve um modelo de avaliação tomando como base de análise modelos de avaliação que foram criados na área educacional. Além disso, o modelo de avaliação proposto por este autor é direcionado tanto para a área social como para a área educacional.

Outro exemplo dessa diversidade, aqui denominada de ‘interseção entre áreas’, é encontrada em Weiss (1999) no estudo desenvolvido por ela, e que tem como objetivo abordar os aspectos relacionados com a avaliação de políticas e programas. Segundo ela, esses programas

[...] tienen como objetivo mejorar el sino de la gente. Estos programas son diversos: pueden tener como materia la educación, el bienestar social, la salud pública, la vivienda, la salud mental, los servicios jurídicos, las organizaciones correccionales, el desarrollo económico, y otros muchos campos. Pueden tener como fin cambiar el conocimiento, las actitudes, los valores y las conductas de las personas, o bien las instituciones con las que tratan o las comunidades en las que viven. La característica común de esos programas es la meta, que

¹³ Consideramos que a área social abrange outras questões tais como: saúde, habitação, família, gênero, situações de risco etc.

¹⁴ Nesse sentido, encontramos, inclusive, autores que desenvolveram seus estudos na área de avaliação de rendimento do aluno ou avaliação de aprendizagem. Como exemplo podemos citar o trabalho realizado por Tyler.

¹⁵ Para maiores detalhes, ver Cavalcanti (2002).

consiste en mejorar la vida y hacer que sea más satisfactoria para las personas a las que están destinados (WEISS, 1999, p. 15).

Mais um aspecto a ser destacado acerca da literatura sobre avaliação, e que também aponta para ‘uma diversidade’ é que muitos de seus autores direcionam seus pressupostos teórico-metodológicos para três dimensões: política (macro), programas (meso) e projetos (mico). No entanto, não estabelecem diferenças entre o tipo de “arsenal metodológico”, porém apontam como diferenças a complexidade, o tamanho, o foco de interesse etc., que cada um desses ‘objetos avaliados’ abarca. Em relação à utilização desses pressupostos para avaliar objetos diferentes, podemos citar:

[...] política, programas, subprogramas y acciones suponen objetos de evaluación que difieren según un mayor / menor grado de complejidad. [...] Las políticas suponen el más alto nivel de complejidad y molaridad y conllevan, por tanto, mayor dificultad de evaluación; en definitiva las políticas pueden ser evaluadas a través de la evaluación de sus elementos constituyentes (BALLESTEROS, 1996, p. 25).

Isto significa que os autores partem da perspectiva de que uma política é constituída por diversos programas e estes últimos englobam diferentes projetos. Para avaliar uma política é necessário que os programas e projetos que a integram sejam avaliados¹⁶, no entanto, não deixa claro se o ‘somatório’ dessas avaliações resulta ou não na avaliação de uma política. Neste sentido,

[...] é necessário e factível avaliar as políticas sociais, no sentido de medir os resultados das ações realizadas. Mesmo os mais abstratos enunciados de política só podem ser postos em prática mediante sua operacionalização em programas e projetos que são modelados em ações concretas, sendo sempre possível (e necessários) avaliar se alcançaram os objetivos que queriam obter (COHEN E FRANCO, 1999, p. 16).

Outro aspecto que podemos assinalar é que dentro do que poderia ser considerada a área educacional, encontram-se autores que, tendo desenvolvido trabalhos na área de avaliação de aprendizagem, direcionaram posteriormente seu arsenal teórico-metodológico para avaliar programas curriculares ou outros tipos de programas específicos da educação. Em relação a esse aspecto, é possível afirmar que essa prática utilizada até os dias atuais é fundamentada na perspectiva de relacionar o “desempenho” do aluno ao “desempenho” do que foi implementado. Essa prática parece ser corrente não só no contexto brasileiro como também no contexto internacional. Ocorre, porém, nesses casos, uma utilização nem sempre justificada do instrumental utilizado para avaliar o processo de ensino-aprendizagem para a avaliação de políticas, programas ou projetos educacionais¹⁷, considerando principalmente, que outros aspectos devem ser considerados e que influenciam não só o desempenho do

¹⁶ Não está em discussão quem está avaliando.

¹⁷ Algo que se pode comparar com a utilização de ferramentas de análise concebidas para tratar a formulação de estratégias empresariais para analisar o processo de decisão que tem lugar em agências governamentais.

aluno como também a implementação e, conseqüentemente, o sucesso, o fracasso ou até mesmo a qualidade¹⁸ do mesmo.

É interessante perceber que na literatura analisada foi possível observar a existência de outros pressupostos teórico-metodológicos para avaliar políticas, programas e projetos educacionais e que proporcionam um conjunto de instrumentos e ferramentas que vão além da avaliação de desempenho do aluno. De qualquer forma, e sem levar em conta o juízo que se possa fazer deste procedimento, é importante reconhecer que pressupostos, independentemente do foco para o qual foram inicialmente direcionados, podem servir como base para o estudo de processos avaliativos de atividades ou fenômenos na área educacional de natureza diversa.

Também é possível encontrar na literatura alguns termos que se referem ou que são utilizados como sinônimos de avaliação de políticas, programas e projetos educacionais apresentando uma significativa diversidade terminológica. São eles: pesquisa avaliativa, pesquisa de avaliação, estudos avaliativos, investigação avaliativa. Aparecem também na literatura autores que estabelecem diferenças entre os termos citados anteriormente, promovendo uma considerável diversidade conceitual. Isso por si só deveria gerar um cuidado maior ao utilizarmos tais termos e um debate mais aprofundado.

Especificamente, em relação ao termo avaliação educacional, deve-se considerar que ele é utilizado para referir a avaliações de vários aspectos do âmbito educacional, inclusive à avaliação de políticas, programas ou projetos educacionais. Isso, no nosso entendimento, pode possibilitar uma confusão conceitual e muitas vezes a utilização inadequada de um mesmo termo para 'coisas' distintas.

Como exemplo dessa constatação, pode-se citar Franco (1990) e Méndez (2001), que utilizam o termo avaliação educacional como sinônimo de avaliação de aprendizagem ou do rendimento do aluno. Provavelmente, isso se deve ao fato de que, durante muitas décadas, a avaliação de aprendizagem foi o único tipo de avaliação utilizado na educação, ficando conhecida como avaliação educacional. Esta é, portanto, a referência mais comum e também a mais antiga que encontramos na literatura.

Já Vianna (1989, 1992, 2000) e Afonso (2000) utilizam o termo avaliação educacional para referirem-se à avaliação de aprendizagem, avaliação de programas educacionais, programas curriculares, avaliação de materiais instrucionais, sistemas de ensino, avaliação do rendimento escolar, etc. Para esses autores, essas avaliações são dimensões da avaliação educacional. A avaliação educacional é, portanto, um termo que abrange a avaliação de vários fenômenos e atividades no campo da educação, mas isso não implica que as avaliações que se realizam tenham sempre o mesmo enfoque avaliativo ou que signifiquem a mesma coisa.

¹⁸ Não será discutido o conceito de qualidade. Apenas fazemos referência, pois é comum encontramos na literatura a associação entre avaliar e averiguar ou estabelecer a qualidade dos programas, projetos ou instituições.

Nessa perspectiva, e de acordo com Popham (1975) apud Vianna (1989, p. 41), avaliar é:

[...] determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim. A avaliação educacional visa, pois, à coleta de informações para julgar o valor de um programa, produto, procedimento ou objetivo WORTHEN e SANDERS (1973) ou, ainda, a apreciar a utilidade potencial de abordagens alternativas para atingir determinados propósitos. A avaliação refere-se, assim, a atividades sistemáticas ou formais para o estabelecimento do valor de fenômenos educacionais.

Também numa perspectiva parecida, encontramos Saul (2000), que utiliza o termo avaliação educacional para referir-se à avaliação de currículos, avaliação de aprendizagem e avaliação de programas educacionais. No entanto, mesmo usando o termo avaliação educacional de forma abrangente, a autora, ao desenvolver sua proposta de Avaliação Emancipatória¹⁹, especifica claramente que a mesma serve para avaliar programas tanto na área educacional como na social.

A partir da discussão proposta por esse texto podemos inferir que a interseção entre áreas do conhecimento e a diversidade apontada parece ter origem na forma como se deu o surgimento da avaliação de política, programa e projeto, pois durante o período de amadurecimento e constituição do corpo teórico-metodológico específico dessa avaliação, houve uma contribuição de estudiosos de várias áreas do conhecimento.

3. Considerações Finais

Historicamente, a trajetória da avaliação de programas educacionais percorre caminhos traçados por concepções e práticas diversas. Seu desenvolvimento emerge de um conjunto de práticas avaliativas na área educacional e social, agregando também princípios teórico-metodológicos da pesquisa social, da avaliação educacional e da avaliação de programas curriculares (primeiro enfoque adotado para a avaliação de programas) e avaliação de programas sociais.

De fato o corpo teórico-metodológico da avaliação de programas educacionais foi construído gradualmente e coletivamente, tendo-se como resultado um corpo teórico específico que passou por um processo de amadurecimento significativo, capaz de proporcionar uma considerável diversidade terminológica, conceitual, teórica e metodológica.

Especificamente na área educacional, o corpo de conhecimento mais específico da avaliação de políticas, programas e projetos na área educacional, tal como é conhecida hoje, começou a ser delineado a partir da década de 60 nos Estados Unidos. É nesse período que se encontra uma profícua e conhecida literatura acerca do tema, voltada especificamente para área educacional e que serve como subsídios para práticas avaliativas até os dias atu-

¹⁹ Avaliação Emancipatória: caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando explicitamente a sua transformação. (SAUL, 2000).

ais. Também podemos afirmar que esses pressupostos são utilizados em nosso contexto e servem como fundamento para nossas práticas, discussões e para a criação de outros pressupostos.

Porém, no contexto brasileiro, a disseminação da necessidade de avaliar políticas, programas e projetos além dos fatores como redução do gasto na área educacional e o estabelecimento de 'padrões globalizantes' de relacionamento internacional está associada às exigências de organismos internacionais.

Esses fatores, portanto, serviram para enquadrar o Brasil em uma dinâmica de racionalização levando-o à utilização de critérios de eficácia, eficiência e efetividade na alocação e no emprego de recursos financeiros e passou a ter como princípio básico o controle de gastos e avaliação dos resultados (produtos), pautado no discurso da 'qualidade da educação'. Nesse sentido, é indiscutível a necessidade de discussões cada vez mais aprofundadas acerca dos pressupostos analíticos e conceituais (teórico-metodológico), principalmente se considerarmos que a prática avaliativa bem como o seu desenvolvimento está ligado a aspectos políticos e ideológicos.

Referências bibliográficas

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação ou emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BALLESTEROS, R. F. et. al. *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Spain, Ed. Rocio Fernández-Ballesteros, 1996.
- BRIONES, G. *Evaluación de programas sociales*. México: Trillas, 1998.
- CAVALCANTI, P. A. *Avaliação de políticas, programas e projetos: uma contribuição para a área educacional*. 2002. 212 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- COHEN, E. e FRANCO, R. *Avaliação de projetos sociais*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DIAS SOBRINHO, J. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil, in: FREITAS, L. C. de (org). *Avaliação construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, Insular: 2002.
- FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, n. 74, n. 68, agosto/ 1990.
- MATUS, C. *Política, planejamento e governo*. Brasília, IPEA, 1996.
- MÉNDEZ, J. M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Sapin: Morata, 2001.
- RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: construindo relatórios, in: SOBRINHO, José Dias, RISTOFF, Dilvo (org). *Universidade desconstruída: avaliação Institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

SANTACANA, M. F., BENITO, J. Evaluación de programas en educación, in: BALLESTEROS, R. F. et. al. *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Ed. Rocio Fernández-Ballesteros, 1996.

SAUL, A. M. Avaliação participante – uma abordagem crítico-transformadora, in: RICO, E. M. (org.). *Avaliação de políticas Sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a pratica de avaliação e reformulação do currículo*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIANNA, H. M. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. *Caderno de Pesquisa*, n. 68, maio/1989.

_____. Avaliação educacional nos cadernos de pesquisa. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n. 80, pp. 100-105, fev/1992.

_____. *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: IBRASA, 2000.

WEISS, C. *Evaluating: methods for studying programs and policies*. 2 ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

_____. *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. 2 ed. México: Trillas, 1999.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. *Program evaluation: alternative approaches: a practical guidelines*. 2 ed. New York: Longman, 1997.

Da sala de estar para o quadro negro – o lugar da mulher na sociedade e a feminização da docência

Soraia Cristina Balduino

Mestre em História da Educação e Historiografia pela Faculdade de Educação da USP

“(...) Vós mulheres, vós tendes sempre como partilhar a guarda do lar, o amor das fontes da vida, o sentimento dos berços. Vós estais presente no mistério da vida que começa. Vós consolais na partida da morte. Nossa técnica está ameaçada de tornar-se desumana. Reconciliai os homens com a vida.
E sobretudo velai, nós vos pedimos, pelo futuro de nossa espécie”
Papa Pio XI – II Concílio Ecumênico do Vaticano

Resumo Este escrito integra o esforço de informar e refletir acerca dos movimentos específicos da constituição do que se pode considerar como gênero e suas relações no âmbito social, focalizando o campo educacional no Brasil. Neste âmbito, este trabalho possui o propósito de analisar um caso específico, ou seja, vislumbrar o conceito de gênero e feminilidade e as suas implicações em um dado momento histórico, tendo como base o artigo “Palavras à Mulher” de Bruna Becherucci, autora que não somente contribuía com traduções e outros artigos em diversos periódicos, mas também integrava e publicava artigos dirigidos as mulheres em outros veículos de imprensa, como o jornal *O Estado de S. Paulo*. Especificamente, em estudos relativos à docência, apesar do artigo não focalizar tal âmbito, é incontornável a questão da presença feminina no espaço profissional e, assim, o olhar para a história da mulher pode elucidar aspectos da história do professor.

1. Introdução

Para conhecer a história da formação e da educação feminina, podemos nos basear em fontes variadas que nos proporcionem elucidar aspectos da relação entre a mulher e a sociedade em que se inscreve. Dentre estas fontes sobressai a imprensa periódica, que nos fornece informações ricas acerca de ideologias, instituições e iniciativas dos profissionais do magistério, permitindo aprofundar aspectos da condição feminina. Estas produções, que são como reflexos nem sempre nítidos de uma dada época, auxiliam-nos a penetrar em um mundo de representações e prescrições sobre o modo de agir das jovens encarregadas de preparar as novas gerações e atuar conforme certos preceitos e indicações.

Sendo o processo de feminização tão presente na constituição da categoria dos professores e nas lembranças destes, mesmo que indiretas, parece ser coerente incorporar aos

estudos sobre docência e memória os estudos sobre *gênero*. Tem-se na elucidação e discussão desse conceito um momento importante para a compreensão mais apurada da participação das mulheres no campo profissional dos educadores. Procurando justamente apresentar aspectos da educação e da docência feminina em meados do séc. XX e, como parte integrante deste trabalho, apontar algumas diferentes formas de interpretar o gênero, tais formulações estão pautadas no texto de Linda Nicholson, intitulado *Interpreting Gender* (1994), assim como nas reflexões de Joan Scott, representadas também nos estudos de Guacira L. Louro.

Neste estudo, cujo objetivo está em servir como um ponto de partida para novas reflexões sobre a educação da mulher e de nossa sociedade em geral, as produções investigadas são como que reflexos nem sempre nítidos de uma dada época, que nos auxiliam a penetrar em um mundo de representações e prescrições sobre o modo de agir das jovens, encarregadas de preparar as novas gerações e atuar segundo os preceitos e normas estabelecidos. Do mesmo modo é possível investigar formas de resistência e ruptura frente a imposições de certos padrões normativos da professora e da aluna; a história da mulher não representa apenas a evolução destas formas individualmente, mas engloba todo um contexto histórico, político e social, ou seja, as relações sociais de gênero.

Um dos aspectos muito relevante para um estudo, mesmo que breve, sobre a feminilidade, gênero, comportamento feminino através dos tempos, ou o que se pode denominar em um de seus âmbitos como História da Mulher, História de uma Mulher ou História das Mulheres, está justamente intrincado em um ponto importante, o qual precisamos destacar: que tipo de sociedade se pesquisa, qual mulher se aponta e de que âmbito social ela faz parte; além de outro aspecto relevante – a própria visão do pesquisador/investigador com respeito à este panorama, ou seja, quem é que disserta sobre tal fato também faz parte de todo um setor e de todo um contexto social. Assim, neste caso em particular, preocupou-se em realizar um breve panorama da educação feminina, sabendo-se que esta abrange apenas uma leve e tênue parte dos aspectos de toda uma sociedade, obviamente, não considerando como exemplos e nem generalizando para todo um campo extenso e complexo dos estudos sobre a mulher e as condições da feminilidade.

2. Panorama histórico e a normatização do comportamento feminino

Durante o século XIX, muitas transformações aconteceram na sociedade brasileira, como a consolidação do capitalismo e a ascensão da burguesia como classe dominante, tendo por conseqüência o aumento da vida urbana, que oferecia novos espaços para a convivência social, o surgimento da mentalidade burguesa valorizando a solidificação da família, que seria a conservadora e guardiã dos padrões morais e das tradições. A vida urbana, quase inexistente nos princípios do século XIX, calcada na economia rural e na família patriarcal brasileira, modifica-se com a ascensão da nova classe dominante, influenciada pelo esti-

lo de vida da aristocracia portuguesa, do cotidiano dos fazendeiros e das diferenças de interações sociais definidas pelo extinto sistema escravista. Neste âmbito, visualizando um novo tipo de relacionamento familiar, a formação da *mulher* devia adequar-se a tais preceitos, principalmente valorizando a maternidade e a dedicação ao lar, que demarcava as fronteiras de um espaço que lhe obrigava aos cuidados e dedicação ao esposo, a educação dos filhos e a desobrigação de qualquer trabalho produtivo.

Nas cidades burguesas do século XIX, existiam lutas sistemáticas contra comportamentos, atitudes e expressões consideradas “inadequadas” para a nova situação; o que se presenciava era a dissolução das formas tradicionais de solidariedade representada pela vizinhança, famílias e grupos clânicos. A história da modernização das cidades e as mudanças da economia afetaram a vida familiar. Com a aquisição do status de lugar público, a rua passou a ser vista em oposição ao espaço fechado – a casa. Visto que a cidade havia se transformado em um espaço de interesse público, muitas pessoas tiveram que mudar não só o local de residência, mas as formas de diversão de raízes populares e grupais. O desenvolvimento das cidades e da vida burguesa influenciou na disposição do espaço da residência, deixando mais claros os limites do convívio e as distâncias sociais entre a nova classe e o povo, permitindo um processo de privatização da família marcado pela valorização da intimidade. Nos lugares públicos e nas salas de visita, a idéia de intimidade se ampliava, a família, em especial a mulher, submetia-se à avaliação e à opinião dos olhares sociais, principalmente a mulher da elite, que passou a freqüentar lugares considerados respeitosos como determinados cafés, teatros, bailes, concertos, mostrando que tiveram que aprender a comportar-se em público e a viver de maneira educada, com conduta submetida à atenta vigilância da sociedade, conservadas principalmente pelos maridos e pais.

De uma certa forma, das mulheres passa a depender o sucesso da família, já que em um certo sentido, os homens “de respeito” dependiam bastante da imagem que suas esposas, mães e filhas traduziam às outras pessoas de seu convívio. Podemos dizer que elas significavam um *capital simbólico* – expressão cunhada por Bordieu – importante, embora a autoridade familiar se mantivesse em mãos masculinas. As mulheres cuidavam da imagem de seus homens (pais, maridos, irmãos, filhos) e de si próprias, já que influíam na imagem da família, ou seja, no seu papel de guardiã do lar e considerada como base moral da sociedade, tais observações levavam, portanto, à delimitação de rígidos códigos de moralidade para mulheres de todas as classes sociais; a esposa e mãe deveria “*adotar regras castas no encontro sexual com o marido*”, vigiar a castidade das filhas, constituir uma decência saudável e cuidar do comportamento da prole por parte das crianças.

No entanto, não podemos esquecer das jovens das classes mais baixas, também destinadas ao lar e aos cuidados da família, mas que não desfrutavam das leituras animadas pelos encontros sociais, da possibilidade do ócio aliada à absolvição de romances sentimentais lidos nos intervalos das seções de bordados, ou das trocas de receitas de doces e passeios “decentes” com as amigas. Não podemos esquecer, também, que a idéia do trabalho

fora do âmbito doméstico era totalmente abominável e perigoso tanto para a elite quanto para as mulheres do proletariado. Por outro lado, no final do século XIX, havia um elevado número de trabalhadoras presentes nos primeiros estabelecimentos de fiação e tecelagem, nas indústrias de vestuário e toucador e, também, na zona rural, como o trabalho das imigrantes europeias nas lavouras da região sul e sudeste.

O que nos chama a atenção principalmente quando procuramos vislumbrar o passado da mulher trabalhadora não se encontra nos vários discursos de “vitimização” do trabalho feminino, tão ostentado e evocado pelos líderes sindicais na indústria operária – que objetivava, em um sentido mais amplo, formar o trabalhador, conscientizando-o e chamando-o para a luta operária. O que se destaca fortemente corresponde à associação freqüente entre a relação mulher/trabalho e à questão da moralidade social. Nos discursos de vários setores sociais, como dos operários militantes, médicos higienistas, juristas, jornalistas, e até mesmo das feministas, destaca-se, sobretudo, a ameaça à honra feminina representada pelo mundo do trabalho. Nas denúncias destes setores o mundo da fábrica é representado como o “antro da perdição”, “bordel” ou “lupanar”, enquanto que consideram a trabalhadora como uma figura totalmente passiva e indefesa.

As trabalhadoras pobres eram consideradas profundamente ignorantes, irresponsáveis e incapazes, tidas como mais irracionais que as mulheres das camadas médias e altas, as quais, por sua vez, eram consideradas menos racionais que os homens. No imaginário das elites, o trabalho braçal, antes realizado em sua maior parte pelos escravos, era associado à incapacidade pessoal para desenvolver qualquer habilidade intelectual ou artística e a degeneração moral. Desde a famosa ‘costureirinha’, a operária, a lavadeira, a doceira, a empregada doméstica, até a florista e a artista, as várias profissões femininas eram estigmatizadas e associadas a imagem da perdição moral, da degradação e da prostituição (RAGO, 1997, p. 589).

Retomando os estudos de Bourdieu, podemos atentar para as diferenças entre as mulheres de classes sociais distintas e a relação com o trabalho. Nesse caso, a diferença só se torna um signo de distinção (ou de vulgaridade) se um grupo de indivíduos (detentores do que o autor denomina como “violência simbólica”) aplicar um princípio de visão e de divisão, tornando presente em todos os agentes e estruturam as suas percepções como proprietários, ou seja, que dominam e fazem legitimar uma estética e os “padrões sociais” aceitos como corretos e formais.

De modo geral, no momento em que a industrialização absorveu várias das atividades que antes eram exercidas apenas no interior do âmbito doméstico, desvalorizando alguns dos serviços relacionados ao lar (roupas produzidas em escala, por exemplo), ao mesmo tempo, a ideologia da maternidade foi revigorada pelo discurso masculino: ser mãe era a missão primordial da mulher em um universo que procurava estabelecer rígidas fronteiras entre a esfera pública (campo masculino) e a vida privada considerada como o lugar predestinado com o consentimento “divino” para a mulher, mãe, esposa, filha, dona-de-casa, em busca da constante perfeição moral e da aceitação de sacrifícios.

No Brasil, ligados ao processo de industrialização e urbanização, a presença de imigrantes e o crescimento de outros setores sociais médios provocou também uma forte demanda para a escolarização. Esses fatores, em conjunto com a ampliação do comércio, da maior circulação de jornais e revistas, da instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, foram fortes indícios para que os homens deixassem a sala de aula entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Dedicados, agora, a ocupações mais rentosas ou a cargos mais altos na área da educação (inspetores, diretores, etc.), legitimaram a entrada das mulheres nas salas de aulas, que se encontravam ansiosas para ampliar seu universo restrito entre a casa e a igreja. Discursos surgiam em defesa da “feminização do magistério”, como uma inclinação natural para o trato com as crianças, que as mulheres eram as primeiras e naturais educadoras, portanto, nada mais adequado que lhes confiar a educação natural dos pequenos. Se o destino feminino era a maternidade e o zelo com os pequeninos, o magistério, de certa maneira, representava a extensão da maternidade, sendo que cada aluno seria considerado como um “filho espiritual”. O argumento possuía uma sustentação perfeita: a docência não corrompia a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto, o magistério deveria ser representado como uma atividade de amor, entrega, doação; associando às características típicas femininas – paciência, afeição, doação –, tornando conveniente para construir a imagem das professoras como trabalhadoras dedicadas, dóceis, sacerdotais e pouco reivindicadoras, o que empregaria futuramente para lhes estorvar as questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho, etc.

O processo de ‘feminização do magistério’ também pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência - a determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários -, ou como um processo paralelo à perda da autonomia que passam a sofrer as novas agentes do ensino. É importante, no entanto, evitar aqui uma interpretação de causalidade direta e única que leve a pensar que a perda dessa autonomia ocorre simplesmente porque as mulheres assumem o magistério; talvez seja mais adequado entender que para tanto se articulam múltiplos fatores (LOURO, op. cit., p. 451).

Enquadrando-se neste aspecto, formou-se, para a mulher uma idéia de que o trabalho fora de casa era uma ocupação “passageira”, que deveria ser abandonada sempre que a verdadeira missão surgisse frente aos seus olhos: ser esposa e mãe. O trabalho fora de casa, dentro da sala de aula, seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós, viúvas ou solteironas, o que propiciou esse caráter provisório de trabalho e a baixa retabilidade dos salários, pois, afinal, era o trabalho masculino que realmente sustentava o lar, uma obrigação do homem realmente honrado. Para as mulheres, o magistério era um trabalho de apenas um turno, o que seria excelente para conciliar os seus afazeres de esposa com a escola, outro argumento para justificar o salário reduzido, estimado como um complemento para as pequenas despesas domésticas e a aquisição de “rendas, fitilhos e bordados”.

A fragilidade feminina, divulgada pelo discurso religioso, médico, jurídico e educacional forma-se também da proteção e da tutela. A professora necessariamente deve ser gerada, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela possui a obrigação de ser, simultaneamente, profissional e mãe espiritual, dirigida e dirigente, disciplinada e disciplinadora.

Já no século XX a *Revolução de 30*, marcando o início da chamada "Era Vargas", procurou superar o caráter descentralizado da República Velha e o poder político das oligarquias estaduais. A partir de 1937, segundo Bóris Fausto (1981), o "novo Estado" se configurou devido ao fortalecimento do exército, às hesitações dos liberais, à inspiração dos modelos autoritários externos, consolidando-se a centralização e a autonomia do poder central em relação às forças locais. No plano econômico, os esforços governamentais voltaram-se à industrialização e, no plano social, foram tomadas várias medidas destinadas à proteção do trabalhador. A construção de uma "nova ordem social" tinha como um dos seus pilares o desenvolvimento de uma política familiar na qual, evidentemente, a mulher desempenharia um importante papel, ainda que sob predomínio de concepções conservadoras. A família era a base do Estado e a mulher contribuiria nessa organização nos papéis de esposa e mãe, em um claro processo de "privatização" do trabalho feminino, diante dos superiores interesses da instituição familiar (SOUSA, 1994).

Um dos responsáveis pela estruturação da política familiar foi o ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, entre 1934 a 1945 que, em seus discursos acerca das diferenças da educação de mulheres e homens, reforçava os papéis tradicionais nas relações familiares. A educação feminina mereceu destaque especial com a introdução da "educação doméstica" na reforma do Ensino Secundário de 1942. Nos anos 50, as diferenças entre os papéis femininos e masculinos eram bastante nítidas. Carla Bassanezi, no seu artigo intitulado "Mulheres dos Anos Dourados", aponta para a moral sexual diferenciada através das concepções sobre o namoro, noivado, casamento, sexualidade e os "assuntos femininos", predominantes na imprensa periódica e em publicações destinadas às mulheres como o *Jornal das Moças, Querida, Vida Doméstica, Você* e nas seções dirigidas à mulher n'O *Cruzeiro*. O trabalho feminino era cercado de preconceitos e subsidiado ao trabalho do homem.

Ainda destinadas ao casamento e à maternidade e, conseqüentemente, ao confinamento em seus lares, o trabalho das mulheres fora do âmbito doméstico continuamente poderia causar danos à moral feminina e à estrutura da sociedade. Nota-se, por outro lado, que a "trilha" feminina poderia muito bem se ampliar para o interior das salas de aula - afinal, o trabalho como professora adaptava-se à vocação "naturalmente" feminina de "formação do homem e da sociedade". Esta é uma das razões por que o magistério tornou-se para a mulher um espaço autorizado socialmente, concebido como uma extensão da maternidade com algumas restrições.

A normatização dos comportamentos de estudantes e professores fazia-se por uma série de dispositivos, como exames públicos, premiações, notas de aplicação, solenidades e

rituais; edificava-se uma estética e uma ética nos padrões sociais da feminilidade - uniformes sóbrios escondiam os corpos das jovens, combinando-os com uma postura discreta e digna. O mesmo valia para as mestras, sempre se trajando de modo discreto e severo, com uma postura recatada e silenciosa com respeito à sua vida particular, ensinando as jovens o modo considerado correto de agir, portar-se e andar; os gestos e olhares eram modestos e as formas suaves no caminhar e sentar. Havia um jeito de ser aluna, um jeito de ser professora, isto é, todo um jeito de ser mulher.

3. O artigo de Bruna Becherucci como elucidação do comportamento feminino.

Para elucidarmos com mais ênfase sobre um determinado espaço e as lutas e fatores que ocorrem em seu interior, sabemos que as revistas nos fornecem o melhor exemplo deste argumento¹, podemos dizer que existe uma lógica em não somente conhecer o espaço, mas em entender as estruturas das propriedades que de tais posições dependem. Assim, em suma, seria importante vislumbrar qual seria o perfil da leitora que teve em suas mãos a edição com o artigo “*Palavras à mulher*”, mas que no caso, seria uma tarefa implícita, pois há a necessidade de saber acerca de toda uma clientela do periódico e que tipo idealizado de mulher a autora possuía em sua mente – uma tarefa um tanto difícil, mas sabendo-se os objetivos da revista e a sua circulação, notaremos qual parte do campo social esta representava e abrangia. Logo, temos que entender a noção do campo, as suas leis gerais e o funcionamento de aspectos invariantes, ainda, sobretudo, temos que entender a nossa inserção neste campo ou a nossa visão como sujeitos exteriores. Para tanto, um dos estudos importantes neste aspecto corresponde, neste caso em particular, as investigações sobre a educação da mulher e os conceitos de gênero e as suas influências no campo, veiculados pela imprensa periódica, como um dos melhores exemplos para a reflexão sobre a construção deste espaço e das lutas que ocorrem em seu interior.

Tomamos agora como exemplo o artigo de Bruna Becherucci, editado no periódico cultural *Revista Anhembi*², apesar de não ser muito extenso traz em seu interior palavras

¹ Os estudos sobre as produções de periódicos especializados em educação tiveram início com a Tese de doutoramento *Educadores à Meia-Luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público em São Paulo (1902-1919)*, defendida em 1989 pela Prof^a. Dr.^a Denice B. Catani. Estas pesquisas favorecem uma maior compreensão para que possamos olhar a História da Educação sob um outro ângulo, rico em informações acerca de ideologias, instituições e iniciativas dos profissionais do magistério. Nesse sentido, podemos também pesquisar temáticas não muito exploradas, tais como a educação e a formação de mulheres, cujos conteúdos e discussões aparecem explicitados em seções que compõem esses periódicos.

² No mês de dezembro do ano de 1950, surge sob os cuidados da Gráfica da “Revista dos Tribunais”, a *Revista Anhembi*, tendo como diretor responsável Paulo Duarte e redator-chefe Paulo Mendonça. Possuindo em seu total 144 números divididos em 48 volumes, possuindo cada um de 2 a 4 números com numeração contínua, sua edição finda em novembro de 1962, não havendo indicações de sua tiragem nos exemplares, mas sabe-se que alcançou cerca de dez mil exemplares.

Seu criador, Paulo Duarte, baseou o projeto de elaboração do periódico sob a influência cultural francesa, como se percebe nas características do seu “lay-out”, inspirado em publicações como *L’Esprit* (revista francesa de cunho católico) ou *Les Temps Modernes*, dirigida por Jean P. Satre. Entre um dos grandes compradores da *Anhembi* estava o Ministério da Educação, o Ministério do Exterior e o Instituto do Livro;

dirigidas especialmente ao público feminino; nele a autora procura focalizar dois objetivos: alertar as mulheres para as mudanças sociais decorrentes do período, salientando a participação e a importância do papel feminino e sua articulação no interior do campo social, e, sobretudo, alerta compulsivamente para que as mulheres não se alheiem aos acontecimentos, mas sem perder ou deturpar o que considera como feminilidade – uma arma importante para o equilíbrio feminino.

A revista na qual o artigo foi publicado não era um periódico especializado em educação, contendo assuntos de interesses diversos. Com aproximadamente 230 páginas por número, pode-se caracterizar o periódico como uma “*revista de cultura*”, baseada em dois fatores presentes desde sua criação: o que podemos considerar como ecletismo (representado pela mobilização de diferentes formas de opinião, sem uma linha rígida de pensamento) e o *culturalismo*, que ponderava reflexões no âmbito cultural, no sentido mais abrangente do termo. Logo, podemos dizer que a *Anhembí* era dirigida para um público considerado “culto”, o que restringia, de certa forma, os seus leitores em alunos e professores universitários entre outros, como membros da elite, produtores e consumidores de manifestações artísticas em evidência na época.

Neste aspecto, no texto de Becherucci, aponta para regras que estariam em mudanças, nas quais alertam para choques de forças que poderiam ocorrer no interior do campo. Até aquele devido momento, segundo o artigo, a mulher teria permanecido isolada e ignorada pela sociedade; mas, com a evolução e com a conquista de novos direitos (lutas, conquista e conflitos), acarreta-lhe novas e importantes responsabilidades sociais – agora, (descrito no artigo) a mulher seria um ser pensante destinando a colaborar com a esfera social, tanto em pensamento, como nas ações. Para a autora, vocábulos como emancipação e evolução seriam um risco; tais palavras, dirigidas às mulheres de forma abusiva, deformariam o que significaria ser feminina naquele instante, levando a “congressos agitados de saias, pessoas a se exprimirem como demagogos, empregando, amiúde, com inconsciência, a palavra mais pesada e impregnativa que existe: direito” (op. cit, 1951, p. 437).

De uma certa forma, ao observarmos o papel feminino na configuração social, foram construídos diversos comportamentos representados por signos, nos quais toda a responsabilidade de uma determinada facção da construção social coube às mãos femininas, assim, muito exaltadas e explicitamente alertadas por Bruna Becherucci em “*Palavras à mulher*”, embora a autoridade se mantivesse em mãos masculinas. As mulheres cuidavam da imagem e de rituais, cumprindo o papel de mantenedoras das tradições e costumes. Desta forma, considerando-se a família como alicerce social e a mulher como seu cerne, abala-la seria o princípio de um desajuste; logo, algumas características deveriam ser mantidas para fortificar tal estrutura – ou seja, estar à parte das mudanças sim, mas, mudar radicalmente ou ir contra alguns padrões pré-estabelecidos significaria a perda de um liame, um

o periódico também adquiriu assinaturas semestrais e anuais no exterior, em geral, realizadas por museus e institutos de ensino.

desajuste total do campo. Becherucci defende a idéia de que as características femininas devem ponderar dois aspectos primordiais: o primeiro aspecto aponta para que a mulher deve estar consciente e convencida de sua virtude e de sua nobreza – características intrinsecamente femininas desde a Antigüidade; o segundo denota que a mulher possui o direito de não estar alheia ao mundo, justamente porque suas virtudes são necessárias para um funcionamento desta sociedade.

Tal fato estava presente não somente no conteúdo deste artigo, mas na maioria dos veículos de comunicação e nos discursos ideológicos das mais diversas instâncias sociais, como o da Igreja. Desta forma, a mulher deveria estar atenta e disposta a sacrificar-se pelo bem de todos e para isso, deveria estar alheia aos acontecimentos e principalmente, uma conduta considerada amoral, depauperada poderia destruir este cerne social – a eterna vigilância do papel feminino defendida pela autora – uma função quase que divina.

Voltando ao ponto de vista da educação, o período que abrange os Governos Populistas (1946) até a emergência do Regime Militar (1964) sinaliza a novas teorias que implicavam em uma nova relação no processo de ensino-aprendizagem, no qual era preciso desenvolver uma ação pedagógica que propiciasse o desenvolvimento da criatividade e do aprendizado dos alunos. Nesse contexto, a mulher já tinha ampliado os seus horizontes e começava a criar consciência de que sua “missão” estava além de um sacerdócio. Ser professora passou a ser sinônimo de profissão e organização, além de que a mulher começou a crescer em outras profissões e participar de novos campos de trabalho. Entretanto, a escola continuou sendo uma instância de produção e reprodução de desigualdades sociais, “impressas” nos corpos e nas mentes das jovens alunas e em suas mestras. Nos corpos, inscrevem-se maneiras de perceber e de se comportar no meio, ou seja, ensina-se (implicitamente ou não) a ser mulher ou a ser homem. Instaure-se nestes corpos um tipo de feminilidade (ou de masculinidade) que, certamente, representa os tipos hegemônicos em nossa sociedade.

4. Considerações Finais

Se olharmos para o final do século XIX, veremos que algumas correntes de pensamento que discutiram a existência das diferenças “naturais” entre mulheres e homens, como o temperamento, caráter, raciocínio, acabaram influenciando todas as medidas adotadas na área educacional, fortalecendo ainda mais os preconceitos e a ordem estabelecida. Segundo essas correntes, a mulher, e somente ela, era dotada biologicamente da capacidade de socializar crianças, como parte de suas funções maternas. E, sendo o ensino da escola infantil e elementar considerado como extensão desta capacidade, o magistério primário passou a ser visto como uma profissão exclusivamente de mulher.

A professora, na idealização projetada pela sociedade, é um sujeito que paira acima dos acontecimentos históricos, ou seja, um ser “ahistórico”, enquadrada em um esquema

abstrato que paralisa, ignora a sua história e a do outro, no sentido restrito e amplo. Tendo como guia as condições imateriais do professor, ou seja, suas virtudes morais idealizadas e potencializadas, doa toda manifestação inteligente, relativas às condições imateriais da existência, à mesquinhez e à fraqueza humana.

Ao admitir exclusivamente uma atitude doadora – que preserva, preocupa-se, assume responsabilidades - nega uma atitude desejanter – que pede, reivindica, que nas páginas da *Revista Anhembi* apresenta-se no exercício da ingenuidade, da idealização, do idealismo dependente e imponente, que procura “emascular” os fortes, os desejanteres, os capazes. Seria algo aproximado do “falso self”, para marcar a personalidade submissa, passiva e dependente, não criativa, prisioneira a um papel social que a obriga a reproduzir um comportamento pré-traçado. Nessa perspectiva, a modelagem da mulher defendida por Becherucci conduz à repressão do sujeito, de modo que, para melhor “suportar os sofrimentos que lhes impõe a sua repressão, fazendo tudo para transformá-la num valor e tratam de vendê-la aos demais, na esperança de que mais reprimido estiver, menos motivos tem para invejar a liberdade”³, isto é, a defesa de uma certa “liberdade” que não impusesse perigos à formação e à estrutura social e ainda que estivesse, de alguma maneira, sujeita a estas. A mulher, enquanto autoridade moral do espaço privado, é investida de dignidade e respeito, imagens às quais deverá se adaptar, sob o controle de seus prazeres.

Muitas linhas mais seriam necessárias para discorrer sobre a História da Formação e Educação Feminina, além de muitos estudos para responder à nossa curiosidade sobre esta temática. Entretanto, o meu propósito é de que isto possa servir como um ponto de partida para refletir sobre a educação da mulher e de nossa sociedade em geral. A história da mulher não representa apenas a evolução deste gênero individualmente, mas engloba todo um contexto histórico, político e social, ou seja, as relações sociais de gênero.

Referências bibliográficas

ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa* n.º 73, São Paulo, maio de 1990, pp. 13-25.

BASTOS, Maria Helena C. & COLLA, Anamaria I. “Retratando Velhos Mestres: a idealização do professor na representação da docência”, in: GONDRA, J. & CARVALHO, M. (orgs.) *Pesquisa Histórica: retratos de educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995, pp. 91-97.

BECHERUCCI, Bruna. “Palavras à mulher”. *Revista Anhembi* n.º 5, abril de 1951, vol. II, pp. 234-237.

_____. Palavras à mulher. *Revista Anhembi*, n.º 6, maio de 1951, vol. II, pp. 438-442.

³ Bogomoletz, Davi. “Crise da Cidadania - Paroxismo da individualidade”. In: *Revista Tempo Brasileiro*, RJ, n.º 100, jan./mar 1991. Citado no texto de BASTOS, Maria Helena C. & COLLA, Anamaria I. “Retratando Velhos Mestres: a idealização do professor na representação da docência”. In: GONDRA, J. & CARVALHO, M. (orgs.) *Pesquisa Histórica: retratos de educação no Brasil*. RJ, UERJ, 1995 p. 91/97.

- BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. Algumas propriedades dos campos, in: *Questões de Sociologia*. Editora Marco Zero, 1980, pp. 89-94.
- _____. Espaço social e espaço simbólico. In: *Razões Práticas (sobre a teoria da ação)*. Papi-rus Ed. 1996, p. 13-33.
- BRESCIANI, Maria Stella. O anjo da casa. Campinas: IFCH. Unicamp, n. 29, 1991.
- CATANI, Denice Barbara. *Educadores à Meia-Luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919)*. São Paulo: FEUSP, 1989. Tese de Doutorado.
- CATANI, Denice Barbara & BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Educação em Revista*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- DEMARTINI, Zeila & ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina, in: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º 86, ago. 93, pp. 5-14.
- FAUSTO, Bóris (org.). *História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil Republicano – Sociedade e Política (1930-1964)*. São Paulo: Difel, 1981, Tomo III, V.3.
- LOPES, Eliana Marta T. Fontes Documentais e Categorias de análise para uma História da Educação da Mulher. *Revista Teoria e Educação*, n.º 6, 1992, pp. 105-113.
- LOURO, Guacira Lopes: *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes: Petrópolis, 1997, pp. 57-87.
- _____. Gênero, História e Educação: Construção e Desconstrução. *Revista Educação e Realidade*. jul./dez., 1995, pp. 101-127.
- _____. Nas redes do conceito de gênero, in: LOPES, Marta Júlia Marques. et alii. *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, pp. 7-51.
- NICOLSON, Linda. Interpreting Gender. *Sings*. Chicago, vol. 20, n.º 1, pp. 79-105.
- PRIORE, Mary Del (org.). *História das Mulheres no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para uma análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. jul./dez., 1995, pp. 71-99.
- SOUSA, Cynthia Pereira de. Modelando meninas e moças: os cursos de educação doméstica no Brasil (1900-1950), in: *Atas II O Rosto Feminino da Expansão*.

A informática como recurso para o uso do resíduo visual por escolares com baixa visão

Tatiane Priscilla Caires
Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto
Universidade Estadual de Campinas

1. Apresentação

O presente trabalho se justificou na busca de novas formas para atuar com crianças com baixa visão e teve como objetivos: 1) avaliar a utilização do resíduo visual durante a realização de atividades no computador; 2) verificar a aplicabilidade da informática como recurso para o uso da visão residual; 3) desenvolver uma síntese de recomendação para o uso da visão em atividades no computador.

Realizou-se um estudo descritivo a partir de uma pesquisa exploratória. Os sujeitos que participaram da pesquisa se compuseram de crianças com baixa visão na faixa etária entre sete e doze anos de idade, que já haviam sido avaliados por docentes do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto, da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

A investigação foi, então, realizada por meio da observação do comportamento da criança, no momento em que ela interagiu com o computador. Às crianças foram propostas atividades de informática, feitas tanto nos programas do sistema operacional Windows (Microsoft Word e Paintbrush) quanto por meio de softwares educativos disponíveis no mercado.

O trabalho obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. Os responsáveis pelas crianças assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo), o qual teve por objetivo informá-los sobre alguns detalhes importantes da pesquisa.

Em relação ao nível de desempenho visual, os sujeitos apresentaram acuidade para longe, na faixa de 20/60 a 20/1600. Os diagnósticos encontrados foram atrofia de íris, glaucoma, catarata, úlcera de córnea, toxoplasmose, baixa visão por tumor, palidez do nervo óptico e albinismo.

No momento de execução das atividades no computador, observou-se que a maioria encontrou dificuldades para ver as teclas, visualizar detalhes em figuras, manusear o mouse e escrever palavras diferentes das que conhecem. Foram feitos ajustes para o melhor de-

sempenho visual dos participantes. Para grande parte dos participantes fez-se necessário elevar o teclado, apagar a luz, usar a lente de aumento e a utilização do recurso sonoro (MonitVox uma ferramenta do software DosVox). A maioria preferiu visualizar o monitor sem a tela anti-reflexo.

Este trabalho visou, principalmente, a propiciar às crianças a utilização do resíduo visual por meio de uma ferramenta alternativa que se mostra importante nos dias atuais. O primeiro passo foi determinar o nível de funcionamento visual das crianças para orientação da conduta educacional. Visto que alguns têm graus maiores de dificuldades, as orientações seguiram-se diferenciadas.

Todos conseguiram fazer uso do resíduo visual o que denota a aplicabilidade da informática como recurso para o uso da visão. A partir disso foi elaborada uma síntese de recomendação que abrange sugestões importantes de ajustes que viabilizam maior conforto visual ao usuário durante o uso do equipamento de informática.

2. Introdução

De acordo com o projeto de pesquisa submetido ao SAE (Serviço de Apoio ao Estudante), este relatório faz uma síntese das atividades realizadas a partir dos pontos especificados no cronograma. Cada atividade é apresentada a seguir, bem como a evolução do trabalho.

3. Atividades realizadas

3.1. Resumo bibliográfico sobre o assunto

A temática sobre visão subnormal ou baixa visão é pouco conhecida e, poucos são os trabalhos realizados acerca do assunto. Visão subnormal ou baixa visão pode ser definida como

“perda grave de visão, que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com óculos convencionais. Também pode ser descrita como qualquer grau de dificuldade visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual. No entanto, a capacidade funcional não está relacionada somente aos fatores visuais, mas também às reações da pessoa à perda visual e aos fatores ambientais que interferem no desempenho” (CARVALHO, GASPARETTO, VENTURINI, KARA-JOSÉ; 1994).

As pessoas com baixa visão apresentam restrições visuais em atividades para longe e perto. Não são cegas, porém enxergam pouco e a sua capacidade visual para realizar as tarefas cotidianas como ler e escrever podem estar muito prejudicados. Para essas pessoas a função visual poder ser melhorada por meio de recursos ópticos, não ópticos, eletrônicos e de informática.

Os recursos ópticos melhoram o desempenho visual por meio da magnificação da imagem. Podem ser para longe e/ou perto e devem ser indicados pelo oftalmologista con-

forme a necessidade visual dos indivíduos. Para ampliar os objetos e o material de leitura de perto, existem óculos comuns, lentes com prismas, lentes esféricas, lentes telemicroscópicas e as lupas que podem ser manuais, fixas ou de apoio. Para melhorar o desempenho visual para longe, além da correção óptica, são prescritos os sistemas telescópios.

Recursos não ópticos são auxílios visuais que não usam lentes de aumento para melhorar a função visual. São recursos simples, porém, necessariamente úteis e podem ser utilizados como complemento dos recursos ópticos ou de forma independente. Tais recursos podem ser conseguidos por meio de ampliação, iluminação, suporte para leitura e ou escrita e contraste.

Na educação dos alunos com baixa visão, além da melhor utilização do resíduo visual por meio de recursos ópticos e não ópticos, a preocupação com os materiais didáticos é fundamental. O grande avanço tecnológico verificado nos últimos anos vem proporcionando à educação especial recursos valiosos, por meio da utilização de equipamentos de informática. O computador merece um papel de destaque, no sentido de permitir que as crianças com deficiência visual tenham acesso a um ambiente de aprendizado desafiante e motivador, que oportunize, além da aprendizagem dos conteúdos, a utilização do resíduo visual.

Além disso, a utilização do resíduo visual por meio da informática mostra-se plausível por dois motivos. O primeiro, pelas características ímpares do equipamento como: posição vertical da tela a favorecer o uso do resíduo visual; possibilidade de adaptações como ampliação e contraste que são fundamentais para os indivíduos com baixa visão e a possibilidade dos sujeitos serem estimulados a encontrar mais rapidamente a distância focal mais adequada para o uso do equipamento e, conseqüentemente de outros materiais. O segundo motivo, por ser um recurso único para a observação do uso do resíduo visual, pois, não há interferências de outras modalidades sensoriais como o tato ou mesmo a linguagem (GASPARETTO, CARVALHO, GOVONI, MONTILHA, 1998).

Atualmente, pessoas portadoras de necessidades especiais podem trabalhar com arquivos, editar textos, navegar pela Internet, imprimir e até jogar no computador por meio de programas especiais. Esta solução tem grande importância na vida desses usuários, uma vez que contribui para a realização de atividades escolares e profissionais, ampliando a capacidade de comunicação do portador de visão subnormal. Com isso, há ganhos pedagógico e psicológico, principalmente porque traz melhora na auto-estima do aluno.

Um dos programas mais conhecidos para portadores de deficiências visuais, por exemplo, chama-se DosVox. O software, desenvolvido pelo Núcleo de Eletrônica da UFRJ, consiste em um sistema para computadores da linha PC que se comunica com o usuário por meio de síntese de voz, ou seja, conversa com o usuário em português. O DosVox é composto por sistema operacional, sistema de síntese de fala, formatador para o Braille, agenda, calculadora e jogos. O programa é sonoro e possibilita a utilização de ampliação e contraste. Devido à possibilidade de adaptações, o sistema torna o equipamento de informática muito mais acessível ao deficiente visual.

A acessibilidade no espaço digital consiste em tornar disponível ao usuário, de forma autônoma, toda a informação que lhe for franqueável (informação para a qual o usuário tenha código de acesso ou, então, esteja liberada para todos os usuários), independentemente de suas características corporais, sem prejuízos quanto ao conteúdo da informação. Essa acessibilidade é obtida combinando-se a apresentação da informação de formas múltiplas, seja através de uma simples redundância, seja através de um sistema automático de transcrição de mídias, com o uso de ajudas técnicas (sistemas de leitura de tela, sistemas de reconhecimento da fala, simuladores de teclado etc.) que maximizam as habilidades dos usuários que possuem limitações associadas a deficiências (TORRES, MAZZONI, ALVES, 2002).

Outra forma de acessibilidade ao deficiente visual é o uso de alguns aplicativos do Sistema Operacional Windows (utilizado neste estudo), como a lente de aumento, que permite melhorar a percepção visual de programas difíceis de serem visualizados por usuários com baixa visão e também ícones que podem ser ajustados no item em acessibilidade do sistema, tais quais aumento do ponteiro do mouse, das fontes dos programas e do textos, uso de cores/contrastes e uso do teclado virtual.

Dentre tantas possibilidades de adaptação do computador para a melhora do desempenho visual do aluno, certifica-se que o que nos falta é trabalhar em favor da democratização de acesso e uso, de forma a atenuar as barreiras entre os que podem e os que não podem usufruir dessas ferramentas tecnológicas atuais.

O espaço digital passou, assim, a ser a via mais transitável por todas as pessoas que procuram informações e dispõem de acesso à Internet e aos computadores. E este pode ser um espaço mais socialmente inclusivo, caso ofereça acessibilidade a todos, respeitando suas capacidades e limitações (TORRES, MAZZONI, ALVES, 2002).

É justamente por buscar as formas mais pertinentes de acessibilidade, que esta pesquisa ganha destaque perante os envolvidos com crianças que têm baixa visão. E, enfim, parece-me representar um esforço importante de esclarecimento e conscientização, uma vez que contribuirá não somente para a difusão da possibilidade do uso da informática na educação especial, mas também por esclarecer a respeito de adaptações mais importantes para o melhor uso da visão residual.

3.2. Descrição da metodologia e dos instrumentos

Metodologia

Tipo de Estudo

Estudo descritivo.

População

Escolares com baixa visão, com idade entre 7 e 12 anos.

Variáveis

Foram contempladas como variáveis importantes de serem mencionadas as adaptações feitas quando necessárias durante a execução das atividades no computador e as des-

crições pessoais da população participante. Para a descrição, usou-se como ponto de partida um protocolo com itens abordados durante o período da Coleta de Dados, tais quais características pessoais dos participantes (idade, sexo, escolaridade, escola em que estuda - pública ou particular, doença ocular, acuidade visual, posicionamento de cabeça e olho); conhecimento do aluno em relação ao computador; visualização da criança em relação ao monitor e teclado; adaptações (iluminação, tamanho da fonte, tipo de letra, utilização da lente de aumento do sistema operacional Windows, utilização de recursos sonoros, tamanho do ponteiro do mouse, cores e contrastes, teclado).

Instrumentos

Os instrumentos utilizados durante as sessões para o uso da visão se referem ao conjunto de atividades que subsidia a proposta da pesquisa, ou seja, os softwares educativos oferecidos no mercado, as figuras e atividades feitas em programas do Office for Windows (Word, Power Point ou Paintbrush).

Após a elaboração dos instrumentos, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, com o objetivo de verificar a viabilidade de utilização dos instrumentos propostos. Alguns softwares educativos foram aplicados a um grupo de crianças que freqüentavam o CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto da Unicamp) para que pudéssemos conferir se haveria ganhos com a aplicação dos mesmos à população que realmente comporia o estudo, que não os mesmos participantes da pesquisa exploratória. Do resultado que obtivemos, foram selecionados os jogos mais interessantes, montadas as telas e estipulada a faixa etária. Geralmente, as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Nesse caso, pudemos saber, antes do início da pesquisa, quais os instrumentos seriam pertinentes. Definiu-se também que os sujeitos da pesquisa seriam crianças com baixa visão na faixa etária entre sete e doze anos de idade, que já haviam sido avaliados por docentes do CEPRE.

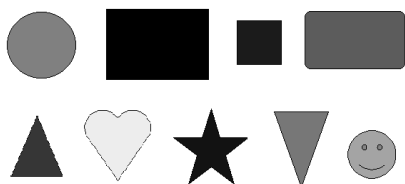
É importante lembrar que às crianças coube especificamente a execução das atividades, ou seja, o computador já se encontrava ligado e os programas abertos; dessa maneira, evitou-se espera e cansaço por parte dos participantes.

Segue um breve resumo das atividades propostas às crianças

Figuras a serem descritas oralmente pelo usuário

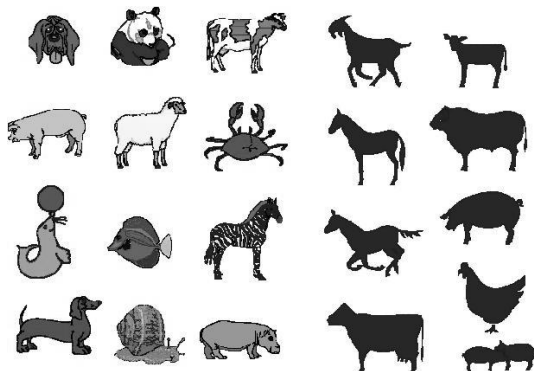
Figuras simples

Nesta atividade, esperava-se que o aluno nomeasse a figura apresentada e a cor do preenchimento. Também foram realizadas questões sobre a percepção visual de forma simples (por exemplo, qual é o quadrado menor? Ou, qual o círculo maior?).



As formas foram apresentadas no PaintBrush. E o zoom pôde ser aumentado para melhor visualização.

Figuras complexas



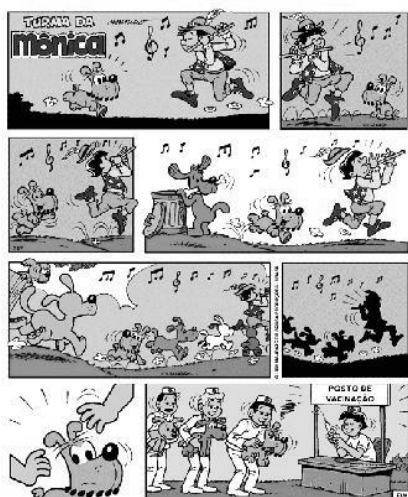
Na atividade de visualização de figuras complexas (animais e pessoas em ação), o aluno teve como proposta descrever o desenho e as partes que o integram.

As figuras foram mostradas no visualizador de imagem, com possibilidade de aumento e diminuição da imagem. Coube ao aluno indicar o tamanho que se ajustava à sua capacidade visual. Nesta atividade, foi disponibilizada a lente Pro do Windows para que o aluno tivesse a percepção visual estimulada e pudesse verificar os detalhes dos desenhos.

Atividade de leitura e escrita

Pedi-se à cada criança que lesse uma frase escrita na tela e, no caso de crianças que ainda não foram alfabetizadas, que visualizassem uma letra ou número para que fosse feito o ajuste do tamanho da fonte. A seguir, foi proposto à criança que escrevesse o seu nome ou algo que soubesse, sem auxílio sonoro e, depois, com o auxílio sonoro.

Atividade de visualização de seqüência de acontecimentos



Nesta atividade, a proposta era que a criança entendesse a seqüência dos quadrinhos apresentados, a ação em figuras e relatasse o que entendeu. A Lente Pro do Windows foi disponibilizada para a percepção de detalhes.

Conjunto de jogos e softwares educativos

Quem é...



Neste software, o aluno poderia escrever na caixa de texto resposta das perguntas. A Lente Pro foi disponibilizada para ampliação da imagem e verificação de detalhes.

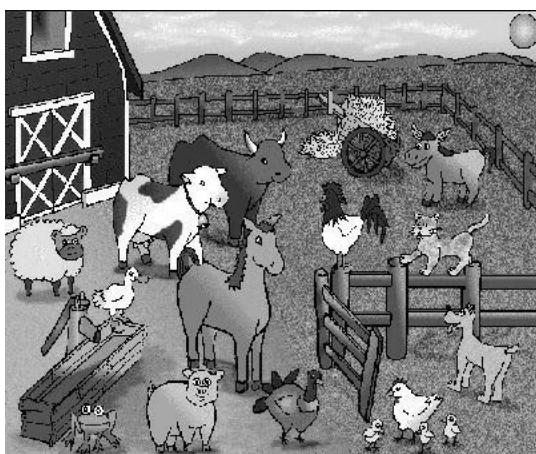
“Facetoon”

Neste jogo, o usuário pode montar a sua fruta (pêra, laranja ou maçã) conforme modelo apresentado abaixo. A Lente Pro foi disponibilizada em alguns casos para ampliação da imagem e para a verificação dos detalhes.



Ouvindo os animais

Neste software, a proposta é que o aluno informe o que está na tela. Após a informação verbal, a criança poderia clicar nos animais para ouvir o som que cada um emite.



Após visualizar cada animal e ouvir o som proveniente dos mesmos, o aluno nomearia novamente os animais com oportunidade de refazer algum engano. A Lente Pro foi disponibilizada para ampliação da imagem e para a verificação de detalhes.

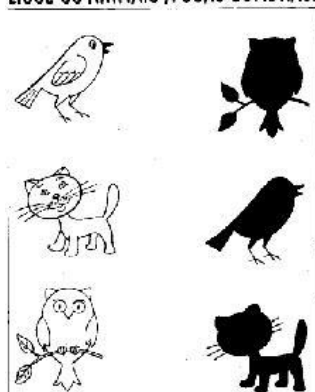
No PaintBrush, a criança poderia colorir o desenho apresentado. Foi proporcionado que aprendesse a preencher com cor. A Lente Pro foi disponibilizada em alguns casos para ampliar a imagem e facilitar a verificação de detalhes.

VAMOS COLORIR!



Atividade de relacionar desenho à sombra

LIGUE OS ANIMAIS A SUAS SOMBRAS.



Nesta atividade, propusemos à criança ligar as figuras (pássaro, gato, coruja) às suas respectivas sombras. A Lente Pro pôde ser usada para ampliação da imagem e verificação de detalhes.

Atividades de reconhecimento e distinção de figuras



Foi proposto inicialmente, que o aluno reconhecesse objetos encontrados na padaria. Na segunda etapa, a criança deveria ligar o caramujo à sua “casa”. A Lente Pro foi disponibilizada para ampliar as figuras.

Sobre a execução das atividades

As atividades foram igualmente aplicadas a toda a população do estudo para que pudessemos discorrer sobre a forma de execução, de acordo com os seguintes critérios:

executou as atividades ou não; executou facilmente ou com dificuldade; usou ou não recursos ópticos; desempenho, de acordo com as características da atividade; tempo de realização da atividade; dificuldades encontradas pela criança.

3.3. Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada no Centro de Estudo e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” da Universidade Estadual de Campinas, no período de outubro a novembro de 2004. Vale ressaltar que foi oportuna nossa interação, junto às crianças, no programa de atividades para o uso da visão residual. Os dados coletados foram registrados por meio de relatórios referentes às sessões.

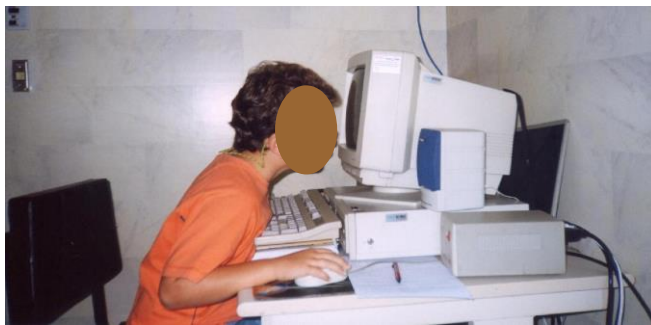
3.4. Análise, interpretação dos resultados e conclusão

A determinação do nível de funcionamento visual de cada criança foi, *à priori*, um item importante antes do início das sessões para o uso do resíduo visual. Mediu-se a acuidade visual por meio de Tabelas: para longe da Lighthouse com optotipos de figuras (maçã, casinha e guarda-chuva) e para perto também da Lighthouse com equivalência de acuidade visual para perto (tabela de Sloan) para que pudéssemos determinar o nível de discriminação visual de cada criança. A esse respeito nos lembra BRUNO (1993):

A avaliação funcional realizada pelo pedagogo especializado é de fundamental importância para a conduta educacional com a criança com baixa visão, pois, além de conter dados de observação do desempenho visual em termos práticos e qualitativos, informa o nível de desenvolvimento global e principalmente como a criança utiliza a visão residual para a interação com as pessoas e com o mundo que a cerca.

Além da avaliação funcional, foi prioridade respeitar as reações e os desejos de cada um. No primeiro contato foi importante observar a percepção dos alunos em relação ao ambiente em que foram realizadas as atividades. Foi possível levantar alguns questionamentos, tais quais: Será que a criança está se sentindo confortável diante do computador? Quais adaptações deverão ser feitas? Quais atividades do planejamento devem ser aplicadas? Como devo interagir com a criança?

Assim, foram feitos ajustes, conforme as necessidades dos participantes. Para alguns houve necessidade de trocar a cadeira por outra mais alta para que seu rosto estivesse próximo ao monitor. Em outros casos, a postura se manteve melhor com a cadeira mais baixa. O teclado foi elevado para a maioria dos participantes, para que pudessem digitar com maior comodidade.



Ocorreram também adaptações específicas, de acordo com as tarefas. Foram feitos ajustes no tamanho da fonte e no tamanho das figuras. Foi permitido que os alunos optassem por digitar com ou sem auxílio sonoro, utilizassem a lente de aumento ou não. Procurou-se, por meio da solicitação dos participantes (seja por uma demonstração de dificuldade, seja por verbalização), adaptar o computador de forma a suprir a dificuldade encontrada em determinada situação.

V. G. M., por exemplo, no momento da digitação não percebeu que as letras estavam sendo pressionadas mais de uma vez. Com o som essa percepção se tornou mais fácil e, ao errar V. G. M. apagava as letras repetidas.

Por vezes, muitas das adaptações feitas durante o trabalho estavam relacionadas com as características pessoais dos participantes. Isso porque o funcionamento e a eficiência visual são características individuais. Em outras palavras, duas crianças que possuem a mesma acuidade visual poderão apresentar um grau de eficiência diferenciado. Principalmente, por este motivo, não foram realizadas padronizações. O tempo necessário para cada criança também foi diferente. Coube-nos, em especial, o respeito às dificuldades, às limitações e aos anseios de cada aluno.

Além das adaptações feitas no conjunto de atividades propostas, também foram levados em conta fatores como a iluminação do ambiente, o tipo de letra usado (foi dada preferência a fonte Arial, para facilitar o entendimento), as cores e o contraste das imagens não foram modificados. A distância da criança da tela e do teclado, a forma como ela manuseia o mouse, a maneira como ela olha para o que está no monitor e, ainda, as observações verbais e as reações da criança durante as tarefas também foram questões importantes para observação.

Respeitou-se, acima de tudo, o desejo das crianças de realizar ou não uma determinada tarefa, ou mesmo de repeti-la durante a sessão. A interação entre professor e aluno, nesse contexto, pareceu primordial para que estabelecêssemos uma relação que nos permitiu perceber a conduta dos alunos, suas atitudes e comentários.

Por vezes, G.C.D. demonstrou desinteresse para tentar ver o que estava sendo mostrado na tela, desviando sua atenção para outros lugares da sala ou mesmo oralizando frases descontextualizadas, sem que necessitasse despender esforço visual. Nesse caso, a paciência, o incentivo e o trabalho acerca da atenção da criança foram itens importantes e contemplados durante a sessão para o uso do computador.

A. R. S., por sua vez, requisitou realizar a pintura do desenho duas vezes. O desejo de fazer a mesma atividade novamente foi respeitado, uma vez que se observou o interesse da criança, expressa por seu comentário: “quero pintar de novo o bebezinho”. O que na verdade era um “palhaçinho” lhe trouxe muita satisfação nos momentos em que ela clicava sobre ele e via que as cores apareciam e trocava por outra de sua vontade.

“O desempenho funcional da visão é importante como tal, mas não é mais importante do que a relação entre a maneira como a criança atua e a sua atitude refletida pelos seus comentários ou pelo seu interesse (...)” (BARRAGA, 1978).

Ao observar o comportamento da criança, a forma como ela interage com o meio, a sua dificuldade, os seus anseios, o professor deve organizar um esquema de ensino que se adapte a cada uma delas. Também o interesse da criança deve ser observado durante todo o processo de ensino/aprendizagem.

Por exemplo, N. A. K. M., ao entrar na sala, comentou, desinteressado: “eu só quero jogar”. Além disso, não queria usar o recurso óptico para tentar ver a tela. Nesse caso, houve necessidade de trabalhar com o interesse da criança, incentivando-a a aceitar a aprendizagem de novidades e a aceitar o uso do auxílio óptico, primordial para que pudesse realmente aprender.

“Podemos motivá-la para que deseje ‘ver’, ampliar seu repertório visual e favorecer a aquisição de experiências, por meio da seleção de tarefas adequadas às condições visuais e ao nível de desenvolvimento” (CORSI, 2001). Materiais diferentes podem encorajá-la para que utilize o máximo de visão que possui. Os progressos poderão ser lentos, mas poderão ocorrer se houver respeito ao ritmo do aluno e à evolução da resposta visual.

Algumas experiências novas parecem importantes para o desenvolvimento das crianças. “A aprendizagem da criança consiste na construção do conhecimento a partir de experiências que serão aos poucos incorporadas no seu universo” (CORSI, 2003). Assim, a criança constrói conhecimentos de acordo com o seu nível de desenvolvimento. A limitação visual pode ser uma barreira para o desenvolvimento integral da criança quando esta deixa de interagir e relacionar-se com o meio. “Experiências pobres são mais limitadoras que a própria deficiência, pois estar impedido de experimentar, de sentir alegria, medo, de se assustar, recuar, afastar, tentar de novo, acertar, perder ou ganhar é uma maneira de aprender e armazenar conhecimentos para depois armazená-lo e transferi-lo” (CORSI, 2003).

Desta forma, nota-se a importância de favorecer a integração dos sentidos, oferecendo condições favoráveis para que tais crianças desenvolvam a eficiência no funcionamento visual. Mesmo com acuidade visual baixa, elas podem realizar uma série de tarefas que as realizarão pessoalmente.

Durante a aplicação das atividades, pretendeu-se, prioritariamente, oferecer encorajamento, motivação, reforço e apoio em todas as etapas que as envolveram. Isso porque é importante que o aluno conserve a sua curiosidade desperta, assim, mesmo que os progres-

sos sejam lentos, freqüentes elogios para cada esforço bem sucedido podem dar reforço para que tentem enxergar cada vez mais.

V. G. M. demonstrou atitudes de introversão durante as atividades. Foi necessário conversar com a aluna e explicar que não havia problema caso ela errasse algumas das respostas. A partir desse momento, ela ficou um pouco mais a vontade, mas ainda assim demonstrou vergonha para responder ao que era perguntado. Em situações como esta, o trabalho com a auto-estima da criança é essencial para que consigamos desenvolver de forma favorável o trabalho de uso da visão. Isso porque é importante propiciar à criança um ambiente agradável e, principalmente, confiança em si própria.

Buscou-se, durante todo o trabalho com as crianças, desenvolver e incentivar uma atitude positiva perante as atividades de “aprender a ver”. O contato com o computador, para muitas crianças, foi situação nova, pois não haviam tido contato anteriormente. Por este motivo, algumas delas tiveram medo de não conseguir ver as imagens, outras talvez acharam que o que se esperava podia ir além do que elas poderiam dar. Em todos os casos, despertar o interesse pareceu-nos a melhor solução.

J. A. S. P. foi um dos participantes que se recusou a realizar muitas das atividades, estava tenso por estar tendo o seu primeiro contato com o computador. Então, o principal a ser feito foi tentar acalmá-lo e tentar usar de artifícios que fizessem com que ele percebesse que é capaz.

“Muitas crianças, quando se tornam interessadas, começam a avaliar-se a si mesmas e às suas capacidades da forma mais positiva e tornam-se muito mais capazes de aprender acerca de todas as coisas que as rodeiam, bem como coisas que elas podem apreciar em livros e revistas” (BARRAGA, 1978).

Enfim, notou-se que o computador é um equipamento interessante no sentido de usá-lo como ferramenta para a utilização da visão. É versátil, pois permite que sejam deslocadas e aumentadas as imagens, favorecendo a coordenação viso-motora. Também permite o aprendizado da leitura e da escrita. Os jogos, quando bem selecionados, permitem que as crianças discriminem cores e contrastes.

A idéia da utilização do resíduo visual por meio da informática pareceu-nos bastante atraente, visto que a informática se destaca e ganha importância a cada dia no meio social. Assim, consciente dessa importância, principalmente para aqueles que possuem alguma limitação visual, é que se seguiu com este estudo. Num primeiro momento, a determinação do nível de funcionamento visual das crianças foi fundamental para a orientação da conduta educacional durante todo o processo. Isso porque as orientações puderam ser distintas e os ajustes no ambiente e no computador, específicos. As atividades foram, então, aplicadas e notou-se que a criança pôde usar o resíduo visual durante a realização das mesmas.

Em suma, todos os participantes conseguiram usar o resíduo visual de forma agradável, comprovando que o computador pode ser utilizado como recurso para o aprimoramento do uso do resíduo visual. Em outras palavras, verificou-se que a informática pode ser

um recurso valioso para aqueles que têm baixa visão, mesmo para os que não sabem ler ou escrever, pois permite que seus usuários se esforcem para ver o que há na tela, motivando-os a querer ver e conseqüentemente a usar mais a visão. Com tais resultados foi possível elaborar uma síntese de recomendação que abrange sugestões importantes de ajustes que viabilizam maior conforto visual ao usuário durante o uso do equipamento de informática.

Síntese de recomendação para o uso da visão em atividades no computador

Para atividades que envolvem o computador, cabe-nos, professores, pais e familiares de alunos com baixa visão, levarmos em consideração alguns aspectos antes e durante a realização das tarefas, tais como:

1. Determinar, antes do início das atividades no computador, o desempenho visual da criança em atividades para perto (leitura, escrita, desenhos, etc.), bem como a distância e a forma como ela olha para aquilo que deseja ver;
2. Ajustar o ambiente e o computador, de acordo com as necessidades da criança, considerando-se algumas especificidades:
 - 2.1. Adaptar a iluminação conforme necessidade visual da criança. Para alguns a luz acesa ou solar atrapalha quando refletida na tela. Nesses casos é interessante apagar a luz ou posicionar o equipamento no sentido oposto aos feixes de luz. Outras crianças, no entanto, poderão optar por deixar a luz acesa durante o uso do computador;
 - 2.2. Para algumas crianças, o uso da tela anti-reflexo no monitor pode ajudar, pois proporciona maior conforto visual. Mas, outras vão preferir olhar para o monitor sem a tela anti-reflexo porque para estas, ela escurece ou embaça a imagem;
 - 2.3. É importante elevar o teclado para que se aproxime do rosto da criança evitando fadiga visual e proporcionando maior conforto visual. Contudo, outras crianças, seja pela altura, seja pela acuidade visual, preferirão o teclado mais distante;
 - 2.4. Outra forma de a criança estar mais próxima ao monitor é elevar a cadeira. Abaixar o monitor é outra estratégia que pode facilitar a visualização da tela e manter a postura correta;
 - 2.5. A fonte e o ponteiro do mouse são itens que devem ser observados durante a execução e uso do computador. Há crianças que necessitam ler com letras maiores outras não, ocorrendo o mesmo com o ponteiro do mouse. A fonte, nesse caso, varia de acordo com a capacidade e necessidade visual da criança;
 - 2.6. A lente de aumento do Windows pode ser usada para visualização de detalhes, principalmente por crianças que apresentam maior comprometimento

visual e maior dificuldade para ver (sugestão: usar a lente de aumento no canto da tela que corresponde ao melhor olho do usuário):

- 2.7. É importante o uso de recurso sonoro para auxiliar a criança com baixa visão em tarefas de visualização, de digitação, dentre outras atividades. Porém, é importante ressaltar o cuidado para que não se substitua a visualização das teclas ou outros elementos pelo auxílio sonoro quando o aluno for capaz de descobrir o que há na tela por meio da visão. Assim, o recurso sonoro pode funcionar para algumas crianças como um complemento nas atividades, como uma ferramenta para ajudá-lo a manter a atenção e a terminar as atividades com maior rapidez;
- 2.8. Em situações onde o usuário demonstre grande dificuldade para discriminar as letras, número e símbolos do teclado é interessante adaptá-las com tamanhos maiores, de acordo com a necessidade visual da criança;
- 2.9. Crianças não alfabetizadas também se beneficiam no contato com o micro e estarão utilizando o resíduo visual por intermédio de outros símbolos, pois existem variedade de figuras, cores e formas as quais elas talvez conheçam ou sintam-se interessadas a aprender;
3. Estabeleça uma relação com a criança para que haja interação, de forma que esta se sinta segura para perguntar, tirar dúvidas e expor suas dificuldades;
4. Respeite as vontades, os anseios e os receios da criança durante a aprendizagem acerca do uso da informática. Dê liberdade para que ela sinta-se à vontade para relatar o que a agrada, a recusar-se a fazer determinada atividade e, enfim, para que esteja segura para usar da melhor forma a visão que possui;
5. Ofereça encorajamento, motivação, reforço e apoio em todas as etapas no uso do computador. Não basta simplesmente apresentá-la ao equipamento de informática, pois em alguns casos poderão existir certas limitações, como dúvidas na utilização do mouse e do teclado, dificuldades para ver determinadas telas, fadiga visual, dentre outras, que devem ser respeitadas e trabalhadas pelo educador envolvido no processo;
6. Desenvolva e incentive nas crianças uma atitude positiva perante as atividades de "aprender a ver" para que se sinta motivada a usar o resíduo visual por meio do computador.

Referências bibliográficas

- ALVES, M. R. & KARA-JOSÉ, N. *O olho e a visão: o que fazer pela saúde ocular de nossas crianças*. Rio de Janeiro, Vozes, 1996. 151p.
- ANACHE, Alexandra Ayach. *Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com 'deficiência' visual*. Campo Grande: CECITE/UFMS, 1994. 140p.
- BARANAUSKAS, C. (1993) *Novas tecnologias no processo do ensino-aprendizagem*. DCC/Nied/UNICAMP, São Paulo-SP.
- BARRAGA, Natalie C. *Guia do professor para desenvolvimento da capacidade de aprendizagem visual e utilização da visão subnormal*. São Paulo: Fundação para o livro do cego no Brasil, 1978.
- BAUMEL, R. C. R. C. *As habilidades dos professores dos portadores da deficiência visual – Estado do Paraná*. São Paulo, 1990. [Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo].
- BRASIL. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência visual*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial, Brasília, MEC/SEESP, 1995. 58 p.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. São Paulo: Newswork, 1993.
- CARVALHO, J. O. Fontanini de. *Referenciais para projetistas e usuários de interfaces de computadores destinados aos deficientes visuais*. Campinas, 1994. [Tese de Mestrado: Faculdade de Engenharia Elétrica. Campinas: UNICAMP].
- CARVALHO, K. M. M.; GASPARETTO, M. E. R. F.; VENTURINI N. H. B.; MELO, H. F. R. *Pedagogia em visão subnormal*, in: Castro D. D. M (ed.). *Visão Subnormal*. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica; 1994. p 155-63.
- ____ & KARA-JOSÉ, N. *Visão subnormal: orientações ao professor do ensino regular*. 2 ed. Campinas. Editora da UNICAMP. 1994. 48 p.
- CASTRO, Danilo D. Monteiro de. *Visão Subnormal*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1994. 192p.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM REABILITAÇÃO "PROF. DR. GABRIEL O. S. PORTO". *Plano de trabalho da área de deficiência visual em: atendimento, docência e pesquisa*. Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1991.[mimeo].
- CORSI, Maria da Graça França. *Visão Subnormal: intervenção planejada*. São Paulo: M.G.F. Corsi, 2001.
- GASPARETTO, M. E. R. F. *Visão Subnormal em escolas públicas: conhecimentos, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental*. Campinas, 2001. [Tese de Doutorado . Campinas: Universidade Estadual de Campinas].
- ____. *A criança com baixa visão e o desempenho escolar: "caracterização do uso do resíduo visual*. Campinas, 1997. 160p. Tese (Mestrado) apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.
- ____ & KARA-JOSÉ, N. *Entendendo a baixa visão: orientação aos pais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2000. 36p.

_____; CARVALHO, S. H. R., GOVONI, R. C., MONTILHA, R. C. I. *Aplicação da linguagem computacional Logo para indivíduos portadores de visão subnormal*, in VALENTE, Já. *Liberando a mente: computadores na educação especial*. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1991.

_____; TEMPORINI, E. R.; CARVALHO K. M. M.; KARA-JOSÉ, N. *O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor?* Arq. Bras. Oftalmol., 64:45-51, 2001.

KARA-JOSÉ, N.; ALMEIDA, G. V.; ARIETA, C. E. L.; ARAÚJO, J. S.; BECGARA, S. J.; OLIVEIRA, P.R. *Causas de deficiência visual em crianças*. Campinas: Bol. Sanit. Panam., 97(5):405-412, 1984b.

KAUFMANN, F. *Metodologia das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LITWIN, Edith (organizadora). *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.

MASINI, Elcie F. Salzano. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: CORDE, 1994. 161p.

MONTILHA, R. C. I.; GASPARETTO, M. E. R. F.; NOBRE, M. I. R. S. *Deficiência visual e inclusão escolar*, in: PALHARES & MARINS. *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NOBRE, MIRS; TEMPORINI E.R.; KARA-JOSÉ N.; MONTILHA R. C. I. *Deficiência visual de escolares: percepções de mães*. Temas sobre desenvolvimento, 10 (55):24-27, 2001.

ROESCH, S. M. A. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertação e estudo de caso*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUIZ, J. A. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

SALOMON, Sônia Maria. *Deficiente Visual: um novo sentido de vida: proposta psicopedagógica para ampliação da visão reduzida*. São Paulo: LTr, 2000.

TAILLE, Yves de la; MARQUES P. C. Cristina; MATTOS, M. Isabel. *Computador e ensino: uma aplicação à língua portuguesa*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI Alberto Angel; ALVES, João Bosco da Mota. *A acessibilidade à informação no espaço digital*. Brasília: Ci. Inf. v. 31, n. 3, p. 83-91, set./dez. 2002.

VALENTE, J. A. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. 2 ed. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1998.

VEITZMAN, Sílvia. *Manual CBO Visão Subnormal*. Coord. DIAS, Carlos Souza, ALMEIDA, Geraldo V. de. Rio de Janeiro: Cultura Médica, S. P. 2000. 192p.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Ciências Médicas –

“Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto”

Av. Adolfo Lutz, s/n – Cidade Universitária - Campinas-SP

Fone: (0xx19) 3788- 8801 Fax: (0xx19) 3788- 8814

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“A informática como recurso para o uso do resíduo visual por escolares com baixa visão”

As informações que seguem estão sendo fornecidas para a participação voluntária de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa, cujo objetivo principal é avaliar a utilização do resíduo visual de crianças com baixa visão durante a realização de atividades no computador. A pesquisa ainda visa verificar a aplicabilidade da informática como recurso para o uso da visão e, ainda, desenvolver uma síntese de recomendação para o uso da visão em atividades no computador.

O presente estudo é orientado pela Prof.a. Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto, docente do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto” – CEPRE da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, e pela aluna de graduação em Pedagogia da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), Tatiane Priscilla Caires.

A metodologia para obtenção de dados nesta pesquisa consiste em utilizar um protocolo, cujas respostas serão indicadores que levarão a pesquisadora ao cumprimento do objetivo principal do estudo em questão. Também será feito o levantamento de dados por meio da observação do comportamento das crianças no momento em que elas fazem uso do computador.

Os participantes da pesquisa serão selecionados de acordo com os seguintes critérios: a) se estes tiverem entre sete e doze anos de idade; b) se freqüentam o CEPRE; c) se estão matriculados e freqüentando a escola.

Garante-se que não há riscos de qualquer natureza para os participantes desta pesquisa, que tão somente pretende beneficiar as crianças com baixa visão e os educadores, sejam professores ou os próprios familiares, no que diz respeito à possibilidade do uso da informática e as adaptações que podem ser feitas para o aprimoramento do uso da visão.

Há também a garantia de, em qualquer etapa do estudo, ter acesso à pesquisadora responsável para esclarecimento de eventuais dúvidas. Se desejar, pode entrar em contato com a pesquisadora Tatiane Priscilla Caires pelo telefone (0xx19) 3276-7749 e também com a orientadora da pesquisa, Prof^a. Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto, pelo telefone (0xx19) 3242-8263. O telefone do Comitê de Ética em Pesquisa é 3788-8936.

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e, conseqüentemente, a desistência da participação da criança no estudo. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as dos demais participantes (em torno de 10 crianças), não sendo divulgada a identificação dos mesmos. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação. E, enfim os dados coletados somente serão utilizados para esta pesquisa.

Por este termo, acredito ter sido suficientemente informado sobre o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos, desconfortos e as garantias de confidencialidade e esclarecimentos. Concordo voluntariamente que meu (minha) filho(a) participe desta pesquisa, que sejam realizadas filmagem, gravação e fotografias durante a realização das atividades, e que estas sejam utilizadas para fins acadêmicos .

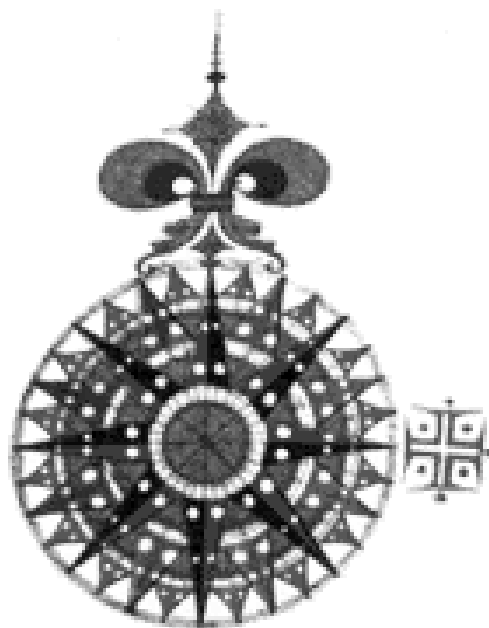
Por estarem de acordo assinam o presente termo.

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora pela criança

Nome da criança: _____

Nome do responsável: _____ n.º RG _____



Estudos de História e cultura

A representação do negro em *Casa-grande & senzala*: uma releitura

André Azevedo da Fonseca

Graduado em Comunicação Social pela Universidade de Uberaba-MG (Uniube).
Pós-graduando (*lato sensu*) em História do Brasil pela PUC/Minas.

Resumo Ao descrever em *Casa-Grande & Senzala* a vida cotidiana da família colonial na América Portuguesa, Gilberto Freyre revelou a brutalidade da condição social das mucamas, dos moleques de brinquedo e das mulatas que conviviam com o sadismo e a crueldade dos senhores. Quando estabeleceu o elogio à mestiçagem, o autor também fez perceber que muitos comportamentos atribuídos à influência de raça eram na verdade decorrência direta do sistema social da escravidão, que necessariamente degradava a moral do indivíduo – não por ele ser negro, mas por ser escravo. Assim, para contribuir no exercício de reavaliação do pensamento de Gilberto Freyre, o presente artigo propõe uma leitura direcionada de *Casa-grande & Senzala*, fazendo um recorte da representação que nesta obra o autor conferiu ao negro. O objetivo é salientar aspectos que problematizem a pertinência das críticas que o acusam de idealizar certa "democracia racial" na sociedade colonial.

Introdução

Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo (...) a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro (FREYRE, 2003, p. 367).

Em *Casa-grande & senzala*, Gilberto Freyre dedica os capítulos IV e V¹ para discorrer seu ensaio sociológico sobre o papel do escravo na vida sexual e no cotidiano familiar da colônia portuguesa. O autor defende ardorosamente que todo brasileiro traz em sua formação a marca da influência negra, que se revela sobretudo na “mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar de menino pequeno, em tudo que é expressão sincera da vida” (p. 367). Essa forte influência viria da convivência desde cedo com as sinhamas que embalavam e davam de mamar às crianças brancas, com as negras velhas que contavam as primeiras histórias de assombração, com os moleques que eram os primeiros companheiros de brinquedo e com as mulatas que até o final da primavera tiravam bichos-de-pé e nos primeiros meses do verão iniciavam os rapazotes nas delícias do amor físico.

¹ “O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro”; e a continuação na capítulo seguinte.

Freyre conta que as próprias condições sociais nos antigos engenhos – onde o rapaz se encontrava sempre rodeado da “mulata fácil” – podem explicar a verificada predileção sexual dos senhores brancos pelas negras. Além disso, em uma interpretação aparentemente freudiana, insinua que as relações íntimas do ato de mamar da criança branca na amadurecida negra já possibilitaria o desenvolvimento psíquico desse pendor sexual pelas “mulheres de cor”. Freyre chega a relatar casos em que essa preferência passava a ser fixação – ou seja, homens brancos que só conseguiam obter prazer com mulheres negras; como no caso de um jovem de família escravocrata do Sul que “para excitar-se diante da noiva branca precisou, nas primeiras noites de casado, de levar para a alcova a camisa úmida de suor, impregnada de budum, da escrava negra sua amante” (p. 368).

Mas quando Freyre fala sobre a influência do negro na vida íntima do brasileiro, faz questão de observar que é a ação do escravo, e não a do negro em si, que procura analisar. Segundo ele, ao lado da monocultura, a escravidão foi a força que mais afetou a nossa plástica social. “Parece às vezes influência de raça o que é influência pura e simples do escravo: do sistema social da escravidão. Da capacidade imensa desse sistema para rebaixar moralmente senhores e escravos.” Assim, é preciso ficar evidente que, através de toda a vida colonial, o negro aparece “deformado pela escravidão” (p. 397). É absurdo, portanto, avaliar a capacidade de trabalho e a inteligência do negro através do esforço por ele despendido sob o regime de escravidão, da mesma forma que é incoerente julgar sua moral ignorando o fato de estar submetido à ordem escravocrata.

O africano foi muitas vezes obrigado a despir suas roupas para vir de tanga em imundos navios negreiros. “A escravidão desenraizou o negro do seu meio social e de família, soltando-o entre gente estranha e muitas vezes hostil.” Nesse ambiente, argumenta Freyre, seria absurdo esperar do escravo outro comportamento que não aquele que tanto o acusam: ou seja, de imoral.

O senso comum atribui ao próprio defeito da raça africana “o erotismo, a luxúria, a depravação sexual”. No entanto, antropólogos notaram que entre os povos negros na África há maior moderação do apetite sexual do que entre os europeus. Evidência disto é a necessidade que africanos têm de estímulos picantes, danças afrodisíacas, culto fálico, festas licenciosas, enquanto no civilizado a vontade ordinária de excita sem grandes provocações, sem esforço ritualístico. Citando Ernest Crawley, observa que a noção vulgar de que a raça negra é mais afoita a excessos sexuais advém do temperamento expansivo dos negros e do caráter esfuziante de seus festins criarem a ilusão de descomedido erotismo – fato que na verdade indicaria “justamente o contrário”, pois demonstra a necessidade, entre eles, de “excitação artificial” (p. 398).

Diz-se geralmente que a negra corrompeu a vida sexual da sociedade brasileira, iniciando precocemente no amor físico os filhos-família. Mas essa corrupção não foi pela negra que se realizou, mas pela escrava. Onde não se realizou através da africana, realizou-se através da escrava índia. (p. 398).

Mais uma vez, Freyre defende que é absurdo responsabilizar o negro pelo que não foi obra sua, mas do sistema socioeconômico em que eram submetidos. “Não há escravidão sem depravação sexual. É da essência mesma do regime.” (p. 399). O próprio interesse econômico provoca a degradação criando nos proprietários uma ânsia desregrada de possuir “o maior número possível de crias”. Para se ter uma idéia, Freyre anota que Joaquim Nabuco observara em um manifesto escravocrata a seguinte locução: “a parte mais produtiva da propriedade escrava é o ventre gerador”. Assim, aquela anunciada “animalidade dos negros”, aquela “falta de freio aos instintos”, aquela “desbragada prostituição dentro de casa” — “sempre menos higiênicas que a dos bordéis” — eram animadas precisamente pelos senhores brancos.

Ainda assim, em uma preocupação sanitária, observa, o próprio Nabuco chegou a acusar as negras de adoecerem a constituição física dos rapazes. Mas na verdade, segundo Freyre, foram os senhores das casas-grandes que sifilizaram as escravas, tantas vezes entregues virgens, aos doze ou treze anos, a rapazes brancos já desmanchando-se da doença. “Porque por muito tempo dominou no Brasil a crença de que para o sifilítico não há melhor depurativo do que uma negrinha virgem.” (p. 399-400). E é evidente, portanto, que, sifilizadas, as escravas tornaram-se grandes transmissoras de doenças venéreas entre brancos e negros. Mais uma vez: “Não era o negro, portanto, o libertino: mas o escravo a serviço do interesse econômico e da ociosidade voluptuosa dos senhores.” (p. 402).

Cultura do negro

A importância do negro para a cultura material brasileira foi, para Freyre, seguramente maior que a indígena — e em certo sentido mais forte mesmo que a dos portugueses, sobretudo no litoral agrário. Além da superioridade técnica e cultural em relação aos ameríndios, a predisposição biológica e psíquica para a vida nos trópicos, assim como a maior fertilidade nas regiões quentes, o gosto pelo sol e a energia “sempre fresca e nova quando em contato com a floresta tropical” contribuíram para sua intensa participação na formação econômica e social do Brasil (p. 370). Citando Wallace, Freyre diz que o negro expressava um comportamento mais extrovertido — “o tipo do homem fácil, plástico, adaptável” — enquanto o nativo tendeu a comportar-se de forma mais introvertida — “Duros, hirtos, inadaptáveis.” (p. 371). O autor argumenta que essas características explicam em parte ter sido o negro na América portuguesa “o maior e mais plástico colaborador do branco na obra de colonização agrária” (p. 372).

Além dessa extroversão, Freyre observa que foram os antecedentes e as predisposições culturais do africano, sobretudo seu regime alimentar, “mais equilibrado e rico que o dos outros”, que promoveram essa forte presença. Freyre acrescenta que a tradição nutricional africana acompanhou os negros à América, africanizando a culinária local e “amacian-do” para os escravos os efeitos duros da transplantação forçada. “Uma vez no Brasil, os ne-

gros tornaram-se, em certo sentido, verdadeiros donos da terra: dominaram a cozinha. Conservaram em grande parte sua dieta.” (p. 373).

Freyre defende mesmo que, haja visto o deficiente regime alimentar e a péssima qualidade nutricional ingerida pelos habitantes nos primeiros séculos coloniais – fenômeno acentuado pelo latifúndio monocultor e pela decorrente irregularidade na cultura de vegetais, legumes e produção de leite, carne de gado, frango e de porco – o escravo foi “o melhor elemento nutrido em nossa sociedade patriarcal” (p. 107). “(...) os próprios senhores de engenho de Pernambuco e da Bahia nutriam-se deficientemente: carne de boi má e só uma vez ou outra, os frutos poucos e bichados, os legumes raros” (p. 98). Essa relativa boa alimentação dos negros explica-se, sobretudo, pela necessidade dos senhores de obter maior rendimento de suas propriedades, mas é também compreendida através da própria influência cultural dos africanos, que trouxeram da África uma dieta mais equilibrada através de alimentos valiosos, principalmente vegetais (p. 107).

Em diversos momentos no decorrer de sua obra, Freyre procurou demonstrar que escravos vindos de áreas de cultura negra mais adiantada foram um elemento “ativo, criador, e quase que se pode acrescentar nobre na colonização do Brasil; degradados apenas pela sua condição de escravos”. Para o autor, longe de terem sido meros “animais de tração”, os negros desempenharam uma verdadeira “função civilizadora”, servindo como a “mão direita” na formação agrária brasileira. “Eschwege salienta que a mineração de ferro no Brasil foi aprendida dos africanos”. Schmidt, por sua vez, observara que, em Mato Grosso, muitas das práticas ligadas à criação de gado eram de origem africana, registra Freyre (p. 390).

O Brasil não se limitou a recolher da África a lama de gente preta que lhe fecundou os canaviais e cafezais; que lhe amaciou a terra seca; que lhe completou a riqueza das manchas de massapê. Vieram-lhe da África “donas de casa” para seus colonos sem mulher branca; técnicos para as minas; artífices em ferro; negros entendidos na criação de gado e na indústria pastoril; comerciantes de panos e sabão; mestres, sacerdotes e tiradores de reza maometanos. (p. 391)

Na verdade, uma das preocupações do autor – considerado anti-racista e apologista da mestiçagem, apesar de alguns pontuais comentários conservadores – foi reunir uma sólida argumentação contra o determinismo genético na propalada inferioridade ou superioridade inata e hereditária do negro em relação ao branco. Citando Hertz, salienta, por exemplo, que “nem Kant nem Goethe nem Beethoven nem Ibsen nem Lutero nem Schopenhauer nem Schubert nem Schumann nem Rembrandt” eram nórdicos puros. Se pesquisas antropométricas indicam que o cérebro do negro é mais leve e menor do que o do branco, contra as conclusões de inferioridade da raça baseadas em tais resultados opõem-se fatos consideráveis. Se a média do peso do cérebro do negro é de 1.292g e do branco 1.314g, é necessário observar que a média da mulher branca é de 1.250g e do chinês é de 1.428g. Evidentemente, essa pesagem jamais é capaz de endossar a conclusão de que o chinês é superi-

or ao homem branco, ou que a mulher é inferior a todos. “O que se sabe das diferenças da estrutura entre os crânios de brancos e negros não permite generalizações. Já houve quem observasse o fato de que alguns homens notáveis têm sido indivíduos de crânio pequeno, e autênticos idiotas, donos de crânios enormes.” (p. 378).

Além disso, o autor recusava veementemente o que chamava de “superstição” de considerar o negro, pelas suas características somáticas, “o tipo de raça mais próximo da incerta forma ancestral do homem cuja anatomia se supõe semelhante à do chimpanzé”. Para ele, essa superstição se baseia muito naquele julgamento desfavorável que se faz da capacidade mental do negro – que é ideológica. No entanto, como observou o antropólogo Franz Boas, os lábios dos macacos são finos como na raça branca e não como na negra. Além disso, são os europeus e os australianos os mais peludos de corpo e não os negros. “De modo que a aproximação quase se reduziria às ventas mais chatas e escancaradas do negro do que no branco.” (p. 378).

Freyre não diz que brancos e negros são iguais, seja no evidente aspecto somático, seja no subjetivo aspecto psíquico. “Mas até que ponto essas diferenças representam aptidões inatas ou especializações devidas ao ambiente ou às circunstâncias econômicas de cultura é problema difícilimo de apurar.” (p. 380). Citando Boas, observa que o fenômeno das diferenças entre grupos humanos deve ser analisado “mais do ponto de vista da história cultural e do ambiente de cada um do que da hereditariedade ou do meio geográfico”. (p. 381). Por isso mesmo sublinhava a importância de perceber que a cultura africana não é algo homogêneo e indistinto. As variedades regionais evidentemente provocavam uma intensa diversidade cultural no continente. Além disso, aponta o erro de historiadores do século XIX que limitaram a procedência dos escravos importados para o Brasil ao “estoque banto” (p. 382). Na verdade, foram transportados em grosso número para o Brasil escravos de outras áreas da cultura africana.

A dominação portuguesa

Gilberto Freyre argumenta que os europeus e seus descendentes, dominadores absolutos dos negros e nativos, foram contudo condescendentes com os índios e africanos quanto às relações genéticas e sociais. “A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos.” Evidentemente, mostra que essas relações não deixaram de reproduzir a superioridade dos brancos que, na maior parte dos casos, significava senhores “desabusados e sádicos com escravas passivas”. Entretanto, Freyre defende que essas relações “adocicaram-se” devido à necessidade dos colonos de constituir família nessas próprias circunstâncias concretas. “A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala.”, defende. Para Freyre, a “índia e a negra-mina”, inicialmente, e depois “a mulata, a cabrocha, a qua-

drarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiam poderosamente no sentido de democratização social no Brasil” (p. 33).

Essa intensa miscibilidade – ou nos termos freyreanos: esse prazer de “misturar-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato” –, ao multiplicar os poucos milhares de atrevidos portugueses em milhões de filhos mestiços, serviu muito bem à eficácia da ação colonizadora. Ao compensar a pequena massa humana necessária à colonização, o intercuro sexual fez com que eles conseguissem firmar-se na posse de terras vastíssimas e competir com povos numerosos na extensão de domínio territorial (p. 70-71). E como foi dito, a mulher morena, a mulata e a negra foram as preferidas dos portugueses para as relações sexuais. Em meados do século XIX, relata Freyre, Burton encontrou em Minas Gerais uma cidade de 5 mil habitantes com apenas duas famílias de puro sangue europeu (p. 390).

Para Freyre, essa predisposição do português para a “colonização híbrida e escravocrata dos trópicos” pode ser explicada em grande parte devido ao passado étnico-cultural desse povo “indefinido entre a Europa e a África” – em outras palavras, devido ao forte caldo cultural africano que fervia sob as terras européias, esquentando os comportamentos sexuais, a alimentação e os hábitos religiosos. Freyre observa ainda que corriam nas veias de muitas regiões européias o sangue mouro ou negro, fazendo com que predominasse em vários lugares uma população de pele escura (p. 66). Como notou, citando o conde Hermann de Keyserling, referindo-se a Portugal: “Em vão se procuraria um tipo físico unificado.” (p. 67).

De acordo com Freyre, esse “ar quente” da África circulando pela península ibérica – região que sofria uma espécie de “bicontinentalidade” – amoleceu nas instituições as durezas germânicas e a rigidez doutrinária da Igreja medieval. É certo que esse “clima amolecedor” foi constantemente enrijecido pelo constante estado de guerra sempre presente na história comum desses povos – estado esse que, reitera o autor, não excluiu a miscigenação entre as duas raças ou o intercuro cultural entre essas sociedades. Mas o enrijecimento era relaxado após a vitória, quando os vencidos eram escravizados para a manutenção das atividades agrícolas (p. 66). Assim, Freyre afirma que dificilmente se imagina um povo mais flutuante que o português em seu “bambo equilíbrio de antagonismos”, o que lhe confere ao comportamento uma “fácil e frouxa flexibilidade, às vezes perturbada por dolorosas hesitações” (p. 67).

Mas o relato freyreano não vacila em explicitar a extrema violência arbitrária com a qual os escravos eram submetidos. Freyre conta que em muitas casas-grandes foram desencavados do chão ossos de escravos “justiçados” pelos senhores e enterrados no quintal – ou mesmo dentro das casas – para burlar as autoridades. “Conta-se que o visconde de Suaçuna (...) mandou enterrar no jardim mais de um negro supliciado por ordem de sua justiça patriarcal.” (p. 41). Mas essa violência era muito presente não apenas para com os escravos. Pedro Vieira, um desses patriarcas, ao descobrir que um dos filhos estava relacionando-se

com sua mucama predileta, mandou que o filho mais velho o assassinasse, em nome de Deus.

Esse desequilíbrio de caráter, para Freyre, também é um dado histórico-cultural. Citando o pesquisador inglês Aubrey Bell, Gilberto Freyre observa que a índole do português é

(...) como um rio que vai correndo muito calmo e de repente se precipita em quedas de água: daí passar do “fatalismo” a “rompantes de esforço heróico”; da “apatia” a “explosões de energia na vida particular e a revoluções na vida pública”; da “docilidade” a “ímpetos de arrogância e crueldade”; da “indiferença” a “fugidios entusiasmos” (...) (p. 69)

Enfim, um temperamento repleto de súbitas ousadias que entre um ímpeto e outro deleita-se preguiçosamente em certa indolência voluptuosa na saudade, no fado e na adoração permanente do Santíssimo Sacramento nas igrejas da cidade. (p. 69). Para Freyre, mais uma vez, essa inquietação de antagonismos denota a presença de duas culturas – “a européia e a africana, a católica e a maometana, a dinâmica e a fatalista” – fazendo da vida, da moral, da economia e da arte do português um regime de influências que se alternam, se equilibram ou se hostilizam.

Tomando em conta tais antagonismos de cultura, a flexibilidade, a indecisão, o equilíbrio ou a desarmonia deles resultantes, é que bem se compreende o especialíssimo caráter que tomou a colonização do Brasil, a formação *sui generis* da sociedade brasileira, igualmente equilibrada nos seus começos e ainda hoje sobre antagonismos. (p. 69)

Assim, a arbitrariedade senhorial é um dado bastante concreto no ensaio freyreano. Ele descreve como a casa-grande venceu os impulsos que a igreja manifestava no sentido de tornar-se dona das terras, criando uma situação na qual os senhores passaram a dominar a colônia praticamente sozinhos, concentrando em suas mãos toda a força. “Donos das terras. Donos dos homens. Donos das mulheres. Suas casas representavam esse imenso poderio feudal.” Para ilustrar a dureza dessas edificações “feias e fortes” — que na sua composição usavam óleo de baleia — e para explicitar a crueza da cultura patriarcal, *Casa-grande & senzala* narra uma história da tradição nortista em que um senhor de engenho, ávido pela perenidade de sua construção, mandou matar dois escravos para enterrá-los nos alicerces da casa. “O suor e às vezes o sangue dos negros foi o óleo que mais do que o de baleia ajudou a dar aos alicerces das casas-grandes sua consistência quase de fortaleza”. (p. 38). Baseando-se em relatos dos processos da visitação do Santo Ofício na colônia no final do século XVI, Freyre menciona também o registro de “senhores mandando queimar vivas, em fornalhas de engenho, escravas prenhes, as crianças estourando ao calor das chamas” (p. 46).

Esse poder patriarcal parecia estender-se mesmo à domesticação dos animais — fato que impressionou muitos dos viajantes estrangeiros. Freyre conta como Mrs. Graham ficou encantada com a “boa educação” dos inúmeros papagaios confinados nas gaiolas, pois os pássaros “raramente gritavam ao mesmo tempo”. O viajante d’Assier, registrou Freyre, observou um exemplo ainda mais expressivo e pitoresco: macacos tomavam a bênção aos mo-

leques “do mesmo modo que estes aos negros velhos e os negros velhos aos senhores brancos” (p. 43).

Mas os negros também respondiam àquela violência, e muitas vezes não apenas de forma meramente reativa, mas sobretudo política. Segundo Gilberto Freyre, o movimento malê da Bahia em 1835 é algo distinto das simples revoltas de escravos dos tempos coloniais. “Merece lugar entre as revoluções libertárias, de sentido religioso, social ou cultural.” O relatório do chefe de polícia, Dr. Francisco Gonçalves Martins, sublinha o fato de “quase todos os revoltosos saberem ler e escrever” em caracteres que “se assemelham ao árabe”. Martins, escreve Freyre, registrara que não havia dúvidas sobre a finalidade política daqueles levantes, pois os escravos “não cometiam roubos nem matavam seus senhores oculta-mente” (p. 382).

Segundo Freyre, foi Nina Rodrigues quem primeiro observou que a “proeminência intelectual e social” entre os negros traficados para o Brasil parecia filiar-se à organização religiosa dos sudaneses maometanos — não só na liderança do movimento de 1835 da Bahia, mas em diversas outras revoltas em senzalas. “Atribui Nina grande importância à influência exercida sobre os Iorubanos ou Nagô e sobre os Ewes ou Gege pelos Fulas e Haúça maometanos” que, por virem de reinos como Wurno, Sokotô e Gandê — reinos estes de adiantada organização política — teriam sido como uns “aristocratas das senzalas”. “Semelhantes escravos não podiam conformar-se ao papel de manés-gostosos dos portugueses; nem seria a água benta do batismo cristão que, de repente, neles apagaria o fogo do maometano.” (p. 393).

Considerações finais

Mesmo os críticos generosos de *Casa-grande & senzala* não deixaram de condenar as contradições e o conservadorismo de Gilberto Freyre, assim como o apego mais literário do que necessariamente científico que caracteriza sua produção intelectual, tida por muitos como “idealista”. (CARDOSO, in: FREYRE, 2003, p. 19). Fernando Henrique Cardoso, em prefácio à uma recente edição de *Casa-grande & Senzala*, observa que Carlos Alberto Mota foi um dos autores que melhor salientou diversos aspectos vulneráveis da análise freyreana, tais como a confusão entre raça e cultura, a metodologia excessivamente eclética, a ilusão da democracia racial, a inexistência de conflito entre as classes e a ideologia da brasilidade baseada naquele hibridismo inato que teríamos herdado dos povos ibéricos (p. 25).

Freyre defendia que a potencialidade da cultura brasileira reside na “riqueza dos antagonismos equilibrados”. Ou seja, para ele, não subsiste, no Brasil, duas metades inimigas — a branca e a preta, o ex-senhor e o ex-escravo — mas “duas metades confraternizantes que se vêm mutuamente enriquecendo de valores e experiências diversas”. Dessa forma, argumentava que, para que o país conquiste plena integração social, não será necessário “o sacrifício de um elemento ao outro”.

A condição de “mestre do equilíbrio dos contrários” que Ricardo Benzaquen de Araújo atribuiu a Freyre, como lembra Cardoso, sugere a intensa ambigüidade do pensamento do “historiador-sociólogo-antropólogo” brasileiro. Freyre é de fato considerado um anti-racista em relação aos negros. Como vimos, em *Casa-grande & senzala*, o negro faz-se “orgiástico” não por consequência de sua etnia ou mesmo por fatores culturais, mas sim devido à sua própria condição de escravo. Ao descrever a vida cotidiana do senhor de engenho, por mais que tenha feito uma análise considerada amena, Freyre não deixou de revelar a condição social das mucamas, dos moleques de brinquedo e das mulatas. “E nesse desvendar, aparecem fortemente o sadismo e a crueldade dos senhores, ainda que Gilberto Freyre tenha deixado de dar importância aos escravos do eito, à massa dos negros que mais penava nos campos.” (p. 22).

No entanto, ainda segundo Cardoso, é indiscutível que a visão do mundo patriarcal de Freyre assume a perspectiva do branco e do senhor. Por mais que valorize a cultura do negro e que proclame a mestiçagem como um dos fundamentos da “brasilidade”, o conjunto da obra freyreana inspira certa nostalgia do “tempo dos nossos avós e bisavós”, tempos estes que eram difíceis e brutais para a maioria dos habitantes da colônia portuguesa. Assim, o livro fala de personagens ambíguos que, se por um lado “abominavam certas práticas da sociedade escravocrata, se embeveciam com outras, com as mais doces, as mais sensuais” (p. 23). Em outras palavras: “O patriarca de Gilberto Freyre poderia ter sido um déspota doméstico. Mas seria ao mesmo tempo, lúdico, sensual, apaixonado” (p. 27). Para Cardoso, em nome das características “plásticas” da cultura brasileira, Freyre tornou-se um crítico que “tolera o intolerável”. Assim, o aspecto arbitrário do comportamento senhorial perde relevo no clima geral da cultura patriarcal brasileira, analisada com bonomia pelo autor.

Para exemplificar essa simpatia pela ordem senhorial, em prefácio da 1ª edição de sua obra, podemos selecionar o trecho onde Freyre argumenta que a antiga ordem econômica escravista fora na verdade substituída por outra ainda mais perversa. “(...) desfeito em 88 o patriarcalismo que até então amparou os escravos, alimentou-os com certa largueza, socorreu-os na velhice e na doença, proporcionou-lhes aos filhos oportunidades de acesso social” fora, segundo o autor, transformado pelas novas condições econômicas em um sistema que reduzia o ex-escravo em “pária de usina”. Assim, a relação passava a ser uma troca da “senzala pelo mucambo; o senhor de engenho pelo usineiro ou pelo capitalista ausente” (FREYRE, 2003, p. 51-52). A análise não é de todo falsa, mas é evidente o clima nostálgico de sua pregação pelos “bons e velhos tempos” do regime escravista patriarcal. Em um outro exemplo, quando fala do papel do índio na conquista dos sertões, observa que os nativos falharam “no rame-rame tristonho da lavoura de cana, que só as reservas extraordinárias de alegria e de robustez animal do africano tolerariam tão bem” (163). Evidentemente, dizer que o escravo negro se adaptou à lavoura devido às suas “reservas extraordinárias de alegria” é intoleravelmente ofensivo dado o grau de criticidade que a historiografia contemporânea conquistou. E este é, não há dúvidas, um dos maiores “pecados” de Freyre.

No próprio prefácio à nova edição de *Casa-grande & Senzala*, Cardoso lembra que foram Florestan Fernandes, Simon Schartzman e José Murilo de Carvalho alguns dos historiadores que elaboraram críticas contundentes a essa visão mais emocional do que racional da vida brasileira (CARDOSO, in: FREYRE, 2003, p. 27). Na verdade, ainda década de 1930, observa, Sérgio Buarque de Holanda já contestava, sobretudo através do “homem cordial”, essa cultura patrimonialista necessariamente antidemocrática.

Neste ponto, é preciso observar que Freyre e Holanda estavam de acordo, se não na receita, mas certamente no diagnóstico de aspectos nada desprezíveis da formação do Brasil, como por exemplo, o conceito de plasticidade social do português: "Entre nós, o domínio europeu foi, em geral, brando e mole, menos obediente a regras e dispositivos do que à lei da natureza. A vida parece ter sido aqui incomparavelmente mais suave, mais acolhedora das dissonâncias sociais, raciais, e morais", escreveu Buarque de Holanda. (1995, p. 52). Referindo-se ao caráter do português, o historiador registra argumentos que convergem plenamente com os de Freyre:

A isso cumpre acrescentar outra face bem típica de sua extraordinária plasticidade social: a ausência completa, ou praticamente completa, entre eles, de qualquer orgulho de raça. (...) Essa modalidade de seu caráter, que as aproxima das outras nações de estirpe latina e, mais do que eles, dos muçulmanos da África, explica-se muito pelo fato de serem os portugueses, em parte, e já ao tempo do descobrimento do Brasil, um povo de mestiços. (...) Neste caso o Brasil não foi teatro de nenhuma grande novidade. A mistura com gente de cor tinha começado amplamente na própria metrópole (HOLANDA, 1995, p. 53).

Mas Cardoso registra que Darcy Ribeiro considerava que a etnografia feita por Freyre foi de boa qualidade. “Não se trata de obra de algum preguiçoso genial” (CARDOSO, In: FREYRE, 2003, p. 20), o que fica evidente no prefácio, onde Freyre explicita sua metodologia e suas fontes. Ou seja, paralelamente ao texto lânguido, fluído e idílico, encontra-se farta documentação, o que comprova uma pesquisa sólida.

Ao incorporar a vida cotidiana nas análises sociológicas, Freyre foi um inovador das teorias de interpretação da sociedade. Se hoje em dia a história da vida privada é um campo de pesquisa historiográfica muito explorado, na década de 30 métodos como a descrição da cozinha e dos hábitos culinários, da arquitetura e da vida sexual certamente era uma prática inusitada. Nas palavras do próprio Freyre, o estudo da história íntima da rotina de vida é onde melhor se sente o caráter de um povo. “É um passado que se estuda tocando em nervos; um passado que emenda com a vida de cada um; uma aventura de sensibilidade, não apenas um esforço de pesquisa pelos arquivos” (FREYRE, 2003, p. 45).

Assim, tendo em vista as virtudes e ambigüidades, Cardoso conclui que a importância de se ler *Casa-grande & senzala* no século 21 é que esta obra ensina muito do que fomos e ainda somos em parte. Mas jamais o que queremos ser no futuro. (CARDOSO, in: FREYRE, 2003, p. 27). De nossa parte, a releitura de Gilberto Freyre parece problematizar a pertinência das críticas que o acusam de idealizar certa "democracia racial" na sociedade colonial; pois, quando verificamos a argumentação do autor, constatamos que, longe de mostrar-

se um pesquisador dado a estereótipos, Freyre traçou um panorama complexo das ambíguas relações sociais na colônia.

Referências bibliográficas

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 49 ed. São Paulo: Global, 2004. [Apresentação de Fernando Henrique Cardoso].

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

De Atahualpa a Guevara: nossos ilustres desconhecidos

Marcos Antônio Caixeta Rassi

UNIPAM

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia

Resumo Propomos, nesta reflexão, ressignificar o ensino da História da América no Brasil, partindo do princípio que a América constitui um rico, múltiplo e complexo mosaico cultural, onde nós brasileiros, professores e alunos, ainda não produzimos uma cultura de pertencimento latino-americano. Torna-se necessário romper com o pacto de silêncio-desconhecimento da História da América no Brasil e voltar o olhar para o passado latino-americano como forma de nos encontrarmos.

*“Trincheiras de idéias valem mais do que trincheiras de pedra”
José Martí*

“Infeliz da nação que precisa de heróis”. Brecht, dramaturgo alemão, nos alertou já há algum tempo. Paulo César Pinheiro, poeta e músico, avisa que “o herói que libertou o homem, foi quem lutou pra não passar mais fome”; logo, o herói assim entendido é todo homem que trabalha e que, em processo de construção plural, historiciza-se no tempo. O tempo é a medida da história, melhor, constitui o lugar da história. Tempo e espaço bastam à ação humana.

Parte daí nosso interesse em estudar a América, o *lugar* – que João Gilberto carinhosamente saúda toda vez que chega em alguma nova cidade – Bom dia, lugar! Não se trata, portanto, de um espaço geográfico ou geopolítico puro e simples, mas a aldeia Kantiana ou “minha terra” como dizia o poeta coromandelense Gerson Coutinho, o nosso Goiás. Portanto, entendemos a América Latina como nossa aldeia.

Deixemos claro, entretanto, que estamos nos referindo à América cuidadosamente relatada por Cristóvão Colombo em seu monumental *Diários da Descoberta da América*, de 1492 (COLOMBO: 1984), ou àquela relatada pelo Frei Bartolomé de Las Casas no seu indignado *O Paraíso Destruido* de 1552, (LAS CASAS: 1984). Assim, estamos preocupados fundamentalmente com a América afro-Ibérica e com a história que se fez e se faz aqui. Por que este limite espacial? Por que não incluirmos a América Anglo-Saxônica? Por que são ricos e imperialistas? Não somente. Porque o tempo histórico de formação é outro. Porque a formação étnica, a cultura, a língua, a demografia, a política, a economia, os interesses foram gestados e moldados diferentemente, noutro contexto.

Falar da América no Brasil é tão desconcertante quanto falar da História do Brasil. Explico melhor: nunca fomos capazes de registrar dentro de nossa alma a preocupação com a tradição, com a memória e, conseqüentemente, com a História. Se perguntarmos a nós mesmos o que fazer com todo nosso conhecimento histórico acumulado, certamente não saberíamos explicar o que fazer com esta parafernália. Esta é a prova mais definitiva de que não somos tão históricos quanto juramos na sala de aula.

O que pretendemos discutir é a importância da História da América como espinha dorsal de um projeto cultural amplo de um povo, nós mesmos. Pretendemos enfatizar que enquanto não entendermos a trama que nos une aos guatemaltecos, jamaicanos, bolivianos, argentinos, uruguaios, não seremos capazes de entender nossos dramas sociais.

Devemos atentar mais interessadamente para o berro intimista e denunciador do poeta que diz “*o Haiti é aqui, o Haiti não é aqui*”. O Haiti é recordista em miséria e nós estamos sempre mais preocupados com os famintos da Somália, esquecendo que a fome está matando avassaladoramente nas periferias de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife ou no nosso Vale do Jequitinhonha.

Dados da ONU apontam Serra Leoa, na África, como “medalha de ouro”, Honduras como “medalha de prata” e o Brasil com o “bronze” em partilha injusta da riqueza em todo o globo. Justamente o Haiti e Honduras, além da Guatemala, Belize, El Salvador e o México, que foram palcos das maiores culturas deste planeta, ao lado de gregos, mesopotâmicos e egípcios. Como explicar isso? Mera fatalidade?

Questiona-se muito hoje no Brasil, o problema do nacionalismo, do patriotismo, do amor ao país. Já estão até justificando a falta de patriotismo à retirada de OSPB – Organização Social e Política Brasileira – e EMC – Educação Moral e Cívica – dos currículos escolares, como se em algum momento da permanência dessas famigeradas disciplinas, houvesse a possibilidade de realmente tratar da questão nacional sem os entraves doutrinários e dogmáticos estabelecidos pela ditadura militar. Ora, como professor de História, sabemos que não existe a menor hipótese de enraizamento de uma concepção de patriotismo se o povo não for identificado com a História de seu país.

Como seremos capazes de nos orgulharmos de nossa História se não sabemos a raiz que a edificou?
que a professora
esses não tinham um mínimo de identidade com seu povo?

Revista Alpha, (6):110-117, 2005

Como falar em heróis
ensinava na aula, se

Basta um exemplo: a Confederação do Equador e seu desfecho. Lá em Pernambuco, um frei letrado, identificado com seu povo e suas lutas, vivendo o sofrimento cruel dos sertanejos nordestinos, rebela-se, conclamando a massa a lutar contra as arbitrariedades de um imperador absolutista que impõe uma Constituição digna “dele”, como ele próprio fez questão de afirmar. Os estados do Nordeste se unem e chegam a adotar uma Constituição republicana – provisoriamente a da Colômbia que acabava de se emancipar da Espanha – e se dizem autônomos do resto do Império. Tiveram a coragem de se rebelar contra a farsa da

independência e recusar o autoritarismo do rei que havia fechado a Constituinte de 1823. Final da História: D. Pedro I manda Frei Caneca pra forca, apesar de não encontrar em Pernambuco ninguém que tivesse a coragem de enforcá-lo e o herói da história e o português truculento e devasso. Frei Caneca morre fuzilado e hoje é nome de presídio de alta periculosidade no Rio de Janeiro: esse é o lugar que reservamos aos nossos verdadeiros heróis.

Este problema de memória histórica é um problema americano, mas, sobretudo brasileiro, pois em alguns países da América Andina e Platina, o povo conhece muito bem seus heróis, ou pelo menos os protagonistas de suas transformações mais fundamentais; cultuam seu passado e sua cultura. Basta observar a história do Peru, da Nicarágua, do Uruguai ou mesmo de Cuba.

É impossível conhecermos a História peruana desconhecendo, por exemplo, quem foi Atahualpa, o principal dos Incas. Estudar sobre seus limites, seu projeto político-ideológico, a religiosidade e o misticismo que envolveu o povo inca e mesmo os mecanismos de dominação utilizados pela elite incaica. Aí, entenderemos porque, num período de aproximadamente meio século, a população da América foi covardemente dizimada de 80 milhões para apenas 3,5 milhões de índios, o que significa dizer que nenhum conflito, da antiguidade aos dias atuais, mesmo considerando as grandes epidemias européias, africanas ou asiáticas, se matou tanto.

Todorov, em importante livro sobre a conquista da América, mostra a dimensão exata da dizimação:

[...] lembraremos que em 1500 a população do globo deve ser da ordem de 400 milhões, dos quais 80 habitam as Américas. [...] Ou, se nos restringirmos ao México: às vésperas da conquista, sua população é de aproximadamente 25 milhões; em 1600, é de 1 milhão. Se a palavra genocídio foi alguma vez aplicada com precisão a um caso, então é esse. É um recorde, parece-me, não somente em termos relativos (uma destruição da ordem de 90% e mais) [...] (TODOROV, 1993, p.129).

Nunca houve na história da humanidade uma chacina tão perversa quantitativamente quanto a conquista do Novo Mundo pelos europeus. A historiografia oficial ainda apregoa a índole indolente, preguiçosa e passiva do índio. Vejamos o nível de argumentos dos conquistadores hispânicos para justificar a hecatombe nos Andes Centrais, no caso, a conquista de Francisco Pizarro aos Incas:

[...] Responde Atahualpa Inca e diz que não tem que adorar a nada senão o sol que nunca morre [...] Responde Frei Vicente que isso lhe havia dito o evangelho, o livro. E disse Atahualpa: dêem-me o livro para que me diga isso. E assim lhe deram o livro e o tomou nas mãos: começou a folhear as folhas do dito livro. E disse o dito Inca que, como não lhe disse anda, nem me fala a mim o dito livro, [...] arremessou o dito livro das mãos, o dito Inca Atahualpa. (LEON-PORTILLA, Miguel, 1984, p. 108).

No momento da confrontação ideológica mais radical da conquista, quando Francisco Pizarro, conquistador espanhol, polemiza com o imperador inca Atahualpa, usando da racionalidade europeia, ou seja, exigindo que um índio lesse e entendesse uma bíblia escrita em latim e que reconhecesse ali o único e verdadeiro Deus, em detrimento dos deuses incas, ali já se estabelecia a lógica da conquista: a eliminação sistemática de diferença, a negação da alteridade, a destruição de qualquer forma de manifestação artística que não fosse inspirada em padrões europeus.

Cortés ficou maravilhado com Tenochtitlán. Admirou-a o suficiente para desejar destruí-la. Destruiu o que pôde. A “perfeição” da cultura europeia (presente nas obras renascentistas) não permitia a descoberta de uma outra imagem também “perfeita”, mas sustentada por outros padrões culturais. Para excluir a diferença, era necessário privar de vida as culturas em confronto, transformando-as em fragmentos (SILVA, 1987, pp. 57-58).

A perplexidade dos europeus renascentistas com a exuberância da arquitetura monumental dos Incas, Astecas e Maias, não podia ser equacionada senão pela total destruição física e material de todo o complexo cultural das Altas Culturas ameríndias. O antropólogo Claude Lévi-Strauss disse certa vez que se a lógica da conquista da América fosse outra, os espanhóis poderiam ter construído um vasto império em aliança com os Incas e Astecas, que a história da humanidade hoje seria certamente bem diferente. Bastava haver respeito por parte dos europeus e uma parceria entre os impérios aqui existentes com as nações ibéricas.

A quem interessa reestudar a História desse passado na América? Os peruanos, em certa medida, procuram este conhecimento. Outros países da América Hispânica também, mas o Brasil dorme profundamente e desconhece totalmente a importância de um estudo mais endógeno da América. Somos ignorantes e desinformados tanto do fato histórico em si, quanto da análise sociológica, da ideologia, enfim, da interpretação de tais fatos.

Alimentamos uma posição pseudo-imperialista na América, colocamo-nos como herdeiros naturais da cultura europeia e não somos capazes de entender que a miséria haitiana ou hondurenha é a mesma miséria de Vigário Geral ou do Carandiru; que o caudilhismo – assim como o populismo – tem suas raízes autoritárias herdadas do mandonismo patriarcal-cristão da Península Ibérica.

Não temos a inteligência de perceber que as prostitutas americanas – desde as primeiras, às atuais – são, sistematicamente, as índias e negras; que Fernandinho Beira-Mar pode ser também entendido como uma reação e uma subversão ao processo de modernização burguesa, chamado cinicamente de “higienização”, tocado pelas elites e excluindo a maioria das populações ameríndias.

Ao invés de costurarmos a lógica causal da história política e factual da América, poderíamos acionar exatamente o que não emplacou, a anormalidade, a banalidade, a subversão da ordem, as constantes rebeliões e motins indígenas e de negros fazendo desta “anarquia” a lógica do entendimento da América. Precisamos envergar ainda mais o me-

ridiano de Tordesilhas e rompermos com o pacto de silêncio que nós mesmos criamos, ou seja, devemos urgentemente nos comunicar com os irmãos de língua castelhana.

Se atentarmos para os chamados “temas transversais” dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – tal iniciativa seria perfeitamente aceitável e até recomendável.

Precisamos entender que nosso inimigo cultural, econômico, militar e ideológico comum nunca foi a Argentina ou o Uruguai, mas a lógica do capital que nos impôs uma submissão perversa ao longo de um processo de mais de 500 anos. Nossa maior ira é justamente canalizada para descarregarmos contra a seleção de futebol da Argentina. Ora, convenhamos, isso é miopia! Até quando vamos continuar reproduzindo outras “guerras do Paraguai”, matando-nos mutuamente?

Precisamos mostrar aos nossos alunos que o limite do nosso mundo é o limite de nossa linguagem e que a língua falada pelos equatorianos, venezuelanos ou porto-riquenhos é de uma musicalidade tropical fantástica e comum a “nosostros” brasileiros, que o contorno lingüístico da América latina é o mesmo e que a frase “Soy loco por ti América” é o mesmo que sou louco por ti, América. Devemos conhecer a história de artistas como Victor Jara, que perdeu os dedos para nunca mais cantar e tocar contra as ditaduras que assolaram a América Latina.

No dia 18 de maio de 1781, o cacique José Gabriel Condorcanqui Tupac Amaru foi exemplarmente executado no centro da grande praça de Cuzco, no Peru, ao lado de sua mulher Micaela Bastidas e de seu filho mais velho. Ao líder rebelde coube a morte mais dramática: após ter sua língua cortada, foi amarrado em quatro cavalos, esquartejado, e sua cabeça e membros ficaram expostos em diferentes lugares da província de Cuzco. O que restou de seu corpo foi queimado, juntamente com o de sua mulher (GERAB & RESENDE, 1987, p. 7).

Tupac Amaru propôs, em 1781, acabar com o mandonismo dos corregedores espanhóis instalados no Peru e lutar para livrar os índios dos terríveis trabalhos forçados nas “obrajes”. Sonhou e praticou a possibilidade de um Peru livre, fundamentado politicamente nas tradições incaicas, de quem era descendente. Lutou e chegou a aventar a hipótese de um governo de aliança com os “chapetones”. No entanto, foi traído e entregue às forças “peninsulares”, exatamente por índios de sua nação, assim como Tiradentes. Foi esquartejado publicamente com sua mulher e parentes, isto a alguns quilômetros de Rondônia ou Acre e 99% dos brasileiros sequer já ouviram falar em Tupac Amaru, nome, aliás, que inspirou a criação de guerrilheiros uruguaios de formação marxista da década de 60. Foram os temíveis *tupamaros* que registraram muita resistência ao longo da história uruguaia.

Simon Bolívar e San Martin também são absolutamente desconhecidos do público brasileiro. O projeto destes líderes americanos era o de tornar a América uma nação livre e soberana. Claro que dentro dos limites da visão aristocrática dos “criollos”, de quem eram descendentes, e sob a orientação política deles – a elite agrária e mineradora americana. “Libertar a Nova Granada da sorte da Venezuela e redimir esta da que padece são os objeti-

vos aos quais me propus nesta memória. Dignai-vos, meus concidadãos, a aceitá-la com indulgência em atenção a propósitos tão louváveis” (BOLÍVAR: 1992, p. 41).

Bolívar liderou um exército composto de milhares de índios e percorreu todo o Vice-Reino da Nova Granada e Peru pregando a emancipação da colônia, assim como San Martín no Vice-Reino do Prata. Perceberam e lutaram contra a virulência espanhola e contribuíram para proliferar na América o ideário da liberdade, influenciando vários movimentos de contestação dos nativos. Em países como o Haiti, as lutas de independência chegaram à participação de escravos, aliás, este era o grande medo das elites americanas, o receio de que a idéia de liberdade chegasse aos negros e índios como uma idéia de liberdade individual e, em função disso, os movimentos pudessem escapar da direção dos criollos.

Nas Repúblicas que vão se formando da fragmentação da colônia espanhola ou francesa, especialmente no Caribe, a participação popular foi bem mais efetiva. Tal premissa vale também para a América Andina e Platina. Já na colônia portuguesa a situação foi bem diferente. A participação popular é pífia e o Brasil só não se fragmentou totalmente em várias repúblicas devido ao uso indiscriminado da força, contra movimentos separatistas.

A Cisplatina, o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, o Pará, Pernambuco e mesmo a Bahia, encabeçaram movimentos separatistas ao longo do processo de descolonização e mesmo da formação do Estado Nacional brasileiro. O país só não se fragmentou totalmente devido à ação violenta e de verdadeira estratégia de *guerra* comandada pelo Duque de Caxias.

Reside exatamente aí a diferença entre Caxias e o General San Martín ou Bolívar, enquanto Martín e Bolívar empunharam armas para libertar seu povo, Caxias lutava para conter seu povo (índios, mestiços, “balaios”, “cabanos”, negros etc) sob as ordens do Império. No Brasil, se perguntarmos por que a Bolívia tem este nome, dificilmente saberemos associar a Simon Bolívar, seu herói libertador. Aliás, se perguntarmos aos nossos alunos, quem foi Caxias, certamente dirão que se trata do colega “CDF”. Nunca saberiam que se trata da condecoração dada pelo Imperador D. Pedro II ao General Luiz Alves de Lima e Silva pelos inestimáveis serviços prestados à pátria, quando da destruição da Balaiada a partir da cidade de Caxias no Maranhão. O próprio domínio popular cuidou e lapidou dando o significado que a historiografia oficial teimou em camuflar.

Se elegermos a palavra liberdade para ser um eixo temático da discussão da História da América no século XIX, certamente teremos algo mais interessante do que insistir no formalismo dos programas e currículos oficiais. Para Simon Bolívar, liberdade era sinônimo de rompimento com a Espanha e fundação de nações livres aqui; já, para Toussaint Louverture ou Jean Dessalines, líderes negros da revolução haitiana, liberdade traduzia o fim da escravidão e separação definitiva dos franceses ou espanhóis.

Apesar de todas as críticas que se possa fazer a Cuba hoje (falta de democracia, direitos humanos, apego desmesurado de Fidel Castro ao poder, corrupção no estado etc), não se pode negar a identidade do povo cubano com sua própria história. Este é um traço

revelador que as revoluções populares trazem em seu bojo. Basta lembrar o caso nicaragüense e salvadorenho. Sandino e Ernesto Cardenal são verdadeiros heróis para seus povos.

A revolução atiza a história, fermenta a memória e assim os homens não passam despercebidos. Pode-se até haver reação a um ou a outro herói, mas há sempre o interesse pelo papel desta ou daquela figura no processo histórico. O mito de “Che” Guevara, neste sentido, é bastante revelador. Trata-se muito mais que os insistentes pôsteres ou estampa de camisetas tão usados ainda hoje no mundo inteiro. Para o povo cubano, Guevara é figura introjetada na memória coletiva, identifica e dá luz a sua história.

Façamos a comparação se estudarmos esses aspectos (da memória, da identidade) na História do Brasil. Vivemos uma ditadura de 20 anos. Qual o nome do herói ou do ditador mais terrível deste período? Não temos introjetado esse nome, esse protagonista. Setores mais intelectualizados e esclarecidos vão dizer que o símbolo do período negro do regime foi o presidente Médici, mas no imaginário coletivo não existe este registro, é uma total falta de historicidade. Precisamos aprender muito com os cubanos!

Caetano Veloso e Gilberto Gil já nos anteciparam em seu monumental *Haiti*, “... e quando você for dar uma volta no Caribe, e quando for trepar sem camisinha, e apresentar sua participação inteligente no bloqueio a Cuba, pense no Haiti, reze pelo Haiti. O Haiti é aqui, o Haiti não é aqui”. (GIL & VELOSO: 1993).

Não há como não concordar com José Martí, poeta e um dos líderes cubanos mais significativos do século XIX.

[...] O que resta de aldeia na América há de despertar. Estes tempos não são para se deitar com o lenço na cabeça, mas com as armas sob o travesseiro, como os varões de Juan Castellanos: as armas da razão, que vencem as outras. Trincheiras de idéias valem mais do que trincheiras de pedra [...] Resolver o problema depois de conhecer seus elementos é mais fácil do que resolver o problema sem os conhecer. Chega o nativo, indignado e forte, e derruba a justiça acumulada dos livros, porque não se administra de acordo com as necessidades patentes do país. Conhecer é resolver. Conhecer o país é governá-lo conforme o conhecimento, é o único modo de livrá-lo de tiranias. A Universidade européia há de ceder à Universidade americana. A História da América, dos Incas até hoje, ensinar-se-á minuciosamente, ainda que não se ensine a dos arcontes da Grécia. Nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa. Não é mais necessária [...] Cale-se o pretensioso vencido; não há pátria na qual possa ter o homem mais orgulho do que em nossas repúblicas americanas. (MARTI: 1982)

É nesta perspectiva que nos inscrevemos como estudiosos e amantes da América e é neste sentido que convidamos aos colegas docentes para assumirmos nossa autonomia enquanto profissionais e mergulharmos nessa aventura desafiadora e gratificante que é estudar e conhecer mais de perto aquilo que está cravado em nossa existência e nem sempre damos conta, a América.

Referências bibliográficas

BOLÍVAR, Simon. *Escritos Políticos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

COLOMBO, Cristóvão. *Diário da Descoberta da América*. Porto Alegre: L&PM, 1984.

GERAB, Kátia & RESENDE, M. Angélica. *A Rebelião de Tupac Amaru*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GIL, Gilberto & VELOSO, Caetano. *Tropicália 2*. Rio de Janeiro: Polygram, 1993.

LAS CASAS, Bartolomé de. *O Paraíso Destruido*. Porto Alegre: L&PM, 1984.

LEON-PORTILLA, Miguel (org.) *A Conquista da América Latina vista pelos índios: relatos astecas, maias e incas*. Petrópolis: Vozes, 1984.

MARTÍ, José. Nossa América, in: BELLOTO, Manoel Lelo & CORRÊA, Anna Maria Martinez (org.). *A América Latina de Colonização Espanhola*. São Paulo: Hucitec, 1982, pp. 202-204.

SILVA, Janice Teodoro da. *Descobrimientos e Colonização*. São Paulo: Ática, 1987.

TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Um movimento social do idoso?

Marcos Augusto de Castro Peres

Doutorando em Educação pela USP.

Professor do Centro Universitário UNIARARAS, onde atua junto à Universidade da Melhor Idade – UNIMID.

Resumo Este artigo procura analisar o “movimento social do idoso” no Brasil e as recentes políticas públicas e leis dele resultantes (a Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso), sob uma perspectiva crítica, considerando a ausência dos idosos nessas reivindicações e o papel das organizações representativas da velhice (SESC, SBGG, ANG e COBAP) enquanto principais protagonistas. Levando em conta que tal “movimento” insere-se num contexto de transformação da velhice em questão social, pretendemos compreendê-lo como um fenômeno análogo às chamadas “redes de movimentos sociais”, nas quais observamos um processo de “institucionalização” ou “terceirização” das ações coletivas, coerente à lógica neoliberal de controle das massas e de privatização dos direitos sociais. Nesta perspectiva, o “movimento social do idoso” – sem a presença do idoso na linha de frente –, bem como as políticas públicas dele resultantes, podem ser entendidos como estratégias para controlar um grupo social que cresce rapidamente em virtude do envelhecimento populacional e que, por isso, passa a ser interessante do ponto de vista político-eleitoral e mercadológico. Isso problematiza a idéia de representatividade institucional na medida em que não são contempladas, nestas políticas e ações, demandas primordiais dos idosos, como a elevação do poder de compra da aposentadoria, por exemplo.

A aposentadoria, o surgimento da “terceira idade” e a “mercantilização da velhice”

É interessante notarmos que, com o aumento do número de aposentados decorrente do envelhecimento populacional, principalmente a partir da década de 1980, o Estado, as classes empresariais e a comunidade científica começariam a dar maior atenção à questão da velhice, a nível mundial. O Estado passa a querer se livrar do ônus referente ao crescente aumento de benefícios previdenciários a serem pagos aos trabalhadores¹ e, ao mesmo tempo, controlar um contingente eleitoral cada vez mais expressivo (RAMOS, 2001). Os empresários estariam atentos ao novo filão de mercado consumidor que se projetava, cujos integrantes conciliavam tempo livre e renda para o consumo (DEBERT & SIMÕES). Os especialis-

¹ O Estado também visa se livrar dos custos relativos principalmente à saúde do idoso, que geralmente necessita de tratamentos mais caros e prolongados, dada a sua maior vulnerabilidade física. Cf. Haddad (1986).

tas em gerontologia/geriatria, por sua vez, procurariam delimitar e legitimar o seu campo de atuação na sociedade (LOPES, 2000).

Sabe-se que os direitos sociais e trabalhistas, dentre os quais a aposentadoria, foram sendo incorporados ao Estado em virtude das pressões exercidas pelos movimentos de trabalhadores. Isso fez com que o Estado aumentasse de tamanho, necessitando trazer para si funções destinadas ao bem-estar da sociedade. Com a ofensiva neoliberal verifica-se um processo de desmonte desse “Estado social”. A reestruturação produtiva, a automação, a flexibilização dos direitos trabalhistas e o desemprego estrutural serviriam para desmobilizar e enfraquecer os movimentos operário e sindical de épocas anteriores, deixando livre o caminho para o Estado se desresponsabilizar dos custos com o social. Dessa forma, os direitos sociais passam a ser privatizados. Desenvolve-se um mercado de planos privados de saúde e de previdência, assim como proliferam as escolas particulares, as empresas de turismo e lazer e a própria assistência social passa a ser privatizada, surgindo as organizações não-governamentais (ONGs) para desempenharem essa função (MONTAÑO, 2003).

Ademais, o aumento do número de idosos seria também do interesse do Estado democrático à medida que estes passam a significar uma considerável massa de eleitores. Talvez isso explique porque a Constituição de 1988 no Brasil dedicou uma atenção especial à velhice, tratando-a como direito humano fundamental e incluindo, pela primeira vez numa constituição brasileira, leis referentes à assistência social e à previdência social, além de proibir qualquer forma de discriminação baseada na idade. (RAMOS, 2001). É interessante notar, como destaca Ramos (2001), que a velhice já havia se tornado, quando da promulgação da Constituição de 1988, “temática a merecer ações responsáveis direcionadas a assegurar os direitos fundamentais das pessoas pertencentes a essa faixa etária” (213).

Coerente aos propósitos privatistas do Estado neoliberal, conforme mostram Debert & Simões (1998), forma-se um mercado voltado para a velhice, onde observamos o surgimento de inúmeras empresas de previdência privada (ligadas aos bancos), de saúde, reabilitação ou rejuvenescimento, de lazer/turismo e de educação (universidades da terceira idade), todas elas especializadas em serviços destinados aos idosos aposentados, principalmente àqueles de maior poder aquisitivo, que, além de disporem de maior tempo livre, tenham maior potencial de consumo que os idosos de classe baixa. Bobbio (1996) ilustra essa situação da seguinte forma: “Em uma sociedade de consumo onde tudo pode ser comprado e vendido, onde tudo tem um preço, também a velhice pode se transformar em uma mercadoria” (p. 25).

É neste contexto que surgem a geriatria e a gerontologia como especialidades científicas, delimitando como objeto de estudo a velhice e o envelhecimento. De acordo com Lopes (2000): “o ano de 1982² pode ser considerado o marco internacional da legitimação da gerontologia como campo de saber multidisciplinar autorizado a tratar das questões do

² A ONU recomendou que os países-membros considerassem o ano de 1982 como o “Ano Nacional do Idoso”. Cf. Lopes (2000).

envelhecimento” (p. 39). Os especialistas em gerontologia e geriatria passariam, assim, a ser os agentes sociais encarregados do “gerenciamento da velhice”, detendo o monopólio da autoridade científica sobre as questões referentes ao processo de envelhecimento, bem como o poder social (e político) de opinar, conduzir e interferir em tais questões (LOPES, 2000).

Tanto a atenção do Estado referente ao envelhecimento da população, quanto o surgimento de um “mercado da velhice” e da geriatria/gerontologia como especialidades científicas contribuiriam ativamente para a invenção do termo conhecido como “terceira idade”. Originária na França, na década de 1970, essa expressão surge a partir da criação das Universidades da Terceira Idade (*Universités du Troisième Age*), sendo incorporada posteriormente pelo vocabulário anglo-saxão, com a criação das *Universities of the Third Age* em Cambridge, na Inglaterra, em 1981 (LASLETT, 1987). O termo universalizou-se rapidamente nos países que apresentavam um relativo envelhecimento da sua população, tendo o Serviço Social do Comércio (SESC) papel primordial na popularização da expressão “terceira idade” no Brasil, através da implantação, no início da década de 1980, das primeiras Universidades Abertas à Terceira Idade (CACHIONI, 1999).

Contudo, a criação das Universidades Abertas à Terceira Idade (UNATI) no Brasil carrega um grande paradoxo quando consideramos o alto índice de analfabetismo entre os idosos no país. Segundo dados do IBGE do Censo 2000, 34,6% do total dos brasileiros (homens e mulheres) com 60 anos ou mais são analfabetos. Tal fato reforça o caráter elitista das UNATI, bem como o forte ranço burguês presente na idéia de “terceira idade”. Com isso, cabe lançar a seguinte questão: qual a validade de se investir na criação de “universidades para idosos” num país que necessita urgentemente de políticas de educação fundamental para todas as faixas etárias?

Parece que a própria origem da expressão “terceira idade”, ligada à criação das UNATI, reflete o caráter paliativo inerente a determinadas políticas públicas, que ao invés de estarem direcionadas à solução efetiva dos problemas sociais, em seus aspectos mais emergenciais, restringem-se a medidas superficiais, que muitas vezes não suprem as reais necessidades dos destinatários das políticas sociais, pois estes raramente participam do processo de formulação dessas políticas. São as organizações representativas dos diversos grupos sociais, em conjunto com nossos representantes políticos dos poderes Legislativo e Executivo, nas esferas federal, estadual e municipal, que de fato elaboram as políticas sociais, muitas vezes à mercê das demandas efetivas da sociedade (VIEIRA, 1987).

Da mesma forma, observa-se que o surgimento do termo “terceira idade” não ocorreu em virtude da iniciativa dos próprios idosos de criarem para si uma denominação nova e menos pejorativa do que a de “velho”, mas envolveu uma multiplicidade de agentes cuja função específica era tratar da velhice, fazendo com que essa adquirisse uma visibilidade social cada vez maior (DEBERT, 1997). Isso nos leva a crer que o fato de a velhice estar se transformando hoje em questão social, em diversos países do mundo e no Brasil, não de-

corre somente do aumento do número de idosos e da condição de marginalidade ou exclusão social vivida por muitos deles, mas também e principalmente da “mercantilização da velhice” presente na idéia de “terceira idade”.

Um “movimento social do idoso”... *sem o idoso?* As organizações representativas da velhice no Brasil

Ao considerarmos os três elementos principais que levaram a velhice a ganhar visibilidade pública e a emergir enquanto uma questão social relevante na sociedade contemporânea – em síntese, o envelhecimento populacional, a exclusão social vivida pelos idosos e o surgimento da aposentadoria e dos agentes e instituições especializadas na velhice –, é necessário atentar para o fato de que foi principalmente a partir da ação – ou pressão, no sentido dado por Lénoir (1989) – dos atores sociais encarregados da questão da velhice que esta passa a adquirir reconhecimento (visibilidade social), legitimação (atenção da sociedade) e novas formas de expressão (“terceira idade”).

Contudo, deve-se perceber também que, ao se considerar a velhice como uma questão social está-se referindo não só à importância e à visibilidade que esta adquire perante a sociedade, mas, fundamentalmente, à atenção que o Estado passa a dar a ela (COHN, 2000). Assim, o envelhecimento populacional e o aumento do número de idosos, bem como a exclusão social vivida por eles, não são os únicos fatores responsáveis pela recente atenção do Poder Público com relação às questões pertinentes à velhice, tanto no Brasil como em diversos países do mundo, tal como querem fazer crer os formuladores de políticas públicas³. Essa atenção depende principalmente da rearticulação de interesses e demandas político-mercadoológicas empreendidas pelas organizações representativas da velhice (DEBERT, 1997).

Ademais, conforme destaca Belo (2002), a atenção política dada à questão da velhice insere-se numa perspectiva internacional de ação, tendo a Organização das Nações Unidas (ONU) como a principal promotora, que passa a fundamentar suas ações no envelhecimento da população mundial. A “I Assembléia Mundial sobre o Envelhecimento”, realizada em Viena em 1982, adota o “Plano de Ação Internacional” que se constitui na base das políticas públicas elaboradas para este grupo de população. Um conjunto de ações, portanto, segue-se. Em 1991, a ONU aprova os princípios a favor das pessoas idosas em torno de cinco eixos: independência, participação, cuidados, auto-realização e dignidade. O ano de 1999 é nomeado pela ONU como “Ano Internacional do Idoso”, instituindo como tema “Uma sociedade para todas as idades”, em referência à necessidade de inserção social dos idosos. Em 2002 se realiza a “II Assembléia Internacional sobre o Envelhecimento”, na Comunidade Européia, que conta com a presença da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e vem reforçar o conceito de envelhecimento ativo, fundado nas idéias de produtividade e qualidade de vida e coerente aos princípios ideológicos da “terceira idade” (BELO, 2002).

³ Cf. Barros (1999), Mendonça (1999) e Peppe (1999).

No Brasil, o “plano de ação” referente à velhice passa a ser protagonizado, conforme mostra Belo (2002), por um conjunto de organizações da sociedade civil, cujos principais representantes são 1) o *Serviço Social do Comércio (SESC)*, especializado no atendimento ao idoso nas áreas de lazer, cultura e educação, e que tem uma produção bibliográfica considerável sobre a velhice e o envelhecimento e figura como o pioneiro na promoção da Universidade Aberta à Terceira Idade no Brasil (HADDAD, 1986); 2) a *Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG)*, entidade de natureza técnico-científica, composta por médicos e gerontólogos, auto-intitula-se como uma das pioneiras na “frente de defesa do idoso”, promove cursos, simpósios e congressos visando a difundir os conhecimentos acerca dos processos biológicos e sociais do envelhecimento (Cf. LOPES, 2000); 3) a *Associação Nacional de Gerontologia (ANG)*, também de natureza técnico-científica, é composta por gerontólogos sociais e tem por objetivo despertar a consciência gerontológica na sociedade em prol de melhorias nas condições de vida dos idosos. A entidade conta com publicações próprias e promove o Fórum Permanente da Política Nacional do Idoso (cf. BORGES, 2003; e 4) a *Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas (COBAP)*, uma entidade organizada de aposentados, em sua maioria sindicalistas, que se autodefine como “uma autêntica e legítima entidade representativa desse segmento social no país”⁴. Procura conscientizar os aposentados e pensionistas acerca dos problemas referentes à Previdência Social no Brasil e atua junto ao Poder Público por meio de articulações e lobbies políticos (cf. HADDAD, 2001).

Essas organizações compõem a “linha de frente” da luta pelos direitos dos idosos e têm atuado no sentido de dar visibilidade à questão da velhice na sociedade brasileira e reivindicar, junto ao Estado, políticas públicas de atenção a esse grupo etário. Tiveram papel decisivo na elaboração e implementação da Política Nacional do Idoso (PNI), disposta através da Lei 8.842, de 04 de janeiro de 1994 e regulamentada em 03 de julho de 1996. Sua atuação também foi intensa na criação e aprovação do Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI)⁵, em 13 de maio de 2002, que integrava a proposta original da PNI e foi vetado pelo governo FHC em 1996 e no qual tomam acendo membros dessas entidades. A mais recente conquista viabilizada pela ação das entidades representativas da velhice foi a consolidação do Estatuto do Idoso em 2003.⁶

Se a PNI tem por objetivo “assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade”,⁷ o CNDI, por sua vez, terá o papel de “supervisionar e avaliar a PNI”,⁸ bem como de: “zelar pela participação de organizações representativas dos idosos na implementação de políticas, planos,

⁴ Cf. página na internet: <<http://www.cobap.hpg.ig.com.br>> Consultada em 27/01/2004.

⁵ Lei 4.227/02.

⁶ Lei 10.741/03.

⁷ Lei 8.842/94, Art. 1º.

⁸ Lei 4.227/02, Art. 3º, parágrafo I.

programas e projetos de atendimento ao idoso”.⁹ Quanto ao Estatuto, “discorre sobre os direitos do idoso e seus fundamentos éticos e legais, bem como aborda a responsabilidade das entidades de atendimento aos idosos, transpondo para a prática os princípios expostos na PNI”.¹⁰

Esse conjunto de legislações e políticas públicas referentes à velhice representam “planos de ação” do governo brasileiro que, seguindo uma tendência mundial, procuram estabelecer estratégias de combate à exclusão social vivida por muitos idosos, incluindo-os e integrando-os à sociedade. Essa é a idéia-chave do discurso proferido tanto pelos organismos internacionais quanto pelo Estado e pelas organizações representativas da velhice no Brasil, ao procurarem justificar as suas ações “em prol” dos idosos (SANTOS, 1998).

Contudo, um fato em particular é bastante curioso nesse processo: a ausência quase completa dos próprios idosos em meio às ações que visam a promover a sua cidadania. São as organizações representativas da velhice, e não os idosos, que têm se mobilizado no sentido de solicitar ações do Estado. Ao entrevistar membros do Conselho Estadual do Idoso do Estado de São Paulo, Santos (1998) revela a não-participação dos idosos na reivindicação por políticas públicas. Um dos entrevistados afirma o seguinte:

“Mas a grande crítica que eu faço ainda é ao nível extremamente baixo do envolvimento da população idosa com relação à PNI. (...) É um segmento que acostumou a esperar que medidas venham de ‘cima para baixo’ e que não teve a oportunidade de exercer a capacidade de organização e reivindicação necessária (...). Eles se retiram desse cenário porque não tiveram oportunidade de ser protagonistas ao longo da história” (p. 76).

Outro entrevistado também se refere à falta de participação dos idosos: “Os idosos ainda não sabem que são parte viva da sociedade, eles mesmos se excluem” (p. 79).

A partir dos depoimentos, percebe-se que a exclusão do idoso do processo de reivindicação por políticas públicas é clara. Neste sentido, Santos (1998) afirma que “o aspecto negativo mais presente a falta do comprometimento e da participação dos idosos, apontada por todos os entrevistados” (p. 79). Também Neri (2003) destaca a ausência do idoso desse processo, afirmando que

“pessoas oriundas do SESC, da SBGG e profissionais engajados na defesa dos direitos dos idosos que, por muitos anos, fizeram lobby junto a políticos, agregaram pessoas, promoveram discussões e eventos e levantaram publicamente a questão da velhice, mostrando à sociedade que esse é um tema digno de merecer investimentos. Ninguém a citar nominalmente, mas simplesmente eu quis dizer que não houve uma pressão organizada proveniente dos idosos. Sobre os Conselhos [de idosos], há vários tipos de inserção e várias formas de organização, mas os idosos não estão na linha de frente” (informação verbal).¹¹

⁹ Lei 4.227/02, Art. 3º, parágrafo VI.

¹⁰ “Comentários ao Estatuto do Idoso”, *Estatuto do Idoso*, Câmara Municipal de Campinas/SP, 2004, p. 01.

¹¹ Texto escrito pela Profa. Dra. Anita Liberalesso Neri, Coordenadora do mestrado em Gerontologia Social da Faculdade de Educação da UNICAMP, por correio eletrônico, em 26/08/2003, respondendo a um questionamento meu acerca dos reais protagonistas das mobilizações que resultaram na PNI. Entre colchetes, complementação minha.

Conforme já mostramos, a própria transformação da velhice em questão social, à medida que desperta a atenção do Estado, passa longe de ser consequência da ação política dos idosos, mas é resultado de um processo sociopolítico que tem as organizações representativas da velhice como as principais protagonistas. No entanto, nota-se no discurso dessas organizações uma referência freqüente a um “movimento social do idoso”. Observe-se, por exemplo, o “Manifesto do Fórum Permanente da PNI” do Rio de Janeiro, organizado pela ANG: “O Fórum, em sua reunião ordinária (...) deliberou por manifestar sua indignação quanto ao decreto (...) aprovado pelo Presidente da República, tendo em vista que o mesmo foi conduzido sem atender à Lei 8.842 e o desejado pelo *Movimento Social do Idoso*”.¹²

Também entre os membros do governo responsáveis pela gestão da PNI é possível notar uma referência quanto ao papel do idoso num suposto “movimento” reivindicatório por políticas públicas. Escrevendo sobre as políticas do Ministério da Justiça que integram a PNI,¹³ Barros (1999) salienta que “os idosos também são responsáveis pelo direcionamento da ação do governo; na medida em que mais se organizarem, suas vitórias serão maiores; suas carências serão supridas e seus direitos serão respeitados” (p. 53).¹⁴ A própria PNI se refere a um “movimento do idoso”: “Na área de cultura, esporte e lazer [pretende-se] incentivar os *movimentos de idosos* a desenvolver atividades culturais”.¹⁵

Se o “movimento social do idoso” aqui referido não é, na verdade, protagonizado pelos idosos, mas sim por uma rede de atores sociais envolvidos com a questão da velhice, ele se assemelha ao que Scherer-Warrner (2002) chama de “rede de movimentos sociais”. Tais “redes” representam a nova tendência observada atualmente nos movimentos sociais,¹⁶ que aglutinam um conjunto de atores, dentre os quais destacam-se as organizações não-governamentais (ONGs) e outras entidades da sociedade civil – como entidades científicas, clubes e associações diversas –, nacionais e internacionais, num processo de institucionalização das ações coletivas, que ocorre simultaneamente à globalização da economia e ao fenômeno de reestruturação produtiva do capital (MONTAÑO, 2003).

Se o movimento operário do início do século XX e os movimentos feminista e negro que ocorrem a partir da década de 1950 eram protagonizados efetivamente pelos trabalhadores, pelas mulheres e pelos negros, hoje são as organizações representativas desses grupos que agem por eles, numa espécie de “terceirização” da defesa da cidadania (MONTAÑO, 2003). Parece haver uma cooptação¹⁷ por parte do Estado, das ONGs e das demais entida-

¹² Cf. página na internet: <<http://www.ang.org.br/arq02/mo1forumpneirj.doc>> (consultada em 27/01/2004). Grifos meus.

¹³ De acordo com Santos (1998), a PNI está subdividida em seis eixos principais de atuação, cuja condução é de competência dos respectivos ministérios, a saber: I. Saúde; II. Educação; III. Trabalho e Previdência Social; IV. Habitação e Urbanismo; V. Justiça; e VI. Cultura, esporte e lazer.

¹⁴ Grifos meus.

¹⁵ Lei 8.842/94, Art. 10, parágrafo VII, item “c”. Grifos meus. Entre colchetes, complementação minha.

¹⁶ Gohn (2000) denomina essas redes como a “modernidade da participação social e política”.

¹⁷ Bobbio (1994) define cooptação como um termo usado para: “designar o acolhimento, por parte de um grupo dirigente, de idéias, orientações e programas políticos propostos por grupos da oposição, com o fim de eliminar ou reduzir as consequências dos ataques vindos de fora” (p. 286).

des que compõem o chamado “setor social” ou “terceiro setor”¹⁸, das ações reivindicatórias que eram praticadas anteriormente pelas camadas populares contra a exclusão. O embate capital/trabalho, dos trabalhadores contra as classes proprietárias e o Estado, passa a ser substituído pelas parcerias e acordos. Nesse contexto, os direitos trabalhistas e sociais conquistados a duras penas pela classe trabalhadora passam a ser gradativamente privatizados e flexibilizados (MONTAÑO, 2003).

Esse mecanismo de cooptação se torna claro quando observamos como a PNI incita os idosos à participação política: “o idoso deve ser o principal agente e o destinatário das transformações a serem efetivadas através dessa política”.¹⁹ Conforme afirma Demo (1995), quando o Estado estimula a participação, isso é no mínimo suspeito, pois provavelmente está escamoteando estratégias de controle e tutela dos grupos sociais envolvidos. E é exatamente isso o que parece estar acontecendo com as recentes políticas de atenção ao idoso. Note-se, por exemplo, que dentre as diretrizes da PNI inclui-se a “participação do idoso, através de suas organizações representativas, na formulação, implementação e avaliação das políticas, planos, programas e projetos a serem desenvolvidos”.²⁰ Pode-se ver claramente como a PNI privilegia as organizações representativas da velhice, principalmente o SESC e as entidades de gerontologia/geriatria, concedendo-lhes o monopólio da representação e da participação nas questões referentes ao idoso no Brasil (SANTOS, 1998).

Por outro lado, é interessante observar como a parte referente à previdência social – exatamente aquela que representa um dos principais direitos do trabalhador e na maioria das vezes a sua única fonte de renda na velhice²¹ – é demasiadamente tímida e fraca tanto na PNI quanto no Estatuto do Idoso. Por exemplo, estabelece-se como competência dos órgãos e entidades públicos, na implementação da PNI, na área de previdência social, somente os seguintes aspectos: “priorizar o atendimento ao idoso nos benefícios previdenciários” e “criar e estimular a manutenção de programas de preparação para aposentadoria”.²² Nota-se que também o Estatuto do Idoso: “foi tímido no Capítulo VII (Previdência Social), pois não incluiu medidas salariais que viessem suavizar o dia-a-dia do aposentado idoso”.²³

Conforme mostra o *Boletim Estatístico da Previdência Social* do ano de 2003, 65% da totalidade de aposentados no Brasil recebe um salário mínimo de renda, e 12,5% recebem de um a dois salários mínimos. Considerando o baixíssimo poder de compra do salário mínimo dentro da economia brasileira,²⁴ fica clara a situação de precariedade social vivida

¹⁸ De acordo com Fernandes (1994): “A idéia de um ‘terceiro setor’ supõe um ‘primeiro’ e um ‘segundo’, e nesta medida faz referência ao Estado e ao mercado. A referência, no entanto, é indireta, obtida pela negação – nem governamental e nem lucrativo” (p. 126).

¹⁹ Lei 8.842/94, Art. 3º, parágrafo IV.

²⁰ Lei 8.842/94, Art. 4º, parágrafo II. Grifos meus.

²¹ Cf. Camarano (1999).

²² Lei 8.842/94, Art. 10º, parágrafo IV, itens “b” e “c”.

²³ “Comentários ao Estatuto do Idoso”, de autoria do advogado Luiz Faria e Souza, apud: *Estatuto do Idoso*, Câmara Municipal de Campinas, 2004, p. 08.

²⁴ Conforme mostra o *Boletim DIEESE*, Edição Especial Dia do Trabalho, de maio de 2004, o salário mínimo, em moeda atual, equivalia proporcionalmente a R\$834,97 em 1952 e a R\$1.036,10 em 1957, até valer R\$259,70 em 2003. Se em 1959 um salário mínimo comprava 85kg de carne, 192kg de feijão, 202kg

por muitos idosos no país, a qual as recentes políticas públicas parecem não apresentar soluções eficazes na medida em que se eximem nos aspectos referentes à melhoria da renda previdenciária, tida como condição primeira para a autonomia e integração do idoso à sociedade (CAMARANO, 1999).

A ênfase em aspectos secundários de “inclusão”, como o acesso gratuito a transportes públicos, cinemas e outras atividades culturais e de lazer, dada pela PNI e pelo Estatuto do Idoso, vêm na verdade apresentar medidas paliativas para o problema da exclusão do idoso da sociedade. Fazendo isso, o Estado foge da responsabilidade e dos gastos que teria com a melhoria da renda previdenciária (HADDAD, 2001). O depoimento de uma idosa aposentada, de 65 anos, ilustra bem o caráter contraditório das políticas públicas da velhice: “Sou aposentada e me mantenho, exclusivamente, com a merreca que recebo do INSS. (...) Se o idoso tivesse um benefício de acordo com o valor contribuído para a sua aposentadoria, não precisaria passar pelo constrangimento de esmolar uma sessão de cinema”.²⁵

Sendo assim, o suposto “movimento social do idoso”, sem o idoso, passa a resultar na formulação de políticas públicas que não atendem às reais necessidades desse grupo social. Vieira (1987) explica esse fenômeno afirmando que “a política social desde 1964 reduziu-se a uma série de decisões setoriais na Educação, na Saúde, na Previdência Social e na Assistência Social, servindo geralmente para desmobilizar as massas carentes da sociedade. Ela ofereceu serviços sem antes perguntar quais eram as necessidades reais. Duvida-se de que isso se chame de política social” (p. 232).

Considerações finais

As contradições inerentes às políticas públicas da velhice vêm reforçar o seu caráter de controle e tutela do grupo social dos idosos, que cresce numericamente a cada dia, vindo a representar um considerável contingente eleitoral e massa de manobra política. Além disso, o controle desse grupo também parece interessar aos propósitos das organizações representativas da velhice, que passam a legitimar e expandir o seu campo de atuação no interior da sociedade.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que tanto as recentes políticas públicas da velhice quanto a atuação dessas organizações inserem-se no contexto de “mercantilização” da velhice inerente à idéia de “terceira idade”, no sentido dado por Debert (1997).

É dentro dessa lógica que se projeta o chamado “movimento social do idoso”, protagonizado não pelo idoso, mas pelas organizações representativas da velhice: SESC, SBGG, ANG e COBAP. As ações e pressões exercidas por essas entidades junto ao Estado teriam le-

de arroz e 230kg de pão, por exemplo, em 2003 passa a comprar 29kg de carne, 78kg de feijão, 134kg de arroz e 48kg de pão. Isso retrata a queda radical no poder de compra do salário mínimo ocorrida em pouco mais de 50 anos.

²⁵ Jornal *Correio Popular*, 30/03/2004, p. 02, Primeiro Caderno, “Correio do Leitor”, título do artigo: “Cinema X idosos”.

vado à promulgação da Política Nacional do Idoso (1996), do Estatuto do Idoso (2003) e à criação do Conselho Nacional de Direitos do Idoso (2002).

O que à primeira vista aparenta ser digno de louvor, na verdade parece ocultar uma rearticulação de demandas políticas e formas de consumo em torno da “questão da velhice”, que se torna cada vez mais interessante à medida que o envelhecimento populacional faz aumentar o número de idosos no país. Essa idéia é reforçada pelo caráter mercadológico inerente ao termo “terceira idade”, utilizado para designar a última fase da vida. A velhice é, assim, transformada em “mercadoria”; tanto comercial quanto política.

Referências bibliográficas

BARROS, Herbert. “Políticas do Ministério da Justiça”, in: Revista *Terceira Idade SESC*. Editorial: “Políticas governamentais de atenção à velhice para o próximo século”, n. 17, agosto de 1999.

BELO, Isolda. *Vejez y acción política: surge un nuevo movimiento social?* Tese de doutorado em sociologia. Universidade de Barcelona, 2002.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. Brasília: UnB, 1994.

_____. *O tempo da memória: de senectude e outros escritos autobiográficos*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CACHIONI, Meire; “Universidades da terceira idade: das origens à experiência brasileira”. In: *Velhice e sociedade*, DEBERT & NERI (orgs.). Campinas: Papyrus, 1999.

CAMARANO, Ana. *Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros*. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

COHN, Amélia. “A questão social no Brasil: a difícil construção da cidadania”, in: MOTA, Carlos (org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000): a grande transação*. São Paulo: SENAC, 2000.

DEBERT, Guíta. “A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas”, in: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 12, n. 34, jun./1997, p. 39-56.

_____ & SIMÕES, Júlio A. “A aposentadoria e a invenção da ‘terceira idade’”, in: DEBERT, Guíta (org.). *Antropologia e velhice*. Textos Didáticos IFCH-UNICAMP, n. 13, jan./1998, p. 29-44.

DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

ESTATUTO DO IDOSO. Edição especial da Câmara Municipal de Campinas, 2004.

FERNANDES, Rubem. *Privado porém público: o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Cívicus, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOHN, Maria. *Os sem-terra, ONGs e cidadania*. São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, Eneida. *O direito à velhice: os aposentados e a previdência social*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A ideologia da velhice*. São Paulo: Cortez, 1986.

LÉNOIR, Remi. “Objet sociologique et problème sociale”, in: CHAMPAGNE, P. et alli (org.). *Initiation à la pratique sociologique*. Paris: Dunod, 1989.

LOPES, Andrea. *Os desafios da Gerontologia no Brasil*. Campinas: Alínea, 2000.

MENDONÇA, Jurilza; “Políticas do Ministério da Previdência e Assistência Social”, in: Revista *A Terceira Idade SESC*. Editorial: “Políticas Governamentais de atenção à velhice para o próximo século”, n. 17, 1999.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTTA, Fernando. *Organização e poder: empresa, Estado e escola*. São Paulo: Atlas, 1986.

NERI, Anita. *Movimento social do idoso*. Mensagem enviada por correio eletrônico, <anitalbn@lexxa.com.br>, em 26/08/2003.

PEPPE, Atílio; “Políticas do Ministério do Trabalho e Emprego”. In: Revista *A Terceira Idade SESC*. Editorial: “Políticas governamentais de atenção à velhice para o próximo século”, n. 17, agosto de 1999.

RAMOS, Paulo R. *O direito à velhice*. Tese de doutorado em Direito. PUC-SP, 2001.

SANTOS, Laura. *As políticas públicas de atenção à velhice*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. PUC/SP, 1998.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes e sociedade civil global*. Paper apresentado no Seminário de Estudos sobre organizações não-governamentais na América Latina, Cadernos ABONG, 2001.

VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez, 1987.

Repensando a prática pedagógica do museu

Sebastião Pimentel Franco
Universidade Federal do Espírito Santo
Doutor em História Social pela USP

Introdução

Neste artigo, pretendemos responder à questão que consideramos crucial para os museus, qual seja, como levar o visitante a ser elemento participativo, estimulando uma constante recriação intelectual, crítica e reflexiva (SANTOS, 1990: 67), quando de sua visita ao museu.

Para tanto, ao longo do texto tentamos responder aos seguintes questionamentos: Para que servem os museus? É possível se educar no museu? Por que é restrito o número de pessoas que afluem aos museus? Existe nos museus um trabalho sistematizado, com metodologia e filosofia definidas? Com quem estão comprometidos os museus? Por que o caráter sacrossanto e de imobilidade prevalece ainda hoje nos museus? É possível transformar os museus num espaço dinâmico? Ao respondermos a essas questões, certamente chegaremos à conclusão de que é necessário construir uma nova museologia e um novo museu. Aliás, esta tem sido a tônica das preocupações dos atuais técnicos da área, pois a sociedade de hoje cobra mudanças na atuação dos museus. Nesse sentido, a interação museu-comunidade-escola faz-se imprescindível. “Não podemos mais conceber museu como algo dissociado do cotidiano das pessoas, da realidade que o cerca” (FRANCO, 1990:18).

Definindo museu

O que é museu? O que as pessoas entendem por museu? Durante os oito anos em que trabalhamos no Museu Solar Monjardim da Universidade Federal do Espírito Santo, desenvolvendo ações educativas, foi com habitual freqüência que obtínhamos as seguintes respostas por parte dos escolares antes de visitarem aquela instituição: “uma casa velha cheia de coisas”, “o lugar onde se guardam coisas antigas”, “o lugar onde estão guardadas coisas que pertenceram aos nossos bisavôs e avôs”. Será que se fizéssemos esta mesma pergunta aos adultos, não obteríamos as mesmas respostas? Acreditamos que sim.

O Conselho Internacional de Museus (ICOM) define museu como toda instituição permanente, sem fins lucrativos, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa e expõe coleções de caráter cultural ou científico para fins de estudo, educação e entretenimento.

Para Marlene Suano, o termo museu “se refere a uma coleção de espécimes de qualquer tipo e está, em teoria, ligada com a educação ou diversão de qualquer pessoa que queira visitá-la” (SUANO, 1986: 10).

Histórico

Embora a instituição museu tenha recebido este nome na Grécia antiga, se analisarmos ao longo dos tempos, veremos que a instituição museu passou ao longo dos séculos por transformações.

Na Grécia antiga, encontramos a palavra *mouseion*, templo das musas, onde eram guardados objetos preciosos, oferecidos às divindades. “Os latinos denominavam *museum* ao gabinete ou sala de trabalho dos homens de letras e ciências” (BARROSO, 1951 :5). No século II a. C., Ptolomeu, em seu palácio em Alexandria, designava museu ao conjunto de anfiteatro, biblioteca, observatório de trabalho e estudos, jardim botânico, coleção zoológica, onde se reuniam os sábios da época, cuja principal preocupação era o saber enciclopédico (SUANO, 1986: 11).

Os museus começam a se constituir a partir do interesse do homem em formar coleções de objetos. A necessidade e o desejo de formar tais coleções foram diversificados, ora como fator de requinte, ora como forma de evidenciar força, poderio, assim como demonstrar fineza, educação e bom gosto.

Na Idade Média, com a ascensão do Cristianismo, os mosteiros e igrejas acumularam preciosos conjuntos artísticos, formando suas coleções.

Na Europa renascentista, exacerba-se o gosto por colecionar. Preciosas e esplêndidas coleções são formadas nos palácios reais. Proliferam os gabinetes. A rivalidade entre as famílias gera o surgimento de coleções, cada uma querendo demonstrar mais poder e refinamento que a outra. Essas coleções “vão dar origem à instituição museu que conhecemos hoje” (SUANO, 1987: 21). Quanto ao acesso a tais coleções, era altamente restrito a essas famílias e às pessoas bem próximas delas.

Apesar de, nos séculos XVI, XVII e XVIII, o número de coleções ter aumentado consideravelmente e de as mesmas terem sido abertas ao público, não podemos dizer que esta instituição estivesse a serviço de toda a comunidade, uma vez que essa visita não era facultada a todas as pessoas. Em geral, era restrita a universitários, especialistas, artistas, elite governante, estudiosos. O povo em geral, analfabeto, a ela não tinha acesso. Acreditava-se que o povo não tinha condições de entender ou não conseguiria contemplar tais preciosidades, pensava-se que o comportamento do povo era desrespeitoso, quando de suas visitas a essas coleções. Tal fato pôde ser bem ilustrado, quando da publicação feita por Sir Ashton de Alkington Hall em jornais ingleses do século XVIII:

Isto é para informar ao Público que tendo-se cansado da insolência do Povo Comum, a quem beneficie com visitas a meu museu, cheguei à resolução de recusar acesso à classe baixa, ex-

ceto quando seus membros vierem acompanhados com um bilhete de um Gentleman ou Lady de meu círculo de amizades. E por meio deste eu autorizo cada um de meus amigos a fornecer um bilhete a qualquer homem ordeiro para que ele traga onze pessoas, além dele próprio, e por cujo comportamento ele seja responsável, de acordo com as instruções que ele receberá na entrada. Eles não serão admitidos quando Gentlemen e Ladies estiverem no museu. Se eles vierem em momento considerado impróprio para a sua entrada, deverão voltar em outro dia (SUANO, 1986: 27).

Com o advento da Revolução Francesa, abre-se definitivamente o acesso público às coleções, e os palácios da aristocracia são abertos à visitação. O Louvre é o primeiro museu aberto à visitação pública, em 1793. Daí em diante, espalham-se museus pela Europa e Estados Unidos da América do Norte. Apesar disto, a visitação a essas instituições continuou sendo restrita, face ao elevado preço do ingresso, com exceção para os museus norte-americanos, que em geral franqueavam ao público a visitação às suas coleções.

Na América do Sul, os primeiros museus abertos à visitação pública foram o da Escola Nacional de Belas Artes e o Museu Nacional (no Rio de Janeiro), o Museu de História Natural (em Buenos Aires), o Museu Nacional de Bogotá (em Bogotá), todos criados nas duas primeiras décadas do século XIX.

A grande maioria dos museus brasileiros, no entanto, foi aberta a partir dos anos 30 e 40 do século XX. Poucos foram os que surgiram da iniciativa particular. O maior número foi criado pelo Estado.

O museu a serviço das classes dominantes

Os museus, de forma geral, e em particular no caso brasileiro, têm uma prática que remonta o século XIX, calcada no ideal da burguesia, que efetivamente criou os museus. Assim, a visão européia puramente colonialista do século XIX criou e estabeleceu os museus por todo o mundo.

Foram os países europeus que impuseram aos não-europeus seu método de análise do fenômeno e dos patrimônios culturais: obrigaram as elites e os povos destes países a ver sua própria cultura com olhos europeus (BOHAN, 1979: 7).

Segundo Denise Grinspum (1991: 32), os museus da América e África do século XIX refletiam os ideais colonialistas impingidos pelas nações européias, espelhando a estrutura arquitetônica européia, de influência greco-romana, e utilizando-os com objetivos de serem representantes de caráter nacional.

A descolonização que se registrou mais tarde foi política, mas não cultural (...), ficando, portanto, os museus (...) enquanto instituição e enquanto método de conservação e comunicação do patrimônio cultural da humanidade, um fenômeno europeu que se difundiu porque a Europa produziu a cultura dominante e os museus são uma das instituições derivadas dessa cultura (BOHAN, 1979: 8).

Ora, os museus do século XIX foram criados para suprir as necessidades, gostos e valores de uma classe social em uma determinada época. A sociedade evoluiu em seus mais

diversos aspectos. Cabe ao museu acompanhar essa evolução, essa modificação e se alterar para atender aos interesses de uma nova sociedade.

Para que possamos modificar a concepção atual de museu, precisamos ter como ponto de partida as necessidades de nossa sociedade, pois o museu só tem razão de existir se estiver a serviço de uma comunidade.

É comum vermos a afirmação de que os museus contribuem “direta ou indiretamente, no sentido de confirmar a ideologia das classes dominantes” (SANTOS, 1990:23). Por que isso ocorre? No caso do Brasil, os museus surgiram após a vinda da Família Real Portuguesa, em 1808. Foram criados segundo os moldes europeus, reproduzindo a ideologia da classe dominante de então, “funcionando como depósitos de peças que satisfaziam a curiosidade de alguns poucos visitantes da classe letrada e a um reduzido número de pesquisadores, descomprometidos com as mudanças que já começavam a surgir na sociedade brasileira” (SANTOS, 1990:30). A maior parte da sociedade estava alijada no que se refere ao processo político, econômico e educacional.

Mesmo após o advento da República, os museus continuaram a adotar uma postura de dissociação com a sociedade como um todo. Só a partir dos anos 20, com a tentativa de implantação de uma nova mentalidade oriunda do movimento surgido com a Semana de Arte Moderna, essa tendência começou a mudar. Mário de Andrade, em 1936, apresenta um projeto em que se denota claramente uma visão de discutir a forma como vinha ocorrendo a seleção da nossa produção cultural. As suas propostas, no entanto, foram deixadas de lado. Continuamos a ter uma política de preservação dos traços culturais da classe dominante. As manifestações populares continuaram sendo esquecidas e ignoradas.

Importante se faz ressaltar que, nessa fase, o movimento escolanovista, liderado por Anísio Teixeira, começa a se preocupar com a instituição museu, e tenta dar a esta instituição uma nova dimensão, o sentido pedagógico. “Propunham a utilização dos acervos dessas instituições como recurso didático, dando sugestões de atividades práticas a serem desenvolvidas, mas que não chegaram a ser efetivadas de forma sistemática e incorporadas às atividades técnicas de rotina dos museus” (SANTOS, 1990: 34).

Apesar dessa primeira tentativa de se utilizar o museu como recurso didático, os nossos museus continuaram sendo meio armazéns, depósitos de curiosidades, perpetuadores de uma cultura ideologizada, comprometida totalmente com os interesses das classes dominantes.

Essa visão de museu se firmou com o passar dos anos, chegando ao ápice após a implantação do golpe militar de 64. Nunca se abriram tantos museus quanto nesse período. Surgem numerosos memoriais, cultuando-se o herói e o personalismo, bem de acordo com os princípios do regime militar no poder, que tinha por excelência a prática de evitar o questionamento, a crítica, a reflexão.

Aos museus é dado apoio e incentivo, pois estas instituições permaneciam no cenário nacional como meros espaços destinados a guardar objetos produzidos por determina-

dos segmentos da sociedade, apresentando em suas exposições uma mensagem de conteúdo pouco questionador, que se esgotava na análise do passado e no objeto por si só (SANTOS, 1990: 37).

Com isso, o grupo dominante buscava garantir o exercício da hegemonia, o que veio a se efetivar. É a partir dessa hegemonia que um grupo elabora uma proposta de desenvolvimento econômico, social, cultural, político, moral. Para tal, não só se utiliza do museu, mas também da escola, da igreja, da televisão, do rádio, do jornal, que serão instrumentos para difusão de “idéias, crenças e valores que garantem a manutenção da ordem social, pela adesão das consciências individuais às verdades formuladas pelos grupos detentores do poder” (RODRIGUES, 1991: 18).

Sem dúvida, a falta de política definida, a ausência de uma filosofia clara e de uma metodologia sistematizada nas ações desenvolvidas pelos técnicos de museus no Brasil têm tornado possível à ideologia da classe dominante se fazer tão presente, enquanto que os interesses da grande maioria de nossa sociedade não são sequer levados em conta. As ações isoladas e esparsas que tentam realizar experiências transformadoras pouco ou quase nada têm contribuído para que este quadro seja revertido. Se fizermos uma analogia das práticas pedagógicas inadequadas utilizadas pelos museus e pelas escolas, ao longo de nossa história, veremos que estas instituições vêm formando indivíduos pouco criativos, incapazes de produzir, observar, concluir, a partir de uma análise crítica. É preciso que tenhamos uma nova política de coleta de acervos, que se deixe de privilegiar determinados segmentos da sociedade em detrimento de outros, que deixemos de fazer uma abordagem puramente factual nas exposições, que se rompa com o culto ao herói, à personalidade.

Precisamos fazer com que o conteúdo dos museus seja inteligível para toda a sociedade e não apenas para uns poucos privilegiados, como ocorre nos dias de hoje. É preciso que entendamos as diferenciações culturais, econômicas, sociais, entre os componentes de uma sociedade e até mesmo de sociedades diferentes, como por exemplo, uma urbana e outra rural. É preciso conhecer as necessidades culturais de uma comunidade, para podermos planejar as ações dos museus. Não podemos esquecer, no entanto, que não basta apenas conhecer uma realidade e começar planejar programas que consideramos incontestáveis como se fôssemos donos da verdade. Não podemos elaborar programas partindo de nossa lógica, como se pudéssemos definir o que a sociedade quer. Podemos, e devemos, orientar, sugerir, para que a discussão seja levada ao grupo, que definirá então o que deseja e precisa.

Repensando a prática

Com a transformação rápida por que passaram o mundo e a sociedade, sobretudo a partir do século XX, surgiu a preocupação quanto ao papel representado pelos museus na sociedade. Ao crescer a reflexão sobre o papel que os museus representavam, inicia-se uma

discussão quanto ao questionamento da função do museu. Nessas reflexões, chegou-se a se perceber que o museu não podia continuar a desempenhar o mesmo papel que exercia quando de sua criação, ou seja, o de atender unicamente aos interesses da classe dominante.

Com o questionamento do papel dos museus junto à sociedade, ganha importância a utilização das coleções das instituições museológicas para fins educativos.

Nos Estados Unidos da América do Norte e na Europa, na década de 30 do século XX, surge a preocupação quanto a se realizarem investigações e experiências no sentido de dar ao museu um papel e função, centrando-se quase exclusivamente em sua dimensão pedagógica. Aqui no Brasil, no entanto, continuávamos a engatinhar neste sentido. Percebe-se, no entanto, já nessa época, a tentativa de jogar por terra a “velha concepção de que museu é uma casa velha, cheia de relíquias, quinquilharias, objetos antigos, dispostos de forma a aguçar a curiosidade e o deleite de pessoas, algo morto, estático, inanimado” (FRANCO, 1990: 18).

Apesar de as instituições museológicas iniciarem no século XX uma tentativa de romper com o tradicionalismo e o conservadorismo, observa-se que, desde a sua criação, algumas unidades museológicas já ofereciam atividades criativas para o público antes dessa época. É o caso do “Metropolitan Museum” de New York que, em 1872, oferecia palestras para adultos. Em 1876, o “Fine Arts Museum” de Boston já transformara salas vazias em classes para adultos e, em 1911, o “Victoria and Albert Museum” já tinha um serviço de visita guiada (GRINSPUM, 1991: 22). No entanto, tais experiências eram exceções. No contexto geral prevalecia o museu apenas expositor de suas coleções.

No entanto, é incontestável que foi a partir do século XX que museus tentaram reverter este quadro. Começa-se a debater por superar conceitos novecentistas que os condenaram a ser um templo sacrossanto e abstrato de cultura, um ser inútil numa época eminentemente prática.

Apesar da preocupação em reformular a concepção da instituição, ainda hoje percebemos um predomínio nos museus em ver o público como um ser passivo, que contempla objetos expostos, mas incapaz de interagir com o que vê. É preciso que o objeto do museu passe a ser “entendido não mais como uma peça que necessita ser conservada, classificada, tombada e exposta, apenas pela necessidade de preservação e divulgação, mas também pela necessidade de estabelecer relações dialógicas entre o museu, o objeto e o público” (GRINSPUM, 1991:58).

Um dos primeiros serviços que os museus ofereceram ao público foi o serviço de visitas guiadas, criado no “Victoria and Albert Museum”, o Museu Britânico de Londres, como já dissemos. Nele, o guia, através de linguagem discursiva, informava ao visitante aquilo que “serve”, sem direito a questionamento ou participação. O público é um mero espectador passivo. É a prática “bancária” de educação, em que educar é o fato de depositar, de transferir, transmitir valores e conhecimentos dos que sabem aos que não sabem (...), em que a

única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, apud GRINSPUM, 1991: 61).

No Brasil, quer por falta de uma política definida ou por falta de uma filosofia, os museus não vêm desempenhando a função social que deveriam cumprir. São instituições anacrônicas, conservadoras. É verdade que a partir, sobretudo, dos anos 50 do século XX, começou-se a rever o papel social dos museus, procurando-se iniciar ações que garantissem reformulá-los. Para tal, precisamos instalar um trabalho sistemático de educação, em que se pergunta: “Por onde começar, se as necessidades são tantas? A quem se dirigir? Que programas são relevantes para a comunidade a que se dirige? Que objetivos devem ser alcançados?” (GRINSPUM, 1991: 65). Talvez, se conseguirmos responder a estas questões, teremos dado um passo importante para atribuir aos museus uma nova função, e conseguir ainda a sua aproximação da comunidade.

Uma das formas de se tentar romper com a estrutura e a visão que hoje a população tem de museu seria implementar um forte esquema de museu voltado para o público escolar. Para tanto, precisaríamos desenvolver “uma política educacional formal que vincule os museus aos currículos escolares” (GRINSPUM, 1991: 66) e liquidarmos definitivamente com a prática usual de escolas de levarem os seus alunos ao museu para realizarem passeios (em outros lugares poderiam fazer o mesmo) ou de museus que convidam escolares, pelo simples fato de necessitarem aumentar suas estatísticas de visitação.

Os primeiros museus do Brasil foram criados com o objetivo do “culto da saudade”, representando, como diz Myriam Sepúlveda dos Santos, “a busca de uma tradição nacional através de objetos que, por serem fragmentos do passado, funcionavam como símbolos dos ‘heróis’ de uma elite dirigente” (1989: 23). Havia a busca do passado, mas no que se referia aos atos notáveis, como se a história fosse obra de determinados personagens, heróis, e não feita por uma coletividade. Recuperavam-se assim os momentos mais “significativos” da História, momentos esses definidos pela ótica e valores da classe dominante. A memória ficava assim restrita à lembrança de uma elite sobre o seu passado.

Convém ainda lembrar que os museus do século XIX e até mesmo dessa época do século XX estavam exclusivamente preocupados em expor. O público era seletivo, restrito, não havendo nenhuma preocupação em se atender a uma camada maior da população.

A partir do período pós-guerra, na década de 50 do século XX, cresce a demanda social pelo museu e assume sentido, ganha força a idéia de dinamizá-lo, reformulando-o.

Já nessa época, havia preocupação em se reformular a atuação do museu. Questionava-se o atendimento a um público restrito com o qual o diálogo do museu era possível. Precisava-se, e ainda hoje precisamos trabalhar, não para uma clientela determinada, mas para toda sociedade.

Os museus da atualidade têm muito caminho a trilhar. A grande maioria continua inoperante para a sociedade. Continua tão antiga como os que foram criados no século XIX, e precisa e deve rever a sua atuação. Não há como negar que

O antigo museu, com mostruários reunindo objetos díspares, ao qual se poderia denominar, apropriadamente, 'museu-bazar', está hoje fora de moda (...). Essa idéia teve de ceder terreno ao critério de que o museu deve responder às necessidades dos visitantes e conhecedores, isto é, ser um instrumento não só de acúmulo e preservação de um patrimônio espiritual, mas também o instrumento de ciência, deleite e educação do grande público (SODRÉ, apud SANTOS).

Assim, a partir dessa época, não resta opção aos museus que não seja a reformulação no sentido de acompanhar a evolução por que passaram o mundo e a sociedade. Para tal, como diz Vera Alencar, os museus "devem ser pensados como organismos que possuem um papel de primeira e verdadeira importância para a sociedade que os cria e os mantém" (ALENCAR, 1987: 4).

O museu como espaço transformador

Vimos que no Brasil, de modo particular, tem-se adotado uma política conservadora, restritiva e inibidora da capacidade criativa dos visitantes. É claro que, embora em pequena proporção, algumas instituições e profissionais têm procurado modificar esta situação.

Será possível utilizar a instituição museu como espaço transformador? Por que será que esta instituição tem um caráter tão elitista?

Para que se consiga modificar a postura que os museus ainda hoje adotam, é necessário trilhar por caminhos tortuosos, mas não impossíveis. Como diz Aurora Leon, devemos viabilizar a comunicação entre os objetos e o espectador, o público deve ser um elemento participativo e assim teremos um museu vivo, um centro de vida e de liberdade (1975: 52).

Leon diz ainda que foi através do colecionismo que a classe dominante passou a impor juízos estéticos e a manipular a criação artística, exercendo assim uma influência totalizadora na história da cultura. A classe dominante sempre marginalizou a cultura popular, supervalorizando os bens que correspondem aos seus anseios e gostos. Os museus, como reflexo disto, procuraram sempre preservar o que foi produzido ou consumido pela classe dominante. Não podemos esquecer que o colecionismo (que deu origem aos museus) tem uma preferência ideológica, sendo portanto intencional.

A concepção do museu enquanto espaço transformador tem como base a idéia da socialização do conhecimento e da cultura. Não se concebe mais museu como algo inacessível à população como um todo. A sociedade de hoje exige seus direitos, é crítica e deseja de participação ativa. Assim, os museus devem ter preocupação para que a seleção da produção cultural de nossa sociedade leve também em consideração os anseios das classes desfavorecidas.

Temos de entender, de uma vez por todas, que o público elitizado que visitava museu no século XIX ficou para trás. Hoje, cada vez mais, há uma constante necessidade de

absorver um maior número de pessoas participantes e interessadas nos fenômenos culturais, daí ser função do museu chegar a um maior contingente de pessoas (LEON, 1975: 67).

Será a ideologia implementada que levará o museu a ser considerado inativo, morto, ou dinâmico e crítico. Cumpre, portanto, definir programas a serem desenvolvidos que permitam a consecução da segunda opção. Uma das metas claras é a abolição das fronteiras sociais, o livre e voluntário acesso de toda sociedade ao museu.

O museu, como já vimos, só tem razão de existir quando desempenha um papel de utilidade para a comunidade, sendo esse envolvimento com a comunidade condição *sine qua non* para o seu funcionamento. É preciso conhecer detalhadamente a comunidade que o circunda, entender sua problemática, para então se desenvolverem ações que tenham a ver com a sua realidade. Quando mais próximo do público, mais o museu estará perto de sua integração com a comunidade.

Convém ressaltar que não basta apenas conhecermos a realidade de uma comunidade e passarmos a criar ações de acordo com este conhecimento. Precisamos trabalhar em conjunto com esta comunidade. Não somos donos da verdade, e as ações não são desenvolvidas para os técnicos e sim para a comunidade, cabendo a ela, portanto, participar efetivamente do processo.

Para se atingir um maior número de público, é necessário se oferecer um museu didático, de leitura acessível a todos, pois devemos levar em consideração a heterogeneidade do nível cultural do público que afluí ao museu.

Para transformarmos o museu, precisamos mudar a visão que se passa para o visitante em relação ao objeto. Este deve deixar de ser exposto com o objetivo de impressionar, de se mistificar. Quanto maior a mistificação, menos tornaremos o acesso cultural acessível. Outro fator importante é evitar a grandiloquência de seu espaço físico. O tamanho e a forma do museu, podem, às vezes, ser um elemento agressor a uma comunidade. Precisamos engajar a comunidade ao museu, envolvendo-a de alguma forma, para que essa se interesse em participar da vida do museu.

O trabalho com crianças pode contribuir substancialmente para chegarmos ao museu transformador, uma vez que se busque desenvolver na criança o sentido crítico, a inteligência, a capacidade criativa, bem como o interesse pelo museu de forma natural e incorporada à sua existência cotidiana (LEON, 1975:310).

É preciso que façamos o público se sentir parte do processo, da vida do museu. As idéias devem ser essenciais e acessíveis a todos, adaptando-se a um nível médio de conhecimentos. É preciso socializar o homem, influenciando-o de forma que ele, ao sair do museu, possa seguir atuando com a liberdade e o conhecimento de si mesmo e da coletividade para o desenvolvimento de sua sensibilidade.

Só o humanismo social e a conscientização da cultura poderão capacitar o homem para a liberdade e para a sua própria realização (LEON, 1975: 311-12).

Para que o museu possa ser utilizado por todos, exige-se uma planificação estatal em um sistema de educação que possibilite, que assegure igualmente a acessibilidade coletiva de concessão da cultura, estabelecendo planos de estudos em que a capacidade intelectual, crítica, criativa e a sensibilidade possam ser desenvolvidas por todos e ativadas no museu como centro eminentemente educativo e pedagógico (LEON, 1975:329).

Para ser transformador, compete ao museu possibilitar à sociedade entender e valorizar o seu patrimônio cultural e artístico. Assim, promoveremos o desenvolvimento social, conseguiremos tornar possível à formação de uma consciência histórica a idéia de que “o povo que não preza as suas raízes desenraiza-se no tempo e no espaço e é presa fácil de sistemas de poder alienantes e de exploradores” (LUCENA, 1984:8). O povo precisa ser conscientizado de que é herdeiro de um patrimônio cultural.

Podemos, ainda, através do museu como espaço transformador, romper com o processo alienante, comumente utilizado pelos países do chamado “Primeiro Mundo” em relação aos países dependentes, não permitindo que aqueles desestremem nossas raízes, impondo-nos sua língua e idéias, para que esqueçamos nossa cultura, nossas lutas sociais, sofrimentos e reivindicações (LUCENA, 1984:7-8). Aliás, é bom lembrar que é exatamente este papel que executa a classe dominante que se apropria do museu, em detrimento da grande maioria da população, os oprimidos.

Por fim, podemos ainda levar o museu a ser um espaço transformador, se conseguirmos urgentemente garantir a igualdade de oportunidades, em que todos possam se utilizar desta instituição para obter a aprendizagem e não atender apenas a uns poucos privilegiados. Obviamente, só conseguiremos isto se estabelecermos programas de acordo com os interesses da comunidade como um todo. Assim, conseguiremos ampliar o raio de atuação do museu, estimulando uma participação ampliada e o entrosamento dessa instituição com a comunidade. Quando se tenta impor significado a quem não o conhece não se consegue a legitimação. “Não adianta dizer que isto é bonito, é importante, é valioso, quando não há identificação social e cultural do indivíduo com aquilo que o museu impõe como valor” (ALENCAR, 1987:39). Somente garantindo a legitimação é que conseguiremos promover o entrosamento da comunidade com o museu.

Conclusão

Vimos que o museu, desde sua criação até o presente, foi lentamente se modificando, objetivando atender às necessidades de uma nova sociedade que o obriga a se reestruturar. Se o percurso trilhado foi significativo, muito temos que caminhar. É preciso que se pense no museu como patrimônio de uma coletividade, que o cria e o mantém. A razão de sua existência é a sociedade como um todo e não apenas parte desta.

São as ações, os programas que o museu desenvolve junto e para a sociedade que podem fazê-lo uma instituição dinâmica, viva. É através destas atividades que se pode atin-

gir uma participação efetiva, um engajamento da sociedade em relação ao museu. Ao desenvolver ações, devemos ter por objetivo possibilitar aumentar os conhecimentos e desenvolver a sensibilidade crítica e analítica de quem recebe estas programações.

As ações devem ser elaboradas em conjunto por técnicos e por quem vai recebê-las, devendo ser programadas de acordo com os interesses de quem vai recebê-las. Obviamente, para se propor algo, é preciso ter um grande conhecimento do grupo com o qual se está trabalhando.

Executar trabalhos com crianças facilita em muito a possibilidade de se mudar a velha concepção de museu. Se estas conhecerem uma instituição atuante, dinâmica, certamente se engajarão, entenderão a sua verdadeira importância e passarão essa visão aos seus descendentes.

Compete ao museu educar, desempenhando um papel modificador e não confirmador do que hoje está estabelecido. Para tal, é preciso que se conheça a realidade presente. Conhecer, como diz Piaget, é estruturar, é explicar, porém a partir do vivido. Daí ser de fundamental importância a realização da experiência da participação no museu. Aprende-se melhor através da experiência, da participação, da estimulação e da motivação.

Tal como Piaget via a educação, enxergamos o museu como um elemento que:

Possibilite criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram, homens que sejam criativos, inventores e descobridores. Formar mentes que possam ser críticas, possam verificar, e não aceitar tudo quanto lhes é oferecido (RICHMOND, 1975: 153).

Referências bibliográficas

ALENCAR, Vera Mar a Abreu de. *Museu – educação: se faz caminho ao andar*. Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação da PUC/ Rio de Janeiro, 1987.

BARROSO, Gustavo. *Introdução à técnica de museu*. 2 ed. Rio de Janeiro: Olímpia, 1951.

BOGUS, Ricardo Nogueira. *Projeto para o museu das ferrovias de São Paulo*. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado) Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1985.

BOHAN, Hughés de Varine. *Entrevista – Os museus no mundo*. São Paulo: Salvat Edit, 1979.

CORRADI, Aldi. Para que servem os museus. *A Gazeta*. Vitória, 13 ago. 1986, Caderno Dois, p. 1.

FRANCO, Sebastião Pimentel. Uma reflexão sobre o papel educativo dos museus. *Revista de História*. Vitória: Departamento de História, n. 1. pp. 17-18, 1990.

GRINSPUM, Denise. *Discussão de uma política educacional de divisão educativo-cultural do museu Lasar Segall*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, 1991.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Educação patrimonial, in: *Uso educacional de museus e monumentos*. Museu Imperial (Fundação Nacional Pró-Memória) MEC. Petrópolis: 1983.

LEON, Aurora. *El museo: teoría, praxis y utopia*. Madrid: Catedra, 1978.

LUCENA, Célia Toledo. *Bairro do Bexiga: a sobrevivência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

OS MUSEUS no mundo. Rio de Janeiro. Salvat Edit. 1979.

RICHMOND, Peter Graham. *Piaget: teoria e prática*. São Paulo: IBRASA, 1975.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola a escola necessária*. 5. ed., São Paulo: Cortez, 1991.

SANTOS, Maria Célia F. Moura. *Museu escola: Uma experiência de integração*. Salvador: UFBA, 1981. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, 1981.

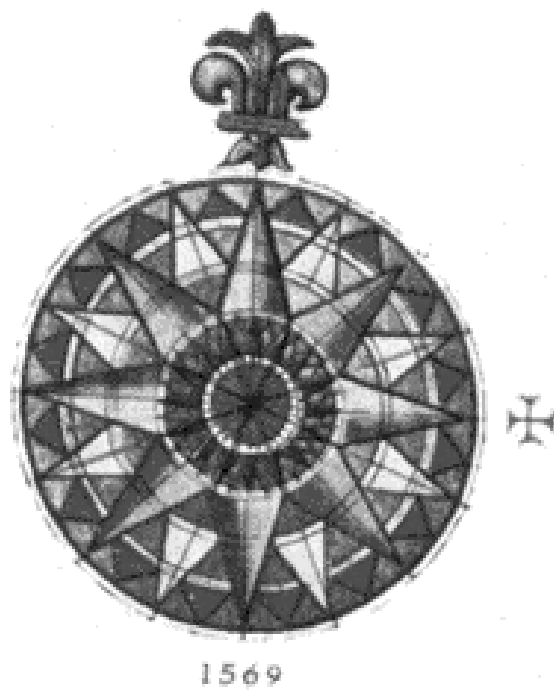
_____. *Museu, educação e comunidade: uma integração necessária*. Brasília: Sistema Nacional de Museus Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

_____. *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*. Salvador: Centro Editorial e Didático da Universidade Federal da Bahia, 1990.

SANTOS, Myriam Sepúlvida dos. *História, tempo e memória: um estudo sobre museus*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1989. Dissertação (Mestrado em Sociologia): Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1989.

SUANO, Marlene. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

VALLADARES, José. *Museus para o povo: um estudo sobre museus americanos*. Salvador: [s.n.], [1911].



Estudos lingüísticos e literários

O vazio e o silêncio

Alexandre Lúcio Sobrinho

Mestrando em Literatura Comparada pela UNESP/Assis)

Resumo Este trabalho procura estudar as semelhanças entre duas obras importantes do final do século XIX: *Às Avessas*, de J-K Huysmans, e *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queirós, que parecem se utilizar de seus protagonistas como “vítimas” diferentes da mesma atmosfera cultural, marcada pelo culto ao artificial e ao progresso tecnológico.

O romance *A Cidade e as Serras* (1901), de Eça de Queirós, como o título sugere, divide seu espaço entre o citadino e o serrano. A obra é composta por dezesseis capítulos, sendo que nos oito primeiros a ação se dá em Paris, e, nos oito capítulos restantes, a maior parte da trama ocorre em Tormes, em Portugal.

A primeira metade d’*A Cidade e as Serras* apresenta o mundo civilizado e moderno de transição entre o século XIX e o século XX, quando Paris era o berço das Artes, das grandes descobertas tecnológicas, fábrica de grandes místicos e pensadores. Período, também, em que o *Moulin Rouge* convidava os homens a festejarem ao gosto de absinto, em noites bizarras, com dançarinas de *Can-Can* sufocando-se em corpetes apertados.

Poucos anos antes, mas também sob esse clima, o escritor francês J-K Huysmans escreveu *Às Avessas* (1884), uma obra bastante polêmica, que ofendeu o bom gosto de muitos escritores, inclusive de André Gide. Embora muitos reconheçam no romance apenas o exagero estilístico e o odor do decadentismo, é possível apreciar com grande seriedade o excêntrico protagonista, representante da imoralidade e perversão de um ambiente degradante.

A intenção deste trabalho é comparar a primeira metade d’*As Cidades e as Serras* com o livro de Huysmans. A pertinência deste trabalho se dá não apenas pela ambientação dos textos, mas pelas semelhanças reconhecíveis entre os protagonistas dos dois romances, acrescentando-se, como mais um motivo, o fato de ser ainda atual o assunto suscitado pela leitura das duas obras.

Por ser sobejamente conhecida, e por ser prescindível neste trabalho, deixaremos de traçar a biografia de Eça de Queirós (1845-1900), mas faremos uma breve detença na evolução “ideológica” do autor.

Enquanto era estudante de Direito, Eça filiou-se a um grupo que se mostrava entusiasmado com as idéias de Proudhon e de Comte. Foi amigo de Antero de Quental, para o

qual escreveria um belíssimo texto *in memoriam*, participou como espectador na Questão Coimbrã e se entregou com verdadeira paixão nas Conferências do Cassino.

A obra de Eça de Queirós pode ser dividida, segundo alguns especialistas, em três momentos. De acordo com essa divisão, a primeira fase tem início entre 1866 e 1867, terminando em 1875. Essa fase tem como característica uma influência heterogênea de escritores franceses, e é considerada uma fase de indecisão, na qual Eça escreve muitos textos de mistério e fantasia. A segunda fase começa em 1875 e é marcadamente realista, ou como preferem alguns, *realista iconoclasta*. Os textos refletem uma fase pessimista, na qual Eça defende uma reforma social e se compromete com os ideais da geração de 70. A terceira fase, de 1888 até 1900, é a que mais nos interessa, pois nela foi escrito *A Cidade e as Serras*. Parece que em seu último período literário, Eça abandona todo o seu pessimismo e ceticismo, para dar lugar a uma crença e a um idealismo não-científico. Fazem parte da última fase do autor *Os Maias*, *A Ilustre Casa de Ramires*, *A correspondência de Fradique Mendes*, *A Cidade e as Serras* e grande parte de seus contos, dentre eles “O Suave Milagre”.

J(oris)-K(arl) Huysmans (1848-1907), assim como Eça, estudou Direito, e aos 19 anos de idade iniciou sua carreira literária, publicando *Le drageoir aux épices*, em 1874. Logo em seguida, passa a conviver com jovens escritores e, mais tarde, conhece Zola, que o convida a integrar-se ao seu grupo. Como bom discípulo, em 1879, Huysmans publica *Les Sœurs Vatard* e o dedica ao mestre. Mas ao escrever *Às avessas*, e ao fugir do figurino naturalista, Huysmans ofende a Zola, deixa a escola onde havia se formado, converte-se ao Catolicismo e publica mais três livros antinaturalistas. Afora essa pequena trajetória literária, não podemos destacar nada de muito importante da vida e da obra do escritor francês; cabe apenas um comentário pessoal a respeito do abandono da escola realista, por parte dos dois escritores: essa ruptura ocorre mediante uma transformação bastante drástica na estética como no conceito das obras. Por um lado, Eça adota um caráter mais religioso e, até certo ponto, bucólico, repudiando o mundo civilizado. Por outro lado, Huysmans, discípulo direto de Zola, defende o simbolismo decadentista como programa de salvação diante da pobreza sentimental da “realidade”.

Em *A necessidade da arte* (1981: p. 94), Ernst Fischer diz que “os escritores naturalistas, incapazes de ultrapassar a sordidez fragmentária do mundo burguês, foram levados a aderir ao simbolismo e abraçar o misticismo, vítimas do desejo que tinham de descobrir o misterioso todo, o significado da vida, acima e além das realidades sociais.”

Em geral, o crítico alemão é bastante pejorativo ao tratar do Simbolismo; contudo, há uma razão lógica, apresentada no fragmento acima, para a “conversão” de tantos escritores respeitáveis das escolas realista e naturalista ao misticismo e à religiosidade, entre os quais se pode contar o último Guerra Junqueiro. Essa razão está no próprio esgotamento do papel do escritor como reformador social, e na sensação de impotência diante do mundo incontrolável – motivos que levam ao “deixar o mundo” e ao “buscar o todo”.

Huysmans não desagradou apenas a Émile Zola, seu mestre: recebeu uma contrapartida três anos depois, quando André Gide escreve *Os Frutos da Terra* em protesto a uma literatura que, segundo ele, “cheirava furiosamente a convenção e a mofo; em que me parecia urgente fazê-la tocar de novo a terra e pousar simplesmente um pé no solo”. Quanto à recepção de *A Cidade e as Serras*, sabemos que também não foi muito favorável. Segundo SOUZA (1996: p. 09), “*A Cidade e as Serras* tem sido vista como obra menos interessante do ponto de vista estético, em toda a novelística queirosiana”, recebendo comentários pejorativos, tais como: obra de valor literário inferior, ultrapassada, saudosista e desonesta.

Não nos cabe aqui julgar o valor das obras que nos propomos a estudar, visto que nosso objetivo é um confronto entre os personagens Jacinto e des Esseintes; desse modo, para melhor entendimento dessa comparação, faremos um breve resumo dos romances, apontando para as características mais marcantes de cada protagonista, e comentaremos sobre as diferenças entre os narradores.

Em *A Cidade e as Serras*, Jacinto é um homem rico, favorecido por uma fortuna herdada da família e aumentada quando ganha um prêmio de loteria. Desde a infância se destacou como grande conhecedor das ciências gerais; filosofia inclusive. Residente em Paris desde o nascimento, ali conhece Zé Fernandes, nas escolas do bairro latino. Nas páginas iniciais nos é sugerida toda a problemática de Jacinto, pois para ele, “o homem só é superiormente feliz quando é superiormente civilizado”, pensamento que pôde ser sintetizado na seguinte equação “suma ciência x suma potência = suma felicidade”.

Em busca dessa “suma felicidade”, Jacinto equipou seu palacete dos Campos Elísios, número 202, com todo tipo de equipamentos e máquinas que a ciência podia oferecer: um elevador, calorímetro, perfumadores, telefone, telégrafo, fonógrafo, etc. Além disso, possuía uma biblioteca composta por mais de trinta mil volumes e todos os tipos de jornais e revistas. Em sua casa recebia convidados importantes para os quais oferecia banquetes exóticos. Graças a sua riqueza, Jacinto consegue saciar todos os seus desejos; todavia, tendo tudo ao seu alcance, a vida passa a ser tediosa; nenhum alimento o satisfaz, não consegue mitigar sua sede, as leituras não mais o distraem – com exceção dos textos de Schopenhauer e do *Eclesiastes*. Além disso, diversos acidentes ocorrem no 202: canos que inundam a casa; um peixe raro que fica preso no calabouço de um elevador; a eletricidade que deixava de funcionar, etc.

Zé Fernandes, o amigo que cumpre o papel de uma consciência natural, muitas vezes propõe ao amigo que vá com ele a Tormes, nas serras portuguesas. Quando Jacinto aceita o convite, e parte com destino às serras, parte, ao mesmo tempo, para uma trajetória de ascensão, de rejuvenescimento e revitalização, que elevará o seu caráter até o divino.

O romance de Huysmans, por sua vez, tem como protagonista des Esseintes, último descendente e herdeiro de uma antiga e abastada família. Logo na infância demonstra o seu gosto pela leitura e pela reflexão. Ainda jovem, foi interno de um colégio de monges, onde aprendeu sobre a filosofia e a teologia. Após concluir seus estudos, gasta uma parte de sua

fortuna em noites extravagantes, saciando seus prazeres sensuais. Todavia, é acometido por uma nevrose e uma repulsão pelo contato social. Sofrendo com a neurose e a misantropia, decide se instalar numa casinhola nos altos de Fontenay-aux-Roses. Ao alojar-se na nova residência, inicia o seu projeto de decoração. Passava horas selecionando as cores que deveria pintar nas paredes, o revestimento que daria em cada cômodo e o mobiliário que comporia os ambientes. Tudo passava pelo crivo do especialista de requintado gosto.

Durante sua estadia em Fontenay, des Esseintes passa horas divagando sobre literatura, gravuras e outras artes. Elabora uma gramática de odores, mostrando-se hábil perfumista e elabora um refinado “órgão de boca” – aparelho semelhante ao piano, que transfere os sons musicais para sensações de sabor. Engana-se pela imaginação, ao criar uma sala de jantar que lembra uma cabine de navio, pela qual pretende “viajar” enquanto faz suas refeições. Coleciona uma quantidade exagerada de plantas raras, carnívoras e bizarras, que possuíam como característica a semelhança com flores artificiais. E o final de todos os esforços na direção do refinamento dos sentidos é o colapso nervoso: por recomendações médicas, e à força, des Esseintes se vê obrigado a voltar ao “mundo real”.

Apesar do sucinto resumo das obras, é possível notar que ambas apresentam um personagem extravagante e de gosto peculiar: tanto um como outro adoece no artificialismo que os cerca, de modo que precisam abandonar suas residências, tão criteriosamente decoradas e equipadas. Entretanto a narrativa desses romances é elaborada de maneira distinta: n’*As Cidades e as Serras*, a trama é narrada em primeira pessoa. A obra se desdobra em duas partes, uma primeira apresenta Jacinto cercado de civilização e dos bens que ela oferece; na segunda, o protagonista abandona sua excentricidade para viver uma vida campestre. Às *Avessas*, por sua vez, é narrado em terceira pessoa, por um narrador onisciente. Salvo a pequena introdução, que objetiva comentar a origem de des Esseintes, o narrador se dedica exclusivamente às ações e aos pensamentos do protagonista. Ao comparar a atuação dos personagens, percebemos que Jacinto já possui toda a quinquilharia da qual se serve. Ao se postar diante de um prato, não conseguimos imaginar seus desejos íntimos, não acompanhamos sua seleção dos livros que compõem sua biblioteca (salvo sua organização, que obedece a um critério visual). Enquanto está deitado em seu divã não nos é permitido invadir seus pensamentos. Contudo, assistimos a seu demorado penteado, a sua perda de peso e a seu tédio crescente, ou seja, conhecemos o personagem exterior e superficialmente, isso graças às observações de Zé Fernandes. Por outro lado, ao lidar com a obra de Huysmans, acompanhamos como des Esseintes compõe cada compartimento de sua casa, conhecemos sua dificuldade de se alimentar, sabemos sob qual critério ele seleciona e organiza seus livros, é permitido sentirmos seu sofrimento e seus desejos. Contemplamos o personagem em toda sua intimidade.

Eça e Huysmans são autores contemporâneos que procuram representar um *dandi* provido de grande riqueza. Ambos renunciam ao programa do Realismo em prol de um novo projeto. Suas obras se destinam a fins diferentes, mas percorrem, até certo ponto, a

mesma senda. Seus protagonistas também guardam semelhanças *per si*, e, apesar de se submeterem a focos narrativos distintos, é possível compará-los sem comprometer a leitura das obras.

Procuramos selecionar fragmentos da obra de Eça e de Huysmans, a fim de mostrar, através desses excertos, as semelhanças entre esses romances. Segundo nossa proposta, o primeiro aspecto que nos propomos a estudar é o caráter excêntrico dos personagens; para tanto, citaremos como exemplo, os jantares oferecidos nos dois romances – embora os fragmentos escolhidos sejam longos, achamos necessário incluí-los nesse trabalho devido à grande semelhança de construção.

Jacinto acometido pelo tédio, querendo afugentar seu mal, resolve sobrecarregar a sua vida com tarefas humanitárias, compromissos sociais e novos interesses. Por essa razão decide organizar um jantar inusitado aos seus amigos:

e ofereceu às suas amigas esse sublime jantar cor-de-rosa, em que tudo era róseo, as paredes, os móveis, as luzes, as louças, os cristais, os gelados, os champanhes, e até (por uma invenção da alta cozinha) os peixes, e as carnes, e os legumes, que os escudeiros serviam, empoados de pó rosado, com librés da cor da rosa, enquanto do teto, de um velário de seda rosada, caíam pétalas frescas de rosas... (QUEIRÓS: 2003, p. 87).

O jantar oferecido por Jacinto é de um requinte delicado, que não deseja chocar seus convidados; aliás, o interesse do anfitrião é agradá-los. Des Esseintes também configura um jantar peculiar; entretanto, sua intenção é criar um ambiente opressivo e tenebroso:

Na sala de jantar forrada de preto, aberta para o jardim de casa subitamente transformado, com as aléias cobertas de carvão em pó, o tanquezinho debruado agora de um parapeito de basalto e cheio de tinta, os maciços providos de ciprestes e pinheiros, servira-se o jantar sobre uma toalha negra, guarnecida de violetas e escabiosas, iluminada por candelabros onde queimavam chamas verdes e castiçais onde ardiam velas (HUYSMANS: 1987, p. 43).

Quer seja no jantar cor-de-rosa, quer no jantar negro e sombrio, é marcante a extravagância dos dois personagens. Jacinto, após a leitura de textos pessimistas, profundamente entediado, não sentindo prazer com os recursos que o seu 202 dispunha e doente da alma, procura a todo custo preencher o vazio causado pelo tédio. O festim que oferece não o diverte. Des Esseintes é mais exagerado que o personagem de Eça; entretanto, o efeito de suas bizarrices também não sacia seu espírito. O tédio mina suas forças, ele também não consegue sentir prazer com suas singularidades. O próprio personagem admite que tal “ostentação pueril e antiquada” havia esgotado sua vanglória.

A compulsão para colecionar livros é outro aspecto semelhante entre esses personagens. Jacinto é dono de uma biblioteca com mais de trinta mil volumes (ou 70.000 – pequena inconsistência nos números, percebida por Frank Souza). A organização de Jacinto, apesar de precária (muitos dos livros são amontoados em pilhas), obedece a um critério bastante expressivo, pois, tanto a encadernação das obras, como a sua disposição nas prate-

leiras, representa o valor que cada obra possui. Por exemplo: Platão estava disposto no patamar da estante e encadernado “numa pelica pura e alva”, enquanto Hobbes ficava numa prateleira inferior e encadernado com couro.

Des Esseintes também possui uma biblioteca enriquecida por obras muito raras, não quantificadas, mas que tipificam o gosto decadentista: autores dos tempos da decadência romana e do cristianismo primitivo, tais como Petrônio, Apuleio, Tertuliano, Ausônio e outros muito mais raros, cujos volumes eram encomendados a livreiros especialmente contratados, que as imprimiam em prensas manuais. Toda sua coleção deveria ser exclusiva. Além da prensa, ele cuidava do papel que deveria ser utilizado, da tinta que marcaria o papel, da encadernação, das capas e das inscrições que seriam feitas nelas. A organização da estante obedecia a um critério puramente intelectual, sua crítica a certos livros era bastante severa e reconhecemos nele um poderoso leitor, que ostenta uma rica leitura.

Para Souza (1996: p. 29), “Embora Jacinto estivesse rodeado de uma biblioteca de 30.000 volumes, sente-se asfixiado pela super-abundância e pela exigüidade do contato com o *eu* natural, que existe à margem da literatura e das teorias do real.” Isso porque, segundo ele, “os livros ao invés de servirem de ‘janelas’ para outras realidades, eram obstáculos a novos conhecimentos”. Os livros de Jacinto, como dissemos anteriormente, eram empilhados por todo o 202, vedando as janelas e obstruindo o trânsito aos cômodos. Nesse caso os livros são tratados como objetos físicos que impedem a ação do personagem. Com exceção dos textos de Schopenhauer e do *Eclesiastes*, e de alguns jornais e revistas, não surpreendemos Jacinto como um leitor das obras que coleciona.

Des Esseintes, por sua vez, é leitor de sua biblioteca; dedica horas manuseando, catalogando e organizando seus livros. Em seus momentos de leitura, foge da realidade física e imediata. Seu gosto pela pintura, pela gravura e pela literatura, mostra que ele se encontra com os gênios da arte e se identifica com eles. Des Esseintes se acredita superior ao resto da humanidade contemporânea, considera-se um artista de bom gosto. Para ele a vida cotidiana de um cidadão comum é monótona e sem atrativos, e sua introspecção garante-lhe uma experiência exclusiva e valiosa.

O artificialismo e a ciência são fontes de prazer e conforto para os nossos personagens. Souza (1996: p. 26): “Neste 202 [...], Jacinto está rodeado das últimas novidades inventadas pela ciência para tornar fácil e confortável a existência humana”. Para pôr em prática a sua “equação metafísica”, Jacinto carece da ciência e de seus produtos: aparelhos para calcular, abrir envelopes, produzir sons, aquecer o ambiente, transportar alimentos, abotoar camisas, etc. Aparentemente todos esses recursos eram indispensáveis para sua felicidade, e, quando já não encontrava neles maior interesse, mandava trazer outros tantos. Mas aos olhos de Zé Fernandes, todas essas engenhosidades escondiam um esqueleto metálico, duro e frio: “por sobre peanhas e pedestais, toda uma mecânica suntuosa, aparelhos, lâminas, rodas, tubos, engrenagens, hastes, friezas, rigidezas de metais...”

Não só os produtos da Física e da Dinâmica eram artificiais: em torno de Jacinto figurava um grupo composto por condes, duques, psicólogos, escritores, filósofos e *cocottes*, em suma, círculo da alta roda parisiense, entretanto, sob o título que esses personagens ostentavam, escondiam-se pessoas superficiais e medíocres.

Des Esseintes não se servia tanto da ciência mecânica, salvo para a construção de sua cabine de refeições e para o órgão de boca. Mas podemos crer que ele almejava ser um grande “alquimista”, pois ao criar novos perfumes demonstrava todo o seu conhecimento para manipular os elementos, assim como demonstrava um conhecimento científico para explicar as diferenças entre extratos e buquês. Era também um botânico e conhecia o nome científico de cada planta que adquiria. Mas, seja na composição de perfumes ou na apreciação de suas plantas encontramos um dispositivo de prazer causado pelos sentidos. Será a sinestesia uma maneira de alcançar prazer; entretanto, não poderia nem deveria ser obtida pelos elementos encontrados facilmente na natureza, pelo homem comum. Era necessário que des Esseintes configurasse um novo perfume, ou que ele conseguisse copiar “artificialmente” um perfume já existente, mas raro.

A experiência sinestésica foi uma das marcas distintivas da escola simbolista, desde que Baudelaire publicou o poema “Correspondências”, afirmando o místico Swedenborg como um dos principais mentores da nova sensibilidade. Rimbaud, seguidor fervoroso de Baudelaire, compôs o poema das vogais alicerçado justamente nesta noção de que “A Natureza é um templo onde vivos pilares deixam filtrar não raro insólitos enredos”, e onde “os sons, as cores e os perfumes se harmonizam”. Em sua essência, o Simbolismo teve muito mais a ver com a magia do que com qualquer outra coisa. Swedenborg repetia o que muitos mestres mágicos anteriores e posteriores a ele já diriam: que “o que está em baixo é como o que está em cima”. Que há uma correspondência entre o Céu e a Terra, e as analogias são a manifestação dessa correspondência. Tudo está interligado: cores, perfumes, formas, palavras, letras, sons, substâncias, etc. Quem detém o poder das analogias detém o poder sobre a natureza. Essa é a essência da magia.

Fundamentado em Baudelaire, Rimbaud vai proclamar a função do poeta como “visionário”, como manipulador dos símbolos que restabelecem a ligação da Terra com o Céu, como mestre das analogias, enfim, como mago. Por isso podemos dizer que o poema das vogais é uma fórmula mágica destinada a contribuir para a “alquimia do verbo”. E, se Rimbaud escreve um poema sobre a analogia entre as vogais e as cores, des Esseintes elabora uma correspondência entre o sabor e o som:

De resto, cada licor correspondia, segundo ele (des Esseintes), como gosto, ao som de um instrumento. O curaçau seco, por exemplo, à clarineta cujo canto é picante e aveludado; kummel, ao oboé, com seu timbre sonoro anasalado; a menta e o anisete, à flauta, a um só tempo açucarada e picante, pipilante e doce; enquanto para completar a orquestra, o kirsch toca furiosamente o clarim; o gim e o uísque arrebatam o paladar com seu estridente estrépito de pistões e trombones, a bagaceira fulmina com o ensurdecido alarido das tubas, e rolam os trovões do címbalo e da caixa percudidos com toda força, na pele da boca, pelos rakis de Quios e os mástiques! (HUYSMANS: 1987, p. 78).

De modo geral, não houve simbolista que não fosse místico, e des Essentes não foge à regra: ao trancar-se como um monge em sua cela (imagem que evocará ao longo de todo o livro) procura o “êxtase” por meio das ilusões dos sentidos, e explora a sinestesia, como parte fundamental de um ritual mágico que acaba por se voltar contra ele mesmo.

O tédio e o pessimismo também são características marcantes dos dois personagens. A respeito de Jacinto, na primeira parte do livro, Zé Fernandes diz:

Reparei então que o meu amigo emagrecera: e que o nariz se lhe afilara mais entre duas rugas muito fundas, como as de um comerciante cansado. Os anéis do seu cabelo lanígero rareavam sobre a testa, que perdera a antiga serenidade de mármore bem polido. Não frisava agora o bigode, murcho, caído em fios pensativos. Também notei que corcovava (EÇA: 2003, p. 20).

Des Essentes também sofre debilidades físicas expostas ao longo do texto, tais como nevrose (neurose), falta de apetite, alucinações sinestésicas, etc. E ambos os personagens, quando aprofundados em seu tédio, apóiam-se na leitura de textos pessimistas como o *Eclesiastes* e Schopenhauer.

Quanto à influência de Schopenhauer sobre os protagonistas, podemos dizer que o filósofo alemão influenciou sobre toda a sociedade desgastada e decepcionada, em fins do século XIX, com o modelo capitalista. Ao incentivar o ascetismo e a ascese por meio da contemplação, Schopenhauer estava bem consciente do mundo da Vontade que grassava nos continentes e que já preparava as grandes guerras. Sua filosofia é a típica filosofia de espíritos nobres, como haviam sido o budismo, o bramismo e o platonismo. Entretanto, a ênfase dada por Schopenhauer à compaixão e à caridade como supra-sumo da “negação da Vontade”, do “deixar o mundo”, bem como a máxima mágica do “praticar para o benefício comum”, são esquecidas pelos protagonistas dos dois romances. Por isso a sensação de inutilidade da vida, o tédio, e a nevrose, como manifestações de um egoísmo não-coletivizado.

A semelhança entre Jacinto e des Essentes é o confinamento, o isolamento, que, em última instância, reflete os perigos da crescente individuação promovida, e muitas vezes incentivada, pela sociedade burguesa. A sociedade capitalista incentiva a noção de individualidade em detrimento da noção de coletividade. Por isso, Jacinto sofre do tédio comum à burguesia, tédio que nasce do sentimento de riqueza individual e de pobreza social. Confinado em seu cubículo, Jacinto tenta eliminar o tédio com mais e mais entretenimentos refinados, que só fazem gastar as suas forças psíquicas e materiais, e são incapazes de preencher o vazio de se estar apartado da Natureza. Mas, assim como boa parte da burguesia, Jacinto pressente a inutilidade de viver confinado. A singularidade do indivíduo está “justificada” na filosofia de Schopenhauer, que diz: cada indivíduo possui uma representação do mundo. Mas o mesmo filósofo exorta os indivíduos a ultrapassarem e a deixarem a sua representação, tomando ciência da coisa-em-si, e eliminando o círculo das ilusões. O que Jacinto faz, até metade do livro, é o que a burguesia faz comumente: procura fugir das noções fundamentais, das intuições primárias que atrapalhariam a vivência dos prazeres, como os

foliões em “A máscara da morte rubra”, de Poe, que continuavam bailando e festejando depois que o relógio de ébano se fizera presente, atrapalhando a folia com a lembrança da passagem do tempo e do seu fim inexorável.

Jacinto oscila entre o Tédio e a Vontade, na terminologia de Schopenhauer. Adquire cada vez mais bens, para enganar-se. E o círculo vicioso de “adquirir e enfadar-se” apenas é quebrado quando deixa a cidade em direção às serras, aos lugares intocados pela “fábrica de ilusões”.

A “fábrica de ilusões” na qual Jacinto estava encerrado era a fábrica de ilusões comum à burguesia parisiense. Muito diferente é a fábrica construída por des Essentes em sua chácara. Ao invés de tomar contato e apropriar-se das mais novas invenções da civilização, des Essentes fabrica um mundo totalmente apartado da modernidade: trata-se de uma espécie de monastério onde ele procura reconstruir uma medievalidade em pleno coração da Revolução Industrial. Neste ponto, Des Essentes está mais próximo dos ideais simbolistas do que Jacinto, justamente por esse afastamento completo da modernidade e pela busca de uma vivência rara, singular e puramente imaginativa.

De modo geral, podemos dizer que, se a “alienação” é a marca semelhante entre os personagens, também é a sua marca distintiva. Na primeira parte do livro, Jacinto é alienado da vida rural; na segunda parte, aliena-se da vida citadina em prol de uma vida rural, e aí reconhece a sua humanidade, em relação com a Natureza. Por sua vez, des Essentes se aliena da vida citadina em prol de uma vida imaginativa, onde pode dar realidade às elucubrações de sua mente, até que, no final do livro, é obrigado a tomar contato com a realidade. Ambos são personagens atormentados pela “vida moderna”: Jacinto, porque a vida moderna lhe retira uma parte fundamental de sua humanidade; des Essentes, porque a vida moderna é contrária à sua sensibilidade.

É inegável que ambos os romances têm como objetivo uma crítica à burguesia. Des Essentes, sendo um espírito fundamentalmente religioso, deplora a falta de sentido do “sagrado” na vida moderna, e nega-se a participar dessa vida, mesmo que isso lhe custe o equilíbrio mental. Jacinto deplora a inutilidade de suas pretensões ao conhecimento e a sua arte refinada de compor banquetes, prova para si mesmo que a vida nas serras é mais autenticamente humana do que na cidade, e acaba sendo, ele mesmo, uma denúncia do vazio dos valores burgueses.

As ilusões fabricadas por des Essentes, as ilusões compradas por Jacinto: as ilusões são o tema subscrito às duas obras. A vida moderna é alicerçada em ilusões que a burguesia tenta transformar em necessidades. Ao viver nas serras, Jacinto prova que essas necessidades são ilusórias: não é necessário um pente para cada parte do cabelo, a fim de se ser um cavalheiro, por exemplo. Por outro lado, o capitalismo permite que fabriquemos facilmente um mundo particular, no qual possamos viver apartados: é o que faz des Essentes, que utiliza o seu dinheiro para fabricar um mundo à parte, mais artificioso ainda do que o mundo burguês; mais afastado ainda da Natureza.

Jacinto afasta-se da cidade para curar-se do seu tédio. Des Essentes afasta-se da cidade para se dedicar à sua sensibilidade. Jacinto encontra a cura. Des Essentes encontra o colapso nervoso. De qualquer forma, o “vilão” de ambas as histórias é a cidade – um mundo trabalhosamente vazio e de mera ostentação, para Jacinto; um mundo ímpio e profano, para des Essentes.

O tema do afastamento entre o homem e a Natureza continua atual, ainda que sejam crescentes os movimentos ecológicos e de reintegração. Uma vez que a tecnologia só fez estar mais presente na vida das pessoas, e não apenas das pessoas financeiramente privilegiadas, é o caso de pensarmos em Jacinto e des Essentes como dois exemplos do tipo humano “sufocado” de coisas que o distraem, e entediado, tanto com sua incapacidade de “tocar um pé no solo”, nas palavras de Gide, quanto com a sua incapacidade de transcendência. Ainda que possamos conhecer pessoas relativamente livres do mundo dos sentidos, o esgotamento de todas as possibilidades de sensações, e a saciação de todos os desejos, duas coisas que parecem se multiplicar a cada dia, continuam sendo o tormento de boa parte dos indivíduos, incapacitados de perceber que a sua rápida passagem pela Terra requer um olhar maior sobre os detalhes, uma superioridade sobre o próprio egoísmo e uma cooperação com o Todo – necessariamente escrito em maiúscula.

A neurose de des Essentes, o tédio doentio de Jacinto; terão ambos alguma semelhança com a depressão disseminada nos nossos dias? Talvez. Quem saberia responder satisfatoriamente a essa pergunta? Certamente há muitos des Essentes, mergulhados em paraísos artificiais, neuróticos de hipersensibilidade e extrema solidão. E há muitos Jacintos, fartos de sua distância em relação a si mesmos, e fartos de ilusões. Excesso de leituras, excesso de desejos, excesso de vozes, excesso de objetos, e um mínimo de silêncio e de contemplação.

Ao final, só temos a desejar que os sofredores de nossa época encontrem, no vazio e no silêncio, longe de toda interferência, o estímulo e a razão para continuarem as suas vidas de modo positivo e salutar.

Como nova proposta de trabalho, sugerimos uma analogia dos personagens Jacinto e Zé Fernandes com D. Quixote e Sancho Pança, pois a obra insinua certa aproximação, visto que, n’*A Cidade e as Serras*, os dois amigos são expostos a situações desastrosas e cômicas que, todavia, encerram um fundo trágico.

Bibliografia

FIGUEIREDO, Luiz Antonio. *Schopenhauer: Antologia Progressiva*. Assis: Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. 8 ed. Trad. de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

HUYSMANS, J-K. *Às Avessas*. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

POE, Edgar A. *Ficção Completa, Poesia e Ensaios*. Trad. de Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965.

SOUZA, Frank F. *O Segredo de Eça: ideologia e ambigüidade em As Cidades e as Serras*. Lisboa: Edições Cosmos, 1996.

QUEIRÓS, Eça de. *As Cidades e as Serras*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003.

Uma outra via para Cyro dos Anjos

Ana Paula Franco Nobile
Doutoranda em Letras pela UNESP/Assis

Resumo Desde a publicação de *O amanuense Belmiro*, em 1937, a crítica literária apresentou Cyro dos Anjos como um escritor intimista. Por conta dessa classificação, o escritor mineiro ficou por décadas relegado a essa visão unilateral. A fim de mostrar que o autor não era, absolutamente, alienado aos problemas do seu tempo, este artigo tem como objetivo discutir o seu substrato histórico, a partir da figura do fracassado, “herói” por excelência do romance dos anos 30, segundo observara Mário de Andrade no ensaio “Elegia de Abril”.

Desde a publicação de *O amanuense Belmiro*, em 1937, a crítica literária apresentou Cyro dos Anjos como um escritor intimista¹. Esta classificação está relacionada a vários fatores. Dentre eles está a comparação do livro de estréia de Cyro dos Anjos com as outras obras publicadas na década de 30. Da forma ao conteúdo, *O amanuense* apresentava algo de novo naquele período. Nele, o interior substituía o exterior, a descrição cedia lugar à análise psicológica, as indagações metafísicas substituían os problemas sociais. O romance também se destacou por demonstrar um domínio perfeito da língua, um estilo limpo e harmonioso, ao contrário da “expressão desabusada, aliterária, por vezes descontrolada e grosseira, cacofônica e sem ritmo interior” da maioria dos romances de 30 (Silveira, 1938).

Além disso, a crítica literária em 1937 entendeu-o como aquele que teria seu lugar na “outra via” da produção literária do momento, ou como quer Luciana Stegagno-Picchio (1997), na “segunda via” da narrativa modernista. Apresentando um modelo aparentemente antitético ao mais característico do período, parece óbvio que fosse catapultado para o outro lado da polarização ideológica que caracterizou o movimento literário da década de 30, e daí ser denominado intimista, sinônimo, para alguns críticos, de inócuo, ou então, de não-participativo². Há, portanto, dois caminhos, aceitar um deles é, automaticamente, se afastar do outro.

¹ Estas informações advêm da minha pesquisa de Mestrado intitulada *A estréia do amanuense Belmiro: a fortuna crítica de O amanuense Belmiro em 1937*, concluída em 2000, pela Universidade Estadual Paulista, UNESP/Assis.

² João Etienne Filho, em artigo publicado para *O Diário*, em 1945, declara que, embora *O amanuense Belmiro* tenha sido acusado de gratuito, ele “a seu modo, participa também da realidade do momento, do espaço, e vai dando o seu testemunho, lá a seu jeito”. O crítico defende uma leitura social para o livro de estréia de Cyro dos Anjos (ETIENNE FILHO, João. Ao lado do amanuense. *O Diário*, Belo Horizonte, 21 out. 1945).

E essa divisão da ficção brasileira em duas não passou despercebida pelos críticos em 1937, quando se debruçaram sobre *O amanuense*. A fratura, como não poderia deixar de ser, definiu duas linhas independentes: de um lado, romances que “se escravizaram ao empenho fotográfico da objetividade”; do outro, romances em que “o principal é o homem”, caso do romance de estréia de Cyro dos Anjos (Camillo, 1937).

Um outro fator que contribuiu para que Cyro dos Anjos fosse enquadrado como intimista foi a relação estabelecida entre sua prosa e a tradição mineira. Fundado numa peculiar visão do fato humano, o “mineirismo” seria, antes de mais nada, um mundo construído sobre a introspecção, daí raramente se valer do realismo objetivo, da descrição minuciosa de ambientes, das sugestões da natureza. Não por acaso, Marques Rebello (1937) e Ivan Ribeiro (1937) destacaram a importância do romance mineiro em devolver à Literatura Brasileira a noção de universalidade, afastando-se, por isso mesmo, do típico e do regional.

Essa tradição mineira não se limitaria, entretanto, a esse seu senso humano característico, mas também seria “responsável” pelo equilíbrio e pela contenção na linguagem, o que configura uma reação do Centro ou do Sul, segundo João Camillo, contra a “língua estropiada” dos romances do Norte.

Um último fator vai de encontro à nota dominante da recepção crítica de *O amanuense Belmiro* em 1937, que é a vinculação com Machado de Assis. Dos quarenta e oito artigos analisados, retirados de jornais e revistas, vinte e dois deles apresentaram o escritor mineiro como discípulo do autor de *Dom Casmurro*. As semelhanças vão dos aspectos formais aos de conteúdo: o título e tamanho dos capítulos; o estilo de frases curtas; certas expressões; a boa forma literária; o estilo simples e equilibrado; o hábito de pensar e responder; a maneira direta de narrar; o jeito irônico de dizer as coisas, mostrando seu lado dúbio e contraditório, num jogo de antinomias e dualidades; o mesmo *humour*, ceticismo e pessimismo. Além destes aspectos evidenciou-se a mesma propensão a abandonar a exterioridade para mergulhar no mundo interior; a primazia conferida ao espírito e não ao ambiente; o tratamento da psicologia das personagens.

Muito embora sejam três os fatores que favoreceram a classificação de intimista a Cyro dos Anjos, pode-se verificar que eles se confundem, já que confluem para o mesmo problema, cuja característica é, sobretudo, a introspecção de sua prosa.

Por conta, então, desse enquadramento, Cyro dos Anjos ficou por décadas relegado a essa visão unilateral, o que privou o autor e sua obra de serem analisados sob uma outra ordem de questionamentos³. Longe de tentar efetuar uma polarização em sentido contrário,

³ Pesquisas acadêmicas recentes traçam, entretanto, possíveis homologias entre *O amanuense Belmiro* e a realidade histórica brasileira: PÓVOA, D. M. V. *A consciência trágica: reflexões sobre o intelectual personagem*. 1983. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1983; BILENKY, M. *A poética do desvio: a forma do diário em O amanuense Belmiro de Cyro dos Anjos*. 1992. 232f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992; MILANESI, V. M. P. S. V. *Para uma interpretação de Cyro dos Anjos*. 1988. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José d'Ório Preto, 1988; GIL, F. C. *O romance da urbanização*. 1997. 202 f. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade

o objetivo deste trabalho é apontar para o fato de que o escritor mineiro não era, absolutamente, alienado aos problemas do seu tempo. De igual modo, pretende-se mostrar que há em *O amanuense Belmiro*, como na literatura social característica da época, uma tendência para a “desheroização” do personagem literário, a partir da figuração do fracassado, “herói” por excelência do romance dos anos 30, segundo observara Mário de Andrade no ensaio “Elegia de Abril”.

No referido ensaio, o crítico confessa-se intrigado com o aparecimento de um novo herói, o fracassado, que sintomático de muitos romancistas, caracteriza-se por ser um “indivíduo desfibrado, incompetente para viver, e que não consegue opor elemento pessoal nenhum, nenhum traço de caráter, nenhum músculo como nenhum ideal contra a vida ambiente” (1943, p. 190). Entre os representantes desse “fracassado nacional”, Mário de Andrade incluiu indistintamente o Luís da Silva, de *Angústia*; Carlos, do ciclo da cana-de-açúcar; os “fracassados cultos” de romances de Cordeiro de Andrade, Cecílio Carneiro e Gilberto Amado; e “outro, caipira, do escritor Leão Machado, e um nordestino do povo, figura central do *Mundo Perdido*, de Fran Martins” (1943, p. 190). Estes fracassados diferem-se, porém, de outros fracassados como Dom Quixote, Otelo e Madame Bovary, assinala o autor. Ao contrário daqueles, estes são “seres dotados de ideais, de ambições enormes, de forças morais, intelectuais, físicas, representam tendências generosas ou subversivas”, enfim, seres capazes de se impor (1943, p. 190).

Embora excluído de figurar entre os fracassados da década de 30, Belmiro, o protagonista de *O amanuense Belmiro*, encaixa-se perfeitamente no modelo de herói/anti-herói proposto por Mário de Andrade. Anos mais tarde, Wilson Martins incluiria Belmiro na categoria desse “tipo moral”, que segundo ele é “fonte de toda uma numerosa progênie” (1967, p. 158).

A ausência de força, poder, vitalidade pode ser percebida na figura central do romance de Cyro dos Anjos quando, em auto-análise, constata a sua falência, ao definir-se como um “fruto chocho do ramo vigoroso dos Borbas” (Anjos: 1989, p. 10). Apresentando-se como uma versão degenerada de um “tronco” que teve o seu brilho rural, Belmiro se considera um “Borba errado”. Lamentando-se por ter gasto “as vitaminas do tronco em serenatas e pagodes” (Anjos: 1989, p. 10), ele se lamenta de ter abandonado a fazenda, que precisava de braços moços.

Rompendo, portanto, a continuidade do modelo familiar, o último dos Borbas reconhece-se, embora pertencente a uma árvore genealógica produtiva, distante do perfil do herdeiro desejado. Não possuindo a força, o poder de expansão, a vitalidade dos de sua raça, Belmiro fracassa frente ao ramo vigoroso dos Borbas. Nele, a estirpe encontra seu ponto final.

Estadual de Campinas, Campinas, 1997; CAMARGO, L. G. B. de. *Uma História do romance brasileiro de 30*. 2001. 944 f. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

O sentimento de fracasso ao invés de se transformar em ação, não produz outra coisa senão a paralisia e a esterilidade; nem sequer se transforma em revolta:

Há nas intermináveis chapadas do sertão, pequenas árvores que não dão frutos, nem sombra, nem possuem raízes medicinais. Ali estão, talvez, para compor a paisagem. Não estarei aqui somente para integrar o vasto painel humano ponto de luz ou sombra, molécula puramente pictórica, sem outro destino? (ANJOS, 1989, p. 168).

Afastado definitivamente do seu passado agrário e latifundiário, Belmiro é absorvido pela burocracia, fato que não poderia ser marcado por maior ambigüidade. O filho, herdeiro da derrocada patriarcal rural, é introduzido na atividade pública por meio da sinecura, graças à influência de seu pai junto a um deputado; o que, historicamente, põe a nu as práticas do favor que as suas origens de representante do mundo rural favoreceram-lhe apelar.

Se a influência do pai garantira-lhe um emprego, ele, entretanto, não dará a Belmiro uma vida de regalia; muito pelo contrário. Ser amanuense é ser um pequeno funcionário público, de quem não é exigido diploma universitário para o exercício da função. O trabalho desse membro do funcionalismo público diz respeito aos serviços de escritório e/ou atendimento ao público, e a sua remuneração está incluída nas referências salariais mais baixas (França, 1993). Por isso, não faltam exemplos da sua abertura financeira, como no capítulo 14, quando relata que a simples aquisição de umas botinas novas desequilibraram-lhe o orçamento do mês; ou então no capítulo 36, quando expõe o seu drama de estar reduzido a níqueis, embora esteja ainda no início do mês: “O ordenado se foi nessas despesas imprevistas [a doença de Francisquinha] e ainda há contas por pagar. É ridículo. Amanhã terei de visitar o agiota” (Anjos, 1989, p.78).

O conformismo é outra marca do perfil delineado por Mário de Andrade, e não poderia deixar de ser também o de Belmiro. A seção onde trabalha é alocado por funcionários, que contrários à sua vocação e preferências, ali se encontram completamente insatisfeitos. É o caso, por exemplo, de um velho que se assenta ao seu lado e tem trinta anos de serviço, mas cuja vocação era ser padre; ou então de Romualdo, que dava para a política; outros teriam feito carreira no exército, na alta administração ou nas letras, segundo relata o amanuense Belmiro. A sua vocação ele, entretanto, não confessa. Apenas se diz satisfeito com a promessa do Estado de propiciar-lhe uma aposentadoria condigna. É óbvio que Belmiro, assim com os outros, assina “o ponto com rebeldia na alma e desprezo pelas mãos” (Anjos, 1989, p. 29), mas a sua tendência para a amenização do grave inscreve esta situação pouco confortável em outra mais terna e acolhedora: “Mal posso, na verdade, conter um movimento de ternura, quando contemplo, ao pôr do sol, o edifício grave, acolhedor, de nossa Secretaria [...]” (Anjos: 1989, p. 29).

Uma outra estratégia utilizada para driblar a sua inércia e apatia se dá através do humor. Dentre os amigos da “roda de chope”, Jandira é a única representante do público

feminino. Desejável, a moça é assediada por muitos homens, dentre eles um membro da turma, Silviano. São muitos os comentários de Belmiro a respeito de Jandira, de quem es-cuta confidências. Não raras vezes, o amanuense destaca-lhe as formas, “umas carnes sau-dáveis” (Anjos: 1989, p. 61), o jeito provocante, a graça, o modo de vestir e falar. Não raro também é o ímpeto de passar-lhe a mão pelos cabelos, dar-lhe uns beijos. Mas o convite à desistência, gerado pela sua incapacidade de se impor, que por sua vez é gerado pelo seu complexo de inferioridade, leva o gesto a morrer no pensamento e os beijos se recolherem, como todos os outros que desejara vida afora, confessa melancolicamente Belmiro. Como todas as outras vezes, ao invés da ação, a inação. Para, então, romper a gravidade do relato o humor: “Tanto melhor para mim, esta manhã, porque não ficaria, de modo algum exclu-ída a hipótese de uma reação adversa, da parte de Jandira. Atirar-me-ia à cara o primeiro utensílio que encontrasse à mão ...” (Anjos: 1989, p. 60).

Dada a sua vida sem surpresa ou gestos marcantes, somada à sua condição de pouco favorecido e desprotegido, e, de par com ela, a vocação para o fracasso, a única forma de vida que lhe resta, é o mergulho no tempo, embebendo-se na recordação das coisas que passaram, mas que continuam a viver dentro dele.

Dividido entre o passado e o presente, Belmiro leva a passear longe o pensamento, por outras ruas e por outros tempos. Um comentário, uma expressão, uma música, qual-quer coisa, desencadeia de pronto no personagem, num processo rememorativo, a passa-gem para a infância. O episódio do cego tocador de sanfona é um exemplo de como é fácil Belmiro descolar-se do seu dia-a-dia e transformar a Rua dos Guajajaras, em Belo Horizon-te, na Ladeira da Conceição, em Vila Caraíbas, entregando-se às reminiscências. As lem-branças de Belmiro, com relação ao mundo rural de Vila Caraíbas, permanecem, sobretudo, na forma de evocação nostálgica e saudosista de um paraíso perdido.

Mas nesse esforço retrospectivo, em que o espírito espicha, num vai-e-vem contí-nuo, entre as solicitações do mundo cotidiano, e as impressões que a memória registrou no curso do tempo, o que perdura, afinal, na lembrança, são os arquétipos ideais de person-a-gens e fatos que passaram fugazes nas asas do tempo. Exemplo disso é a figura de Carmélia, que encarna a namoradilha de infância, já morta, Camila, e o mito infantil, a donzela Ara-bela.

A sua obsessão pelo tempo ido é tanta que até na sua ida para o Rio de Janeiro para ver o embarque de Carmélia e Jorge, em viagem de lua-de-mel, Belmiro se perde na con-templação do Rio de outrora, daquele que trazia imagens machadianas. Tanto num quanto noutro caso, ele busca no presente as linhas e cores de outros dias já mortos e longínquos. Inútil, entretanto. As imagens do passado já não encontram ressonância no presente; o mundo de fora impede a comunicação com o de dentro:

Andando sempre, e a pé (não aprendi, ainda, a usar convenientemente os ônibus), também fui dar comigo em regiões não machadianas. Os passos me levaram distraído, a certos quar-teirões movimentados, ribeirinhos do Mangue. Jamais me passara pela idéia uma visita a pa-

ragens tais, mas, como já ali me achasse, moveu-me a curiosidade de examinar os transeuntes e o local. Não fui muito adiante: encontrei militares de terra e mar algo tocados, que começaram a olhar-me de soslaio, e tratei de retirar-me com dignidade. Aliás, algumas damas de poucas ou nenhuma vestes me propunham em francês coisas não muito adequadas ao meu ofício e condição. Safei-me daquele mercado estranho com o peito deprimido. Ali nenhuma ilusão era possível. (Anjos: 1989, p. 163).

Conquanto longo, o trecho acima transcrito ajuda elucidar a figura descolorida deste amanuense. Refúgio para suas agonias e complicações do espírito, o passado funciona como um estratagema para fugir da vida. O passeio pelas “regiões não machadianas” é prova disso. Lançado a um mundo desconhecido, de quarteirões movimentados, inundados de militares e mulheres seminuas, Belmiro foge. E foge de um mundo que o faria viver. Mas ele não quer, prefere a sua casa na Rua Erê, onde subsistem sinais do seu mundo caraibano, o velho relógio de repetição, a irmã Emília, em cuja figura se manifesta a rispidez, a rudeza e a virilidade dos Borbas.

A viagem para o Rio de Janeiro ainda é simbólica por instigar ainda mais a sensibilidade de Belmiro e por apresentá-lo à existência de um mundo infinito. Diante da imensidão do mar, Belmiro entabula uma conversa. Ao ouvir mensagens inexprimíveis por palavras, ele recua. Consciente de que o mar é vário, e que a cada instante se recria, pois cada nova onda imprime-lhe formas distintas, cada vaga, traços novos de vida, Belmiro tem medo. O medo advém justamente da inconstância do mar; analogia com a vida que também se renova a cada momento.

Alistado nas hostes do funcionalismo público mais mal pago, vivendo à beira do naufrágio econômico que ameaça atirá-lo a todo instante ao agiota ou ao desamparo da sarjeta, Belmiro se contenta com a aposentadoria que há de vir e com o crepúsculo do fim de tarde. Muito embora se declarando apaixonado pela encarnação do passado, Carmélia, não move uma só palha para ao menos estabelecer um contato, uma conversa que seja. Assim, evadindo-se para o passado e resignando-se com a sua situação financeira e de solteiro, Belmiro vive sob um mundo completamente estável, sem riscos, diferentemente do mar, que assim como a vida, nunca se fixa, ao contrário, compõe-se da variedade e da mobilidade.

Em última instância é o temor que o leva ao fracasso. Fracasso, porém, que nada tem a ver com um ser que tentou e faliu. Este, ao contrário de Belmiro, não pode ser definido como um fracassado. Diferente daqueles que se impõem, que procuram conquistar suas pretensões e vencer na vida, mas que no embate contra forças maiores são dominados e fracassam, Belmiro fracassa sem mesmo tentar. Daí ser Belmiro uma amostra bem típica desse “fracassado nacional” da década de 30, desse indivíduo “desfibrado”, “sem força nenhuma”, definido por Mário de Andrade. (1943, p. 190).

Nesse sentido, *O amanuense Belmiro* engrossa as fileiras daquilo que Mário de Andrade, no artigo anteriormente citado, chama de “literatura dissolvente”, característica da década de 30. É óbvio que o romance de Cyro dos Anjos não se ajustou aos princípios mais

evidentes do romance social, como o enfoque documental sobre a vida dos humildes, o engajamento, a denúncia, contudo, harmonizou-se ao estado de espírito da ficção brasileira de 30, no qual se observa um inegável pendor para os temas de infelicidade e desânimo.

Nesse sentido é que o romance do escritor mineiro pode ser inserido naquilo que Machado de Assis, em seu “Instinto de Nacionalidade”, afirmava sobre o critério nacionalista. Segundo Machado, para que o escritor fosse reconhecido como brasileiro, não seria preciso que suas obras trouxessem as cores nacionais, pois não estaria, obrigatoriamente, na cultura indígena, nos muitos nomes de flores ou aves do país, o verdadeiro espírito nacional. Para ele, ao contrário, só se reconheceria o verdadeiro espírito nacional no escritor que tivesse aquele sentimento íntimo, capaz de torná-lo homem do seu país e de seu tempo, ainda quando tratasse de assuntos remotos do tempo e do espaço. Sob essa perspectiva é que Cyro dos Anjos apesar de não ter tematizado as classes oprimidas e desamparadas da sociedade, nem possuir o caráter participativo tão cobrado na época, pôs em destaque a monotonia e opressiva insignificância em que transcorre a existência do homem de qualquer tempo e de qualquer lugar.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Mário. Elegia de Abril, in: *Aspectos da Literatura Brasileira*. São Paulo: Martins Fontes, 1943. pp. 184-195.

ANJOS, Cyro dos. *O amanuense Belmiro*. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

CAMILLO, João. O amanuense Belmiro de Cyro dos Anjos. *Voz do Norte*, Diamantina, 24 out. 1937.

FRANÇA, Bárbara Heliadora. *O Barnabé: consciência política do pequeno funcionário público*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

MARTINS, Wilson. O herói modernista, in: *A Literatura Brasileira. O Modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1967. vol. VI, pp. 151-160.

PICCHIO, Luciana Stegagno. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

SILVEIRA, Tasso da. O amanuense Belmiro. *Folha de Minas*, Belo Horizonte, 14 jan. 1938.

REBELLO, Marques. Figuras Mineiras. *Jornal do Comércio*, Recife, 4 dez. 1937.

RIBEIRO, Ivan. O fenômeno mineiro e O amanuense Belmiro. *Boletim de Ariel*. Rio de Janeiro, n.º 03, dez. 1937.

Uma proposta de análise da superestrutura do editorial*

Cíntia Regina de Araújo

Professora substituta na Universidade Federal de Minas Gerais.
Doutoranda em Estudos Lingüísticos

Resumo Neste texto, propomos uma análise das estruturas formais do editorial, tendo em vista as perspectivas de van Dijk (1983) e Guimarães (1992). Tecemos, primeiramente, algumas reflexões sobre gênero textual e estruturas esquemáticas de texto, especificamente, sobre os aspectos formais do editorial propostos pelos autores citados acima, para, em seguida, a partir da análise de um editorial, evidenciar a superestrutura prototípica do referido gênero proposta por nós. É um trabalho que se insere nas teorias da Lingüística Textual, Análise do Discurso e Retórica.

A espécie humana se organiza socialmente e pratica diversas e complexas ações, mediadas por uma gama variada de manifestações da linguagem, dentre elas a língua, que “se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Nessa perspectiva, os homens interagem na e pela língua, produzindo textos – em espécies diferentes, decorrentes das distintas práticas humanas – que são oriundos das diversas relações sócio-discursivas travadas por eles em uma dada comunidade. Esses textos possuem características comuns, ou seja, uma identidade particular, que faz com que possam ser agrupados em “espécies” ou “gêneros”.

Gênero textual: diferentes propostas de classificação

A concepção de que os textos que perpassam a atividade linguageira possuem características comuns que permitem ordená-los em “gêneros” ou “espécies” é antiga. Na realidade, na Antiguidade Clássica, a discussão já era bem acirrada entre os gregos, que propuseram classificações tanto na Literatura quanto na Retórica.

Na Literatura, várias classificações foram propostas: i) poesia e prosa, primeira distinção feita entre os clássicos; ii) lírico, épico e dramático; iii) comédia e tragédia; iv) elevado, médio e humilde, teoria dos três estilos, de fundo sociológico, porque embasada no grau social das pessoas representadas: respectivamente, guerreiros, camponeses e pastores.

*Este texto foi elaborado a partir de minha dissertação de Mestrado, defendida na PUC/ Minas, em 2002, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Meirelles Matencio.

Não só na Literatura foram propostas classificações. Também na Retórica isso ocorreu. Aristóteles (1964, p.30-32) salienta que na Retórica há três gêneros discursivos – deliberativo, demonstrativo (epidítico) e judiciário –, classificados conforme os enunciatórios e os fins pretendidos. O deliberativo possui a finalidade de aconselhar ou desaconselhar o enunciatório; o judiciário se dirige ao enunciatório com a finalidade de acusá-lo ou defendê-lo. Já o demonstrativo versa sobre os atos do enunciatório, atribuindo-lhes um elogio ou uma censura.

Por volta da metade do século XX, uma nova mentalidade sobre a identidade dos textos – hoje concepção de fundamental importância para se pensar o assunto – emergiu com Bakhtin, a partir do conceito de “gênero do discurso”. Segundo o autor (2000, p. 301), “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*”. (grifos nossos).

O lingüista, também, salienta, em sua obra, o caráter sócio-histórico dos gêneros, uma vez que eles estão diretamente relacionados a diferentes situações sociais: “cada uma das esferas da comunicação verbal gera um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (2000, p. 284), que se diferencia e amplia à medida que a própria esfera dessas ações se desenvolve e se torna mais complexa.

Nessa perspectiva, o que nos guia, no processo de produção/recepção textual, é a existência de um gênero textual determinado, que funciona como modelo de referência, sem o qual seria impossível a interação verbal entre os homens, conforme afirma Bakhtin (2000, p. 302):

Se os gêneros do discurso não existissem e se não os dominássemos, e se nos fosse necessário criá-los pela primeira vez no processo da fala, se nos fosse necessário construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível.

Deve ser levado em conta que, na obra de Bakhtin, não há distinção clara entre enunciado, enunciação e texto, de forma que o autor utiliza os termos indistintamente. Quanto ao conceito gênero, isso também ocorre: ora o autor utiliza gêneros do discurso, ora gêneros de texto. A terminologia usada para os componentes internos dos gêneros também é hesitante: o pensador emprega os termos linguagem, língua, estilo, discurso.

Apesar da oscilação, Bakhtin inova em relação aos clássicos, uma vez que já parte de uma perspectiva sócio-interacionista para pensar o texto. Embora discuta a estrutura formal dos enunciados, essa é sempre pensada a partir de fatores da interação social, e não como uma fórmula abstrata e independente dos interactantes. O autor salienta que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação isolada nem pelo ato psíquico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação de linguagem, realizada através da enunciação e das

enunciações. A interação de linguagem constitui, assim, a realidade fundamental da língua (1997, p. 123).

O editorial¹, por exemplo, é produto da interação social entre editorialistas (produtores) e leitores (consumidores), situados em um dado contexto, e reflete a negociação que se estabelece entre esses interactantes. A produção desse gênero, como a implicada a todo e qualquer outro gênero textual, só é possível mediante a interação sócio-dicursiva que se estabelece entre indivíduos, localizados em um dado contexto, que visam a uma finalidade específica.

Bakhtin é o grande precursor dos estudos sobre gêneros. A partir da perspectiva de que os textos possuem modelos prototípicos que viabilizam a troca verbal, e que esses modelos são “aprendidos” culturalmente na comunidade em que os indivíduos estão inseridos, vários autores, cada um à sua maneira, tentaram não só definir gênero, como também propuseram princípios que pudessem classificar os diferentes textos existentes em gêneros específicos, tentando delimitar e ordenar as características peculiares de cada espécie. A partir de Bakhtin, surgem, então, várias tipologias, embasadas tanto em princípios enunciativos, como a de Benveniste², por exemplo, quanto em aspectos cognitivos, como os trabalhos de van Dijk (1983, 1984 e 2000), ou em aspectos do interacionismo sócio-dicursivo, como o trabalho de Bronckart (1999).

Na tentativa de definir gênero textual e classificar os diversos textos existentes, os estudiosos de língua depararam também com uma outra problemática: texto e discurso remetem à mesma realidade? Na tentativa de responder a esse questionamento, surgiram várias discussões e definições para texto e discurso, que também ainda continuam na ordem do dia, motivo pelo qual acreditamos ser importante delimitar em que sentido estamos utilizando esses conceitos. Além disso, queremos salientar que estamos considerando linguagem como

atividade, forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCK: 1999, p. 9).

Nessa perspectiva, o processamento textual, tanto em termos de produção quanto de recepção, deve ser visto como uma atividade de caráter lingüístico e sociocognitivo, sendo texto o resultado da manifestação verbal dos interactantes. É oportuno destacar o que diz Bronckart (1999, p. 43) a esse respeito:

Textos são formas comunicativas globais e ‘finitas’ constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações

¹ Gênero textual estudado em minha dissertação de mestrado.

² Em Benveniste (1989), a classificação se dá a partir das diversas formas da presença das marcas da enunciação no discurso. Já a posição dos demais autores citados foi amplamente estudada ao longo do trabalho.

sócio-discursivas, permanecendo esses gêneros, cujo número e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como modelos, nesse constructo sócio-histórico que é o intertexto.

Estamos considerando o processamento textual como a produção do discurso, a enunciação; e o texto como o resultado desta operação, uma vez que o texto é um objeto concreto, palpável, elaborado pelas formações sociais, conforme seus objetivos e intenções.

O discurso seria, assim, uma unidade pragmática (cf. BENVENISTE: 1989), uma apropriação da língua pelo indivíduo em um dado momento e um dado espaço, a enunciação. Após esse momento de apropriação da língua, o discurso constitui um texto (ou enunciado). É nesse sentido que cremos ser possível um estudo da estrutura do enunciado/texto com vistas à identificação da estrutura do discurso/enunciação. Portanto, discurso e texto são vistos, neste trabalho, como fatos distintos, mas não dissociáveis.

Quanto à noção de gênero, o conceito assume sentidos bem distintos conforme as perspectivas teóricas de cada autor. Para Marcuschi (2000, p. 13), por exemplo, gênero textual é:

Uma forma concretamente realizada e encontrada nos diversos textos empíricos. Isso se expressa em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas, tais como: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, instruções de uso, outdoor etc.* São textos histórica e socialmente situados. Sua definição não é lingüística, mas de natureza sócio-comunicativa. (grifos do autor).

Neste trabalho, estamos adotando a perspectiva sócio-interacionista, de modo que gêneros textuais são considerados eventos comunicativos situados, de cunho sócio-interativo, com finalidades próprias, e construídos a partir de modelos pré-existentes na comunidade em que circulam, como, por exemplo, a carta, o editorial, a receita médica, a bula de remédio, o romance, a piada, e não a descrição, a narração, a dissertação, a argumentação³.

Portanto, os gêneros textuais devem ser analisados levando-se em conta suas características formais – eles possuem um esquema formal canônico, conhecido e “aprendido” pelos interactantes da dada comunidade na qual circulam – e suas características sócio-pragmáticas – são construídos por indivíduos, situados em um dado contexto, com uma finalidade específica. Em outras palavras, os gêneros textuais devem ser analisados a partir de suas características estruturais e características externas ao ato lingüístico (condições de produção envolvidas em sua enunciação).

Além dessas características, acreditamos, ainda, conforme postula Marcuschi (2000, p. 66), que os interactantes identificam alguns gêneros textuais através de marcas lingüísti-

³ Consideramos essas últimas como formas específicas de organização lingüística que operam no interior de gêneros como um todo ou em partes deles. Essas formas foram discutidas em outras seções da dissertação.

cas, ou da ausência delas, geralmente estereotipadas, como é o caso, por exemplo, do gênero editorial que não apresenta assinatura.

A organização esquemática de texto: diferentes abordagens

Segundo van Dijk⁴ (1983, 1984 e 2000), todo texto, oral ou escrito, organiza-se mediante dois planos textuais globais de natureza distinta: um semântico, a chamada “macroestrutura”, que comporta os “tópicos” centrais de um dado texto; outro esquemático, a chamada “superestrutura”, que reúne esses “tópicos” numa ordem global. Salienta o autor que

as superestruturas e as macroestruturas semânticas têm uma propriedade comum: não se definem com relação a orações ou seqüências isoladas de um texto, mas para o texto em seu conjunto ou para determinados fragmentos deste (VAN DIJK: 1983, pp. 142-3).

Na perspectiva desse teórico, a macroestrutura é uma representação abstrata da estrutura global de significado de um texto, sendo composta por macroproposições⁵ que, por sua vez, se compõem de uma série de proposições. Ou seja, o plano semântico global é um nível de sentido em que se descrevem os tópicos ou temas de um texto⁶, sendo que o falante sabe dizer qual é o tópico de um discurso, é capaz de formular tema ou temas de um dado texto.

Já a superestrutura⁷ se configura como um esquema textual abstrato, de natureza relativamente fixa, “aprendido” culturalmente, composto por categorias vazias, que correspondem ao formato característico de determinado tipo de texto.

Na realidade, a superestrutura é uma estrutura esquemática textual global que diz respeito ao modo como o conhecimento do texto está organizado na memória, correspondendo, em princípio, tanto ao gênero quanto à seqüência textual. Ela é um esquema constituído de uma série de fases ou categorias, algumas obrigatórias, outras facultativas, que, na configuração formal do gênero textual ou da seqüência discursiva, ocupam posições relativamente definidas.

Segundo van Dijk, a macroestrutura e a superestrutura estão intimamente ligadas: a superestrutura organiza a macroestrutura de modo semelhante àquele como a sintaxe do sistema lingüístico organiza o sentido de uma sentença, e determina a ordem do conteúdo que será veiculado no texto. As categorias vazias da superestrutura só comportam determinados conteúdos organizados hierarquicamente, não sendo as combinações aleatórias, ou

⁴ Ao tecer considerações sobre a obra desse teórico, utilizamos a mesma terminologia usada por ele. Tipo de texto é empregado como gênero textual.

⁵ Macroproposição é a informação central de uma seqüência discursiva. (VAN DIJK, 2000, p. 103).

⁶ Um texto pode apresentar não só um tema central, mas alguns tópicos, digamos, centrais.

⁷ Nas obras de van Dijk, o termo superestrutura é usado com fluidez, uma vez que ora remete a gênero discursivo, ora remete a tipo discursivo como modo de organização discursiva.

seja, não se pode inserir qualquer macroproposição em qualquer categoria esquemática. Mesmo sendo uma estrutura independente da macroestrutura, a superestrutura impõe certas limitações ao conteúdo do texto, determinando-lhe a seqüência, a ordem. Portanto, sob o ponto de vista formal, a superestrutura sustenta o tema veiculado no texto, sendo, por isso, considerada por van Dijk como uma espécie de esquema ao qual o texto se adapta (van Dijk, 1983, p. 142).

Para van Dijk, além do caráter formal, a superestrutura possui também natureza cognitiva, pois os falantes, em momentos de produção e recepção de textos, ativam esquemas fixos e convencionais para empreender a atividade lingüística interativa. Eles distinguem e reconhecem, intuitivamente, os esquemas dos textos que circulam na comunidade na qual estão inseridos, e que foram assimilados através de experiências vivenciadas por eles.

Os esquemas dos editoriais, por exemplo, são aprendidos e reconhecidos nas comunidades em que circulam, isto é, por aqueles que o produzem e por aqueles que o consomem. Suas fases esquemáticas não são produzidas aleatoriamente, mas construídas e conhecidas, pelo menos implicitamente, por seus produtores e consumidores, isto é, por editorialistas e leitores. Eles apresentam um formato prototípico, resultante de sua função textual e de hábitos sociais e profissionais de jornalistas em âmbitos institucionais. A respeito desse formato prototípico, o mesmo lingüista salienta que os esquemas muito provavelmente não são arbitrários e estão em estreita relação com os aspectos semânticos e pragmáticos dos textos e da comunicação, ou seja, refletem determinadas funções cognitivas, pragmáticas ou sociais na comunicação textual.

O estudioso ainda salienta que a função específica dos textos está vinculada à sua superestrutura, uma vez que essa vai ser determinada segundo a intenção ou função social do texto.

Apesar de a teoria de van Dijk estar bem fundamentada, alguns fenômenos arrolados pelo lingüista quanto à superestrutura não são bem esclarecidos. Ora o autor se refere a gênero textual, ora a tipo discursivo, ora a ambos indistintamente. Por exemplo, na obra *La Ciencia del Texto* (1983), se considerar somente as várias passagens em que o autor se refere a práticas sócio-interativo-pragmáticas, é lícito afirmar que a teoria da superestrutura se refere a gêneros textuais. No entanto, ao propor um modelo de superestrutura argumentativa (1983, p. 160), salientamos que o lingüista se refere ao tipo discursivo argumentativo, o que pode ser corroborado tanto pelo exemplo dado pelo autor (um anúncio comercial da Companhia Shell⁸), quanto pelo estudo da argumentação proposto pela Retórica, mais especificamente pelos estudos de Perelman e Olbrechts (2000)⁹.

Além de van Dijk, Bronckart (1999, p.218) também investiga a organização esquemática de textos, renunciando à concepção de superestrutura proposta por van Dijk, por

⁸ Este exemplo se encontra em *La ciencia del texto*, 1983, p.162.

⁹ Há um capítulo referente à teoria desses dois teóricos na dissertação.

considerá-la uma noção centrada exclusivamente na organização sintática interna das unidades constitutivas dos textos e excluir de seu objeto a problemática do modo de relação que essas mesmas unidades mantêm com os parâmetros externos da ação de linguagem. Ao tomar essa posição, o autor adere à teoria modular de Adam¹⁰, adotando a nomenclatura “seqüência” e definindo-a como uma forma de organização linear das macroestruturas disponíveis simultaneamente na memória do agente-produtor do texto.

O autor (1999: p. 218) se propõe a discutir o estatuto das seqüências e das operações em que elas se baseiam, mas apenas apresenta o estudo da proposta de Adam, sobre o qual faz uma ressalva, salientando que, apesar de aderir globalmente à descrição das seqüências propostas por Adam, é mais reservado em relação à teoria de protótipos.

Isso não impede, entretanto, que Bronckart (1999, pp. 218-219) considere que as seqüências se constituem inicialmente por “protótipos”, modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos dispõem, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma. Nos textos empíricos, esses protótipos concretizam-se em “tipos lingüísticos” variados, podendo ser realizadas todas as macroproposições que definem o protótipo, ou apenas algumas delas; além disso, pode haver múltiplas formas de encaixamento das macroproposições, contanto que a estrutura hierárquica do conjunto da seqüência seja preservada. Quanto às macroproposições, segundo o autor, elas são geralmente realizadas por *pacotes* de proposições de dimensões muito diversas, mas podem, às vezes, ser realizadas também por uma única proposição.

Pela hipótese a qual adere Bronckart¹¹, as estruturas seqüenciais se restringem a cinco tipos básicos – narração, descrição, argumentação, exposição e diálogo –, sendo que as superestruturas dos textos são em número ilimitado em virtude da multiplicidade de gêneros textuais.

Mas há uma série de autores (cf. Swales (1996); Matencio (1999); Dias (2001)) que, como van Dijk, também investigaram a organização global da estrutura esquemática de gêneros textuais.

Da mesma forma que van Dijk, Swales (1996, p. 58), ao definir gênero textual, enfatiza que os propósitos comunicativos inscritos nos gêneros são reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva, o que possibilita não só que, a partir deles, se constitua um esquema básico para o gênero como o condicionamento de seus traços retóricos (a escolha do conteúdo temático e do estilo).

¹⁰ Para Adam (*apud* Silva, 2001:70-71), a seqüência constitui uma rede relacional hierárquica, de grandeza decomponível em partes relacionadas entre si e relacionadas ao todo que elas constituem; e é uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e, portanto, em dependência do conjunto mais vasto do qual ela faz parte.

¹¹ Bronckart (1999:219) substitui a noção de macroproposição pela noção de fase, por comodidade, segundo o autor.

Outro trabalho que também corrobora com o ponto de vista aqui assumido é a pesquisa desenvolvida por Matencio (1999, pp. 88-89), que tem como objeto de investigação o gênero aula, e como objetivo específico descrever e explicar as relações de articulação e de hierarquização das unidades constitutivas da estrutura esquemática desse gênero. Conforme postula a lingüista, esse gênero possui uma estrutura esquemática global constituída por etapas assim descritas: abertura, preparação, desenvolvimento, conclusão e encerramento. Segundo a autora, essas etapas exercem funções distintas na organização do evento discursivo. As etapas abertura e encerramento sinalizam a introdução e o fechamento do evento, enquanto as etapas de preparação, desenvolvimento e conclusão dizem respeito às atividades de natureza instrumental/didática (relativas ao objeto de ensino e aprendizagem).

Outro trabalho semelhante foi o de Dias (2001), que, ao analisar o gênero entrevista mediada por computador, verificou esse gênero também possuir uma estrutura peculiar determinada pelas relações sócio-interativas e constituída de três etapas: abertura, desenvolvimento e fechamento. A autora (2001, p. 41) define a entrevista mediada por computador como um gênero representativo da interação *on-line* entre vários interlocutores que ocupam papéis sociais distintos, isto é, o entrevistado coopera com os entrevistadores ao responder às perguntas, e esses, por seu turno, objetivam estabelecer um contato virtual com aqueles.

Esses três autores também consideram a existência de estruturas características da configuração interna do gênero: Swales trabalha com a noção de movimento; as demais, com a de alternância de turnos (ou intervenções).

Como foi discutido nesta seção, estamos considerando superestrutura como um esquema abstrato, constituído de categorias vazias, que se pode aplicar tanto a gênero textual, enquanto prática sócio-pragmática, quanto a tipo discursivo, modo de organização discursiva que opera nos gêneros.

A organização esquemática do gênero editorial

Há poucas abordagens estruturais sobre o gênero editorial, na literatura lingüística. Na realidade, há uma escassez de estudos sobre o editorial, centrados na sua forma particular de discurso, como um gênero jornalístico, ao contrário do que acontece com outros gêneros jornalísticos, tais como a notícia, a reportagem ou a entrevista.

Alguns autores, em especial van Dijk (1989, *apud* Guimarães 1992) e Guimarães (1992) dedicaram-se a investigar a superestrutura dos editoriais, adotando perspectivas as quais nos parecem ajustar-se bem à linha de pensamento aqui adotada.

Van Dijk (*apud* Guimarães, 1992, p. 180)¹², ao analisar algumas propriedades dos editoriais de um jornal britânico sobre perturbações numa cidade do interior, afirma que as opiniões sobre os distúrbios, expressas nesse jornal, apresentam-se em três categorias.

Já Guimarães (1992), ao analisar editoriais da *Folha de São Paulo*, fundamentada na teoria de van Dijk, afirma que o editorial é um gênero textual formalizado por um esquema textual específico, definido por quatro categorias. Vejamos, no quadro a seguir, as propostas de análise de cada um dos autores:

QUADRO 1

Análise esquemática do gênero editorial segundo van Dijk e Guimarães

Van Dijk	Guimarães
i) definição: definição da situação, ou seja, descrição sumária do acontecimento	i) definição: apresentação do evento, organizado pelo fato noticioso acompanhado de comentário
ii) explanação: explanação da situação, “avaliando” as causas do evento e as reações de ação	ii) explanação: apresentação das causas e das conseqüências decorrentes da existência do evento
	iii) avaliação: apresentação de um processo estimativo, no qual se estabelece o valor de “bem” e de “mal” para o evento
iii) conclusão ou moral: apresentação da conclusão ou da moral sobre atitudes a serem tomadas para conter ou evitar futuros distúrbios	iv) conclusão ou moral: apresentação do conjunto de frases que resultam da explanação ou da avaliação realizada, abrindo perspectivas

A análise proposta pelos dois autores acima é semelhante, como podemos ver, pelo modo como delimitam as três partes nomeadas da mesma maneira. À primeira vista, a diferença consiste no fato de que Guimarães propõe quatro categorias, ao passo que van Dijk propõe três categorias, conforme podemos averiguar no quadro acima.

Quanto à proposta de análise de Guimarães, não vemos diferença entre as fases “avaliação” e “explanação” delimitadas pela autora. Acreditamos que estabelecer um processo estimativo, no qual se estabelece um valor de “bem” ou de “mal” para um fato noticioso, é apresentar conseqüências “negativas” ou “positivas” para o fato. Portanto, a nosso ver, a “fase avaliação” está inserida na “fase explanação”, que é o momento em que se tecem as causas e as conseqüências do fato noticioso. Além disso, acreditamos que a autora não mantém o mesmo conceito de evento em todas as fases: na “fase definição”, a autora define evento como fato noticioso acompanhado de comentário. Já nas “fases explanação e avalia-

¹² Não conseguimos ter acesso ao texto de van Dijk que trata de algumas propriedades dos editoriais britânicos. A fonte utilizada é de uma comunicação apresentada por Guimarães, no Seminário do Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná, em 1992.

ção”, a autora utiliza evento apenas como fato noticioso, uma vez que não é possível apresentar causas e conseqüências de um fato noticioso acompanhado de comentário.

Há algumas diferenças funcionais na análise dos dois autores. Para van Dijk, o editorialista foca mais o fato noticioso no texto, ou seja, ele define um fato noticioso, enuncia suas causas e conseqüências e emite um posicionamento final sobre o fato, concluindo o texto. Já para Guimarães, o editorialista não só define o fato como o avalia, focando, portanto, fato noticioso e avaliação.

Uma vez que o editorial é um gênero predominantemente argumentativo, questionamos o motivo pelo qual nenhum dos autores analisa o movimento argumentativo presente no gênero, ou seja, o modo de organização discursiva presente no interior do gênero ou em parte(s) dele.

Trouxemos à discussão tais autores, porque, ao analisar nosso *corpus*, observamos que o editorial é um gênero textual que apresenta regularidades conforme salientam os autores.

Análise do *corpus*

A partir da análise do editorial *Do hábito de calar* (ver anexo p. 16), veiculado no jornal *Folha de S. Paulo* (em 21/02/2001), buscamos mostrar como esse gênero apresenta um esquema prototípico constituído de três fases: i) “fase definição”, que marca o início do texto e da interação verbal, delimitando “fato noticioso” e “comentário” sobre o fato; ii) “fase desenvolvimento”, que dá continuidade à interação; explanando o ponto de vista, através da tessitura das “causas” e das “conseqüências” que comprovem a legitimidade do ponto de vista. Em alguns casos, é nessa fase que o fato noticioso é explicitado; iii) “fase desfecho”, que fecha o texto e, conseqüentemente, a interação, retomando sucintamente o ponto de vista considerado nas fases anteriores. Essas fases são fixas e organizadas hierarquicamente, não correspondendo, necessariamente, aos parágrafos textuais.

Sendo assim, o gênero apresenta o seguinte esquema:

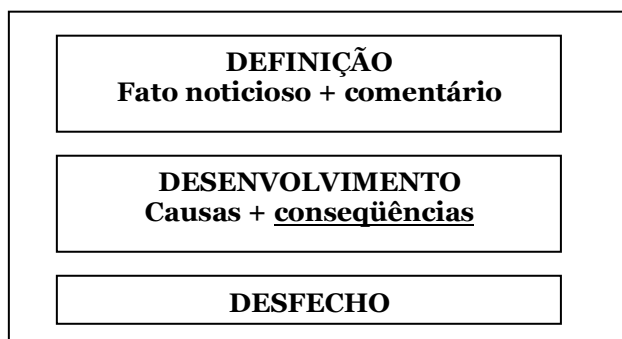


FIGURA 1: A estrutura esquemática do gênero editorial

- Fases obrigatórias
- Categoria facultativa

Vejam, agora, cada uma das fases, separadamente:

A “fase definição” é uma fase que exerce “funções pragmáticas e interativas” no editorial, tais como: i) marcar o início do texto, ocupando, pois, a posição inicial; ii) estabelecer o início da interação verbal entre editorialista e leitor, uma vez que realiza a “abertura” do texto; iii) definir o assunto a ser discutido ao longo do texto; iv) delimitar um “fato noticioso” e tecer um “comentário” sobre esse fato, avaliando-o.

É o “ponto zero” do gênero, sendo constituída por duas unidades, “fato noticioso” e “comentário”, as quais desempenham funções interativas e textuais e se apresentam de forma sucinta ou não conforme a interação que o enunciador pretende estabelecer com o enunciatário.

O “fato noticioso” desencadeia a construção do texto, sendo, pois, um “pretexto” para o produtor do texto enunciar o ponto de vista da instituição jornalística sobre determinado assunto, podendo estar explícito ou implícito no texto, conforme a interação estabelecida entre enunciadores. Em outras palavras, acreditamos que a maneira como o “fato noticioso” vem enunciado e o seu grau de explicitude dependem de como o editorialista projeta seu leitor. Em alguns casos, o editorialista define, explicitamente, o “fato noticioso”, no texto, enunciando vários componentes da cena enunciativa que deu origem ao fato. Já o “comentário”, além de ser uma unidade que dá continuidade à fase definição, indica o ponto de vista da instituição jornalística sobre o fato noticioso.

No editorial em análise, na “fase definição”, o editorialista tece o “fato noticioso” e o “comentário”, conforme podemos averiguar a seguir, enunciando quem, o que, quando, onde e como para o leitor, dando-lhe informações para que se “situe” em relação ao que vai dizer. Ele pressupõe um leitor que precise de todas essas informações para que adira ao ponto de vista defendido.

QUADRO 2

Organização do conteúdo temático e esquemático do gênero editorial: fase definição

FASE DEFINIÇÃO

Fato noticioso	Comentário
FHC se calou perante críticas de ACM.	Ao longo de seu governo, FHC nunca foi tão realista quanto ao seu comportamento político.

Quanto à “fase desenvolvimento”, há uma exposição minuciosa do que foi sumariamente enunciado na “fase definição”, ou seja, efetua-se a explanação do “fato noticioso” e do “comentário”. Portanto, podemos dizer que é específico a essa fase: i) delimitar o “corpo” do texto, ocupando, portanto, uma posição medial; ii) dar continuidade à interação estabelecida na fase anterior; iii) desenvolver o assunto que foi sumariamente enunciado na “fase definição”; iv) expandir o “fato noticioso”, enunciando suas causas e suas conseqüências.

Movimento maior do texto, essa fase representa a argumentação do editorialista propriamente dita, momento em que ele tece os argumentos e contra-argumentos (parte facultativa).

Conforme acontece na fase definição, também nessa fase o grau de explicitude do assunto depende de como o editorialista projeta seu leitor, enunciando dados conforme a adesão que pressupõe já possuir. Observemos os trechos discriminados a seguir:

QUADRO 3

Organização do conteúdo temático e esquemático do gênero editorial: fase desenvolvimento

FASE DESENVOLVIMENTO

Causas (argumentos)	Conseqüências (contra-argumentos)
O silêncio de FHC mantém as forças partidárias, que sustentam seu governo, coesas.	O hábito de calar de FHC, além de abafar escândalos, é também um obstáculo à reforma dos costumes políticos.

Já a “fase desfecho” exerce as seguintes funções: i) marcar o final do texto, ou seja, definir o desfecho do texto, ocupando então a posição final; ii) fechar a interação entre editorialista e leitor, uma vez que realiza o encerramento do texto; iii) retomar o que foi explanado ao longo do texto – causas e conseqüências do fato noticioso –, emitindo um posicionamento final. Eis a fase desfecho presente no editorial em análise:

QUADRO 4

Organização do conteúdo temático e esquemático do gênero editorial: fase desfecho

FASE DESFECHO

Ao silenciar, FHC vai costurando a governabilidade, mas reforça a imagem de que seu governo é leniente ao tentar mostrar que a luta pelo poder no País é mais digna e moderna.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1964. 197 p.

BAKHTIN (Voloshinov). *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. pp. 277-326.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 196 p.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral II*. São Paulo: Pontes, 1989. 294 p.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. 353p.

DIAS, Daniella Lopes. *A entrevista mediada por computador: uma proposta de análise da configuração do gênero*. 2001. 110 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: o que são e como se classificam?* Recife: UFPE, 2000. Inédito.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual de interação professor/aluno*. 1999. 215 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

PERELMAN, Chaim & TYTECA, L. O. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 615 p.

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual, in: *Scripta*, n. 4, v. 2, pp. 87-106, 2001.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. 4 ed. Cambridge: niversity Press, 1996.

VAN DIJK, T. A. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983. 307 p.

_____. *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. 2 ed. Madrid: Cátedra, 1984. p.195-229.

_____. *Cognição, discurso e interação*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000. 207 p.

Anexo

Do hábito de calar

No círculo governista, foi louvado como um ato de sapiência a declaração do presidente Fernando Henrique Cardoso de que cala por convicção, e não por medo – em relação às críticas que vem sofrendo do senador Antônio Carlos Magalhães. Exortações à parte, poucas vezes FHC produziu uma definição tão realista de seu comportamento político ao longo de mais de seis anos de governo.

O silêncio convicto do presidente tem sido um forte amálgama a manter minimamente coeso o concerto das forças partidárias que sustentam seu governo. Neste momento, esse calar tem um objetivo claro: o de minimizar os atritos com o PFL, derrotado nas eleições parlamentares que ocorreram na semana passada, e, assim, permitir uma transição segura até o fim do mandato.

Mas o hábito de calar do presidente, irmão do de abafar escândalos, tem atuado também como obstáculo à reforma dos costumes políticos. As batalhas, como a troca de acusações entre ACM e outros governistas na sessão de ontem no Senado, afloram apenas no nível epidérmico da aliança. Não alteram o seu caráter profundo, o de ser um pacto que envolve velhas oligarquias regionais, admitindo sem mais a prevalência do fisiologismo, do caciquismo e de outras formas nefastas de fazer política.

O excessivo pragmatismo que domina o governo, a começar por FHC, não permite enxergar que há algo nas denúncias de corrupção recentes que transcende a luta pessoal entre ACM e outras lideranças. São casos graves como as acusações que pesam sobre a origem do patrimônio do presidente do Senado, Jader Barbalho, o escândalo na concessão de crédito pela SUDAM, os indícios de que correu dinheiro na decisão de deputados de deixar suas legendas e aderir ao PMDB, o suposto desvio de dinheiro das obras do aeroporto de Salvador e a suspeita de irregularidades na gestão dos portos. As vísceras de duradoura e promíscua relação de poder estão expostas. Mas não há firme disposição de investigar.

A opção por silenciar, nessa situação, pode ser muito eficaz para costurar a governabilidade. Mas é mais um ato a reforçar a imagem de que este governo é leniente no que tange a tornar a luta pelo poder no Brasil mais digna e mais moderna.

Folha de São Paulo, 21/02/2001.

A letra e o inacabamento da escrita: uma leitura de “Cantiga de esponsais”, de Machado de Assis, à luz do conceito de obra, em Maurice Blanchot

Edson Santos de Oliveira

Doutorando em Literatura Brasileira pela UFMG

Blanchot (1980, p. 157), citando Levinas afirma: “... sauver un texte de son malheur de livre”.. Talvez aí esteja um começo para se pensar a obra. O livro, enquanto materialidade, pura infelicidade. Uma obra é uma *realização* de letra e silêncio, espaço sem tempo, texto por vir. Para o autor de *O espaço literário*, “A obra realiza relações que *precedem* toda a realização objetiva e técnica” (BLANCHOT: 1984, p.207. Grifo do autor).

O vocábulo “obra” possui várias acepções no dicionário. Vem da raiz latina *opera*, que tem a ver com *fazer*, *realizar*. E é interessante notar que a palavra “fazer” é também o significado do termo *poiesis*, em grego. Poeta é o que faz, é o que tira do nada. O poema é, pois, na esteira de Alain Badiou (2002, p. 32.), “um não-pensamento que se apresenta no poder de linguagem de um pensamento possível”.

A mesma raiz do verbo “obrar” está em “operar”, que por sua vez nos remete a incisão cirúrgica, corte. O que é uma obra senão um corte, um traço? Sendo um *real-izar* de relações precedentes, mas sem origem, ela nos permite *vislumbrar* o Real (com maiúscula, no sentido que lhe atribui Lacan). E esse vislumbre é um corte. É da fragilidade do corte que podemos nomear, ainda que precariamente, o Real. Assim, a “gênese” da obra se dá no traço, fragmento, murmúrio. É daí que brota o *désœuvrement* onde o escrever produz a ausência da obra, voltando-a à sua solidão, o tempo da ausência de tempo (BLANCHOT: 1987, p. 20).

Essa idéia do corte nos leva a pensar na verdade, não no sentido metafísico, mas de vir a ser. Para Heidegger, a verdade é anônima e nasce do vazio. Verdade e pensamento estão estreitamente ligados ao conceito de liberdade. Como nos ensina Alain Badiou (op. cit. p. 75.), “O próprio Heidegger propôs dizer que a essência da verdade não era outra coisa senão a liberdade. É indiscutível”. E Badiou, mais à frente, afirma que, no pensamento contemporâneo, é importante buscar um pensamento da escolha e da decisão que vá do vazio à verdade, deixando de lado a figura do mestre, mas não o sacrificando (BADIOU: op. cit. p. 75).

Relendo Badiou, percebemos que o conceito de verdade, além de estar sintonizado com o de liberdade, tem a ver com a categoria heideggeriana de errância. Nessa linha, a noção de falso e verdadeiro acaba se neutralizando. O erro pode ser um caminho para um acerto, sempre instável, por sua natureza.

Blanchot também nos ensina a reler Heidegger, que nos parece ainda preso excessivamente à linguagem, ainda cativo da Ontologia. Mas há entre eles um ponto comum: ambos lançam mão de categorias como inacabamento, vazio, errância da obra, ambigüidade. Em Blanchot, parece haver um avanço. Nele a obra é uma *experiência de vazio*, de inacabamento. E o que o artista “terminou num livro, recomeçá-lo-á num outro” (BLANCHOT: 1987, p. 11).

Embora exista o livro enquanto objeto, há um livro, no sentido abstrato, ligado a representações de idéias. Daí o caráter ambíguo do conceito de livro e obra, oscilando entre o material e o virtual (TURRER, p. 17).

Se escrever é produzir a ausência da obra, essa ausência deve se manifestar de alguma forma. Assim, a ambigüidade da obra nos leva à ambigüidade da letra. A letra tem uma natureza material e imaterial ao mesmo tempo. Estando na transição entre o Real e o Simbólico, como queria Lacan, ela se coloca numa posição intermediária, num vir-a-ser constante. Fluxo heraclítico. E a letra, como o livro, pode perfeitamente ser ilustrada na metáfora da fonte. “A imagem da fonte, como coisa a fazer brotar a água, sempre a mesma, sempre outra é uma boa comparação para o livro, como mostrou Daysi Turrer (op. cit: p. 17). Acompanhando Blanchot, podemos dizer que o livro está sintonizado com a idéia de objeto ao passo que a obra é sempre inalcançável (BLANCHOT: 1987, p. 11).

Uma obra não tem origem nem fim. “Todo começo é um recomeço” (TURRER, op. cit. p. 17). Todo traço é segmento e seguimento, é corte e fluxo. A escrita, na esteira de Blanchot, não existe, mas é. Ela supõe a linguagem que só começa no vazio. Não podemos dizer que o escritor escreve, mas que “isso” escreve. E esse “isso” que nasce já é natimorto. “O texto”, como afirma Lúcia Castelo Branco (no prelo: p. 01), “é esse natimorto que esperávamos sem saber”. O texto, quando nasce, já conduz o escritor para o morrer. E é interessante notar que a palavra “conduzir” e “traduzir” têm uma raiz latina comum: *dux*, chefe, condutor, em suma, o que leva para o inesperado.

O que é a obra senão uma tradução? Mas a tradução deve ser entendida aqui no sentido benjaminiano. Tradução que, enquanto letra (não sabemos se Benjamin leu Lacan, mas tinha conhecimentos da cabala judaica), sonda despretensiosamente o inapreensível do Real.

A obra, tradução do inconsciente, tradução-traição, se plasma na linguagem, esse constante vir-a-ser. Dessa forma, o escritor como tradutor busca a linguagem adâmica, colada ao objeto, letra. Se a palavra mata a coisa, o tradutor, que é poeta, condutor do sentido, poderá criar significados inesperados a partir da morte do próprio significado. Podemos, pois, deduzir que a obra tem uma feminilidade que lhe é inerente na medida em que ela

habita um estágio de semioticidade, de anterioridade à simbolização. Como a escrita se vê forçada a caminhar para o simbólico, a saída é trapacear com o autoritarismo da linguagem através da letra, que nomeia, fragmentariamente, o Real. A letra passa a ser assim uma espécie de fronteira entre a palavra e a coisa. A sua leveza é que permite ao escritor flutuar entre a vida e a morte do sentido.

Se a linguagem se irrompe numa “não-origem”, podemos concluir que a escrita corresponde à pulsão de vida que tem na morte o seu suporte. E poderíamos aqui levantar uma hipótese: se o derivado da pulsão de morte é a destrutividade, não haveria uma relação entre “escrita da destruição” e pulsão de morte? A escrita em grau zero (ou o texto da letra) não estaria sintonizada com a melancolia, que no fundo é um estar a morrer? Para Freud, as pulsões de vida (pulsões sexuais e instinto de conservação) aglutinam o que as pulsões de morte desintegram. No entanto, essas duas pulsões funcionam em estado de imbricação. Na melancolia, segundo Freud, haveria uma pulsão de morte em estado puro. “Agindo fundamentalmente em silêncio e sem se restringir aos poderes da agressão destrutiva, a pulsão de morte é o que não quer ser escrito ou falado, sendo, portanto, obstáculo à emergência da palavra” (CARVALHO: 2003, p. 180).

A obra, como afirma Blanchot, mais do que a morte, apresenta o estado de morrer, infundável processo, fluxo sem fim. O “lugar” da escrita parece estar bem próximo do “lugar” do Real e da pulsão, principalmente a de morte. Se escrever é um estar a morrer, a escrita acaba tocando no silêncio, enquanto possibilidade de significação. E é neste silêncio que reside a falta, o gozo. A escrita é a tessitura desse gozo, sempre impossível, gozo que é bordado pela morte.

Visto que a linguagem não dá conta de esgotar a infinitude do Real, só mesmo através da letra é que podemos nomear, acenar, provisoriamente, para esse Real, horizonte sempre vislumbrado e nunca atingido. Uma vez que escrever é impossível, é pela letra que o escritor renuncia a nomear plenamente o mundo e apenas o designa por redução, tradução, repetição enquanto diferença. A letra é a marca da escrita no seu desaparecer, é um estado de melancolia que insiste em não morrer. Blanchot afirma que “as palavras do escritor têm tripla existência: existem para desaparecer, existem para fazer aparecer a coisa, e uma vez desaparecidas, continuam sendo e desaparecendo para manter a coisa como aparição e impedir que tudo naufrague no vácuo” (BLANCHOT: 1997, p. 54).

Se a linguagem faz aparecer e desaparecer a coisa, é preciso pensá-la como espaço inocupável, como afirma Mauro Cordeiro, citando Macherey: “A linguagem não é um instrumento conformado à mão do homem, mas um lugar para habitar, um espaço de que a literatura, através de suas ‘experiências’, revela a realidade inobjetiva. Com efeito, esse espaço não está cheio, particularmente, do homem e de seus projetos positivos, mas é esse espaço profundamente inumano que é inocupável em sua totalidade” (ANDRADE: 2002, p. 110).

A escrita é um jogo de ausência e presença, forma que é conteúdo, escrita negativa enquanto texto do morrer. A obra supõe, na esteira de Blanchot, uma escrita do des-astre, pulsar, constelar (e também pulsão), cintilância, limite vítreo que, entre a palavra e a coisa, demonstra mais do que representa, tênue transparência entre vida e morte, silêncio e discurso, enfim, a obra supõe uma língua fora do poder. Neutro.

“Cantiga de esponsais”, de Machado de Assis, é um conto que pode nos servir como um exemplo de obra inacabada, texto da letra para Lacan, escrita do desaparecimento, no sentido proposto por Blanchot.

Mestre Romão se sente melancólico porque não consegue construir uma obra musical, iniciada três dias depois de casado: “(...) mas a verdade é esta: – a causa da melancolia de mestre Romão era não poder compor, não possuir o meio de traduzir o que sentia” (p. 39). Mestre Romão insiste numa tradução (criação) do fracasso e seu texto não vem ao papel, obra que se instala no silêncio. Pausa musical. Interessante perceber que a própria casa onde mora o regente de orquestra é vazia como a obra que ele tenta compor: “A casa *não* era rica naturalmente; *nem* alegre. *Não* tinha o menor vestígio de mulher, velha ou moça, *nem* passarinhos que cantassem, *nem* flores, *nem* cores vivas ou jucundas. Casa sombria e nua” (p. 38, grifo nosso). Sua morada é um espaço nu e essa nudez se reforça nos vocábulos negativos: “não”, “nem”: lugar sem som, sem decoração, espaço do despojamento. Mestre Romão é a concretização do desaparecimento/aparecimento da obra.

É triste e circunspecto, mas ao reger “Tudo isso desaparecia à frente da orquestra” e tornava-se alegre. Ele empresta seu corpo para que brilhe a obra de outro: “... então a vida derramava-se por todo o corpo e todos os gestos do mestre; o olhar acendia-se, o riso iluminava-se: era outro. Não que a missa fosse dele; esta, por exemplo, que ele rege agora no Carmo é de José Maurício; mas ele rege-a com o mesmo amor que empregaria, se a missa fosse sua” (p. 38).

O texto que o regente tenta compor se aloja no silêncio. No entanto, ele rege uma obra de outro, destoando de suas solitárias notas que se recusam a pousar no papel de sua partitura. O que está ausente na partitura (a música que ele quer criar) se presentifica no corpo, que ele empresta para que brilhe a obra de outro, um compositor barroco, lúdico, dialógico por excelência, que é o Padre José Maurício. Ao reger, as notas não compostas de Mestre Romão estão a morrer. Sua regência é um resto de escritura que não chega ao termo. O que o corpo “diz”, quando ele comanda a orquestra, é um resíduo de outro texto não nascido, sua obra em estado de letra. O que os componentes da orquestra tocam expressa uma potencialidade de significação que ele tenta traduzir no corpo. A interpretação dos músicos regidos por ele é também corpórea, sem palavras, apenas som, pausa, respiração, traduzindo o “querer dizer” do maestro, que é gesticulado. Esboço de obra não nascida, gesticulação precedendo o som, que não se realiza, texto natimorto, a sua obra não vem à luz. Se Romão se transfigura, ao reger, é porque está sensível a um som que vem dos corpos que compõem a orquestra, corpos cujos acentos, pulsões, pausas, agudos e graves não são

traduzidos para a palavra escrita. Daí o “fracasso” do Mestre, ao tentar criar sua obra, ao perceber que a seqüência sonora que tenta pôr no papel não tem essa riqueza musical da música do Padre José Maurício. O texto que Romão rege é que lhe permite ter acesso ao impossível de seu próprio texto, texto do gozo, da morte, que apenas se teatraliza em gestos corporais e nunca se manifesta no papel, na partitura: “Tinha a vocação íntima da música; trazia dentro de si muitas óperas e missas, um mundo de harmonias novas e originais, que não alcançava exprimir e pôr no papel. Esta era a causa única de tristeza de mestre Romão” (p. 39).

Romão, como um pássaro engaiolado, sofre o tormento da escrita, ao compor um canto esponsalício. A palavra “esponsalício” nos remete a casamento, união. O maestro ficou viúvo pouco tempo depois de suas núpcias. Solitário, não conseguindo uma união plena – que para a sociedade burguesa da época era sinônimo de casamento – tenta criar em vão um canto esponsalício e sua obra inacabada é metáfora de sua própria condição existencial: busca, em vão, *casar* a forma ao conteúdo na elaboração de uma obra que celebrasse a união amorosa: “Quando a mulher morreu, ele releu essas primeiras notas conjugais, e ficou ainda mais triste por não ter podido fixar no papel a sensação de felicidade extinta.” (p. 39). Essas primeiras notas – garatujas de um tempo mítico, nupcial, que não se completa – correspondem a um texto melancólico por excelência, refletindo a própria melancolia do mestre.

Romão desloca o amor da esposa morta para a obra. Não se completando mais na sua outra metade, que faleceu, empresta seu corpo para que a obra de outro – a do Padre José Maurício, outro solitário e melancólico – se una ao seu, construindo, de modo sublimado, um canto esponsalício, completando assim, pelo deslocamento, sua falta. No entanto essa complementação nunca se realiza. A melancolia insiste. Existe uma obra na iminência de vir a público, obra que atormenta o criador, mas se aloja na sua solidão. O médico lhe dá um conselho: “– Isso não é nada; *é preciso não pensar em músicas...*” (grifo nosso). O conselho médico é sugestivo: “não pensar em músicas” tem duplo sentido: esquecer o dia-a-dia, o seu cotidiano profissional, mas pode também significar “não pensar”, estar em estado de vazio, de passividade, como ensina Blanchot: “Se há uma relação entre escritura e passividade, é que uma e outra supõem o apagamento, a extenuação do sujeito: supõem uma mudança de tempo: supõem que entre ser e não ser alguma coisa que não se completa acontece, entretanto, como tendo desde já surpreendentemente acontecido – o *désœuvrement* do neutro, a ruptura silenciosa do fragmentário” (BLANCHOT: 1980, pp. 29-30).

E a “cara metade” do texto que Romão tenta compor surge do exterior, quando ele desiste de sua obra e a rasga: “Desesperado, deixou o cravo, pegou do papel escrito e rasgou-o. Nesse momento, a moça, embebida no olhar do marido, começou a cantarolar à toa, inconscientemente, uma cousa nunca antes cantada nem sabida, na qual cousa um certo *lá* trazia após si uma linda frase musical, justamente a que mestre Romão procurara durante

anos sem achar nunca. O mestre ouviu-a com tristeza, abanou a cabeça, e à noite expirou.” (p. 40)

A seqüência musical que Romão busca, essa obra que não vem e o deixa triste, se manifesta quando ele ouve um canto espontâneo de uma mulher recém-casada, contemplando o marido. Ambos estavam numa janela. Não estaria aí uma sutil ironia machadiana ao mostrar o casamento como símbolo da felicidade completa da burguesia da época e a arte, no caso o canto esponsalício, como reflexo servil dessa satisfação? É este ser apaixonado que lhe dá um solfejo natural, murmúrio, notas, texto ansiosamente procurado pelo maestro, texto do corpo, da falta (vem de uma janela), frase musical, feminina e de desamparo, texto da voz, da letra, da errância, pleno de pulsões de vida, mas... de totalidade, isto é, iria completar a obra do mestre. Para que essas notas continuem belas, na esteira do pensamento de Blanchot, devem se perder no vazio e morrer, voltando novamente ao silêncio de onde vieram. Romão acabara de rasgar a partitura na qual tanto martelara para compor a sua obra. E é nessa perda que ele acaba, paradoxalmente, escrevendo. Romão vivencia a experiência de não publicar, deixando a obra na sua solidão essencial. Só resta a ele morrer com o seu próprio texto, não escrever esse livro por vir, que brota da passividade, do desastre: “– Não escrever – que longo caminho antes de aí chegar, e isso não é nunca certo, não é nem uma recompensa nem um castigo, é preciso somente escrever na incerteza e na necessidade. Não escrever, efeito de escritura; como uma marca de passividade, um recurso da infelicidade. Que esforços para não escrever, para que, escrevendo, eu não escreva, apesar de tudo – e finalmente eu cesse de escrever, no momento último da concessão: não no desespero, mas como o inesperado: o favor do desastre” (BLANCHOT: 1980, p. 23).

Bibliografia

ANDRADE, Mauro Cordeiro. *A experiência da escrita nas memórias de Schreber*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG. Dissertação de Mestrado, 2002.

BLANCHOT, Maurice. *A parte do fogo*. Trad. de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. *L'écriture du désastre*. Paris: Gallimard, 1980.

_____. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 20.

_____. *O livro por vir*. Lisboa: Relógio D'Água, 1984.

BADIOU, Alain. *Pequeno manual de inestética*. Trad. de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BRANCO CASTELO, Lúcia. *Pena da escrita* (no prelo).

CARVALHO, Ana Cecília. *A poética do suicídio em Sylvia Plath*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

TURRER, Daysi. *O livro e a ausência de livro em Tutaméia, de Guimarães Rosa*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG. Dissertação de Mestrado.

“Bugio moqueado”, de Monteiro Lobato: o gosto do Brasil

Enivalda Nunes Freitas e Souza
Universidade Federal de Uberlândia
Doutora em Literatura Brasileira pela USP

Resumo O objetivo deste trabalho é mostrar que as narrativas de Monteiro Lobato encerram uma leitura política do Brasil das primeiras décadas do século XX. Conjugando elementos da tradição oral brasileira, a narrativa dos “casos”, com as especificidades da literatura fantástica do velho mundo, o conto “Bugio moqueado”, sustentado por uma atmosfera de horror, revela um Brasil pantanoso que oculta em sua profundidade a perversão e a crueldade.

A prodigiosa imaginação de Monteiro Lobato deu à luz personagens e situações perturbadoras, cujas histórias mais inusitadas se passam no mundo sertanejo e estão estreitamente vinculadas a ele. Como promotor em Areias, pequena cidade do interior de São Paulo, e como proprietário de fazenda, Lobato pôde entrever um Brasil degradado e em ruínas vegetando ao peso de pequenas tragédias. Desse universo desalentador surgem os primeiros contos de Lobato, publicados na *Revista do Brasil*, o que lhe daria a idéia de reuni-los em livro com o título de *10 Mortes Trágicas*. A conselho de amigo, Lobato publica o livro com o título de *Urupês*, em 1918. Contudo, o recorte trágico e assustador não se atenua com a supressão do primeiro título.

Se em *Urupês* despontam, em termos gerais, o pessimismo e a tragédia como fatores inalienáveis da condição sertaneja percebida por Lobato, outros elementos composicionais se agregam na representação desse universo remoto perdido no interior do Brasil. Refiro-me a elementos de ordem sobrenatural, em histórias de horror transcorridas em fazendas distantes e arruinadas, que muito lembram os castelos de Hoffmann e Poe. A atmosfera fantasmagórica desses autores é retomada por Lobato e inserida no meio rural, fortalecendo a criação de histórias que representam um mundo arcaico, bárbaro e pouco civilizado.

Em *Urupês*, o leitor é colocado com o inusitado em forma de crueldade. O assombro vem pela necrofilia da figura horrenda de “Bocatorta”; do terror trágico de “A Vingança da Peroba”, conto que mostra a miséria e a triste conduta de um pai de família, cuja degradação é passada ao filho menor que, iniciado pelo pai na pinga e apresentando sinais de decadência moral e física aos sete anos, tem a cabeça esmagada por um monjolo. Dentre outras histórias assustadoras que compoem *Urupês*, destaca-se, ainda, o humor trágico de “O En-

graçado Arrependido”: nesse conto, explora-se o poder do riso, que de burlesco se transforma em arma de morte, numa cena final em que o trágico supera o cômico. Em *Negrinha*, de 1920, o pessimismo e o trágico se misturam, fixando dramas humanos de acentuada conotação política, como nos contos “Negrinha”, “As fitas da vida”, “O drama da geada”, “O jardineiro Timóteo”, “Bugio moqueado”.

De *Urupês* e *Negrinha*, criaturas horrendas, más e repulsivas, negros abandonados à própria sorte e famílias em descompasso com o progresso saem das brenhas das matas, de casarões misteriosos ou de casinhas decadentes, para compor um cenário pantanoso e trágico que metaforiza o Brasil do início do século passado e representa o ficcionista engenheiro que foi Monteiro Lobato.

Vejam os contos representativos do horror e do trágico de *Negrinha*: “Bugio Moqueado”¹. Um certo comprador de gado, em busca de melhores preços e condições, vai ao interior de Mato-Grosso, numa fazenda chamada Tremedal, de um certo coronel Teotônio. Esta história não é vivida pelo narrador oficial do conto, narrador em terceira pessoa. Ele apenas ouve-a de um senhor que teria tido o desconfortável encontro com o fazendeiro e seus domínios. Contudo, é pela voz desta personagem testemunha que a história é dada ao leitor. Desta forma, Lobato faz uso do velho truque da verossimilhança, ao colocar como narrador a personagem que vivenciou os fatos, como se percebe no início da história já na boca da testemunha: “... coisa que você nem acredita, dizia um deles. Mas é verdade pura. Fui testemunha, vi! Vi a mártir, branca que nem morta, diante do horrendo prato...” (p. 32). É aqui que começa a história, quando o narrador deixa de prestar atenção no jogo de que participa para ouvir a conversa de “dois sujeitos velhucos”, em que um é apenas ouvinte. Neste aspecto, a história converte-se em um dos muitos casos que se contam sobre as regiões mais remotas do país. Esses casos são recebidos e alimentados pela oralidade, permeada de fantasia e imaginação.

Ouvinte e leitor são arrebatados para a fazenda Tremedal, assim descrita: “Era um casarão sombrio, a casa da fazenda. De poucas janelas, mal iluminado, mal arejado, desagradável de aspecto” (p. 33). O narrador acrescenta que a casa era “toante na perfeição com a cara e os modos do proprietário” (p. 33). Como caracteriza a narrativa de elementos fantásticos, a tarde está caindo e o ambiente é envolto pelo mistério, cercado pelo absoluto silêncio e solidão, em que não aparece viva alma. Assim, fecha-se o contato do visitante com o mundo externo, abrindo perspectivas para o irrompimento de uma situação inusitada e assustadora, não raro permeada pelo perigo. É o que inspira, de chofre, a figura do coronel: “não me recordo de ter esbarrado num tipo mais impressionante. Barbudo, olhinhos de cobra muito duros e vivos, testa entiotada de rugas, ar de carrasco... Pensei comigo: Dez mortes no mínimo.” (p. 32). Este temor por parte do visitante deve ser considerado, uma vez que o comprador de gado não está nos domínios do coronel em uma posição subalterna

¹ LOBATO, Monteiro. *Negrinha*. São Paulo: Brasiliense, 1956. Todas as referências ao conto remetem a essa edição e vêm acompanhadas do número de página.

ou de dependência. Se não é tratado de igual para igual, ao menos deveria gozar de respeito, e não se sentir humilhado e intimidado.

No casarão da fazenda Tremedal, o comprador de gado vai-se deparar com as paixões em grau desmedido e seu fruto imediato: a tragédia e o horror. É a partir desse momento que fica mais evidente a confluência dos elementos do imaginário sertanejo, que engendram o conto “Bugio moqueado”, com os elementos que configuram o gênero fantástico. O visitante, morto de fome, aceita o jantar oferecido. A descrição anterior do casarão, visto à distância, sombrio e mal iluminado, agora ganha contornos mais repulsivos, ao vasculhar o interior da morada.

A casa, que foi comparada a seu proprietário, ao mostrar seu interior revela, concomitante, a alma de seu dono. A sala de jantar já surpreende pela não-convencionalidade de sua arquitetura: “*A sala de jantar semelhante uma alcova. Além de escura e abafada, recendia a um cheiro esquisito, nauseante, que nunca mais me saiu do nariz – cheiro assim de carne mofada...*” (p. 33) Esse espaço lúgubre, de pouca luz, expõe toda a obscuridade do homem que vai se mostrar facínora, preso ao desmedimento de sua mesquinhez e entorpecido pelo veneno que o alimenta (o comprador de gado e contador da história o chama de urutu). Se, ao conhecer durante o dia “a invernoada de fora”, já não teve boas impressões de seu anfitrião, agora o comprador de gado já não tem dúvidas quanto ao caráter malévolo daquele homem estranho e apavorante. Assim diz o narrador: “*ou fosse real ou efeito do ambiente, pareceu-me ele inda mais torvo em casa do que fora em pleno sol*” (pp. 33-34).

Quando o jantar é servido, o comprador de gado percebe um prato coberto sobre a mesa, coisa que o coronel não toca. Algum tempo depois, o coronel bate no prato “*três pancadas imperiosas*” (p. 34), tendo que repetir a chamada, ao que é atendido. Adentra a sala uma figura feminina, um espectro que parece pinçado das narrativas fantásticas, dos contos de Poe, Hoffmann, Álvares de Azevedo: uma mulher pálida, autômata, sem vida, “*sem fulgor nos olhos vidrados, cadavérica, dir-se-ia vinda do túmulo naquele momento*” (p. 34), é o que vislumbra o narrador, conforme suas palavras.

Encravada no sertão brasileiro, a personagem feminina, de traços tão europeus, chama a atenção. Desta forma, Lobato vai construindo seu texto com elementos tomados da cultura sertaneja, seus conteúdos temáticos de raiz oral, e enreda-os com a tradição literária que consagrou a estilização dessas estórias assustadoras, de cunho popular, que perfazem a alma dos homens de todas as culturas. Ao substituir castelos por casarões, condes por coronéis, ladies por sinhazinhas, mas conservando a atmosfera de pavor e de mistério, o limite tênue entre a vida e a morte, o confronto entre o mal e o bem, o polêmico escritor articula dois universos distintos e distantes, estreitando-os: o primitivo e o moderno, o campo e a cidade, convertendo-os em um só espaço, por onde erra o homem.

O marido empurra o prato para a mulher, sorrindo com crueldade. Dentro do prato, “*um petisco preto*” (p. 34), está a carne do suposto amante, viria a saber mais tarde o comprador de gado. É por isso que o narrador diz: “*Pressenti um horror de tragédia, dessas*

horrorosas tragédias familiares, vividas dentro de quatro paredes, sem que de fora ninguém nunca as suspeite” (p. 35). O banquete macabro se desenvolve ante a passividade do visitante e as súplicas mudas da “morta-viva”, que se contorce “em esgares e repuxos nervosos” (p. 35), fitando o visitante com suas “pupilas vítreas”, “como à espera dum milagre impossível” (p. 35), para logo em seguida cair em compleição sonâmbula e mergulhar de vez na sepultura da solidão e da loucura.

A antropofagia amorosa nos contos fantásticos e narrativas regionais é um tema freqüentemente explorado que passa por variações, sendo, às vezes, motivado por vingança ou sobrevivência, mas geralmente está vinculado à paixão. No conto “Bertram”, da obra *Noite na taverna*, do romântico Álvares de Azevedo, são sobreviventes de um naufrágio o comandante, sua esposa e o jovem Bertram, amante desta. Famintos, tiram a sorte, e o comandante deve morrer, mas ele implora ao menos mais um dia de vida. Trava-se uma luta e Bertram mata o comandante. Ele e a amada saciam a fome. Dois dias depois, o moço devasso mata a amante, mas o mar arrebatou-lhe o corpo (AZEVEDO: 1997, pp. 22-45). O goiano Bernardo Élis publica em 1944 a obra *Ermos e Gerais*, de onde se pode retirar o conto “A mulher que comeu o amante”: Januário, velho e miserável, vive com Camélia, “mocinha quase menina”, nos “cafundós” de Goiás, à margem de um rio, de onde tiram sustento. Januário acolhe em seu rancho um primo de Camélia, estabelecendo um triângulo amoroso. Camélia, desejosa de “beber café e comer sal”, propõe ao primo que liquidem o velho, e o atiram às piranhas do poço. Na janta, Camélia acha que as piranhas estavam salgadas, o que faz o primo ter calafrios... (ÉLIS: 1976, pp. 10-13).

Voltemos ao jantar do comprador de gado. Horripilado com a cena do jantar, o visitante começa a espreitar a casa pelas portas da sala, que são três (três pancadas, três portas... O número três ainda aparecerá de forma decisiva até o final da história): “A sala tinha três portas, uma abrindo para a cozinha, outra para a sala de espera, a terceira para a despensa” (p. 36). Na despensa, ele vê entre os sacos de mantimento “uma coisa preta” (p. 36) pendurada. Sua curiosidade é interrompida pelo coronel, que o adverte severamente: “O inferno está cheio de curiosos, moço...” (p. 36) Contudo, o coronel explica a misteriosa “coisa negra”: *Coisas da vida, moço. Aqui a patroa péla-se por um naco de bugio moqueado, e ali dentro há um para abastecer este pratinho... Já comeu bugio moqueado, moço?*” (p. 36) O comprador de gado sai a galope da fazenda Tremedal. Alguns anos depois, numa fazenda chamada Três Corações, todo o mistério é revelado: o bugio moqueado era o peão Leandro, negro, a quem foi imputado um caso amoroso com a mulher do patrão, o coronel Teotônio. Leandro é atado ao tronco, recebe pimenta e chicotadas até a morte, sendo moqueado em seguida. O canibalismo amoroso como metáfora é levado a termo pelo fazendeiro vingativo, duplamente autorizado a punir a traição: como marido e como patrão.

O nome das fazendas é significativo dentro desse universo de mistério, vingança e terror. Tremedal possui dois significados. Como substantivo masculino, significa pântano; no sentido figurado, é degradação moral, torpeza (Dicionário AURÉLIO). Ambos os sentidos

relacionam-se com a história. Se observarmos a simbologia do pântano, veremos que ele está associado à “decomposição do espírito”, porque nas terras pantanosas os quatro elementos fundamentais atuam de forma confusa: “pela falta dos dois princípios ativos (ar e fogo) e a fusão dos dois passivos (água e terra)” (CIRLOT: 1984). É a presença da decomposição, da morte, que envolve o proprietário da fazenda Tremedal e seus domínios. A degradação moral, que está vinculada à possível traição da esposa, estende-se principalmente ao coronel que, com tirania, crueldade e abuso de poder, impõe sua lei.

Assim como Tremedal cumpre sua função simbólica, é na fazenda Três Corações que o possível triângulo amoroso é revelado ao comprador de gado que, a esta altura, pode compreender melhor o sentido da alcova que serve de sala e suas “três portas”: uma para a esposa, a segunda para o amante e a terceira para o marido. A verdadeira história do bugio moqueado, o moço Leandro, é relatada pelo irmão da vítima, Zé Esteves, o único que “esteve” na fazenda Tremedal quando a tragédia aconteceu. Leandro é um nome que destoa do de seu irmão, Zé Esteves, e pode estar vinculado ao mitológico Leandro, amante de Hero, que involuntariamente provocou sua morte. O amor entre Leandro e Hero era proibido, por ela ser sacerdotisa de Afrodite (KURY: 1999).

Se “Bugio moqueado” é a história de uma tragédia doméstica, que envolve traição e vingança, há ainda que considerar outros fatores, de ordem político-social, interferindo na estrutura do conto. As personagens masculinas, nas figuras do coronel e do negro, confundem-se com a organização social brasileira do início do século passado, o que pode nos levar a uma crítica social, vendo no conto “Bugio moqueado” um alvo moralista e preconceituoso que sustentam os padrões de comportamento da sociedade da época.

Caminhando *pari passu* com o sentimento de vingança, de honra ultrajada e de domínios invadidos, motivos que fundamentam as atitudes do coronel Teotônio, estaria o preconceito racial subjacente a todos os acontecimentos: o fato de o amante da esposa do proprietário ser negro é agravante da situação de adultério. A inclemência e a crueldade do coronel podem ser vistas como resquício da política escravocrata brasileira. Segundo Marisa Lajolo, algumas personagens lobateanas são emblemas da imobilidade social de certas classes sociais que não encontravam lugar dentro da sociedade brasileira:

...tanto o jardineiro Timóteo quanto o negro Leandro (de “Bugio moqueado”) podem emblematizar, no fim trágico de cada um, a impossibilidade de sobrevivência de certos segmentos da população brasileira a partir da instauração do processo de modernização. (LAJOLO: 1999, p. 77)

No início do século passado, o senhor-coronel julga-se ainda dono dos negros, ignorando qualquer confronto entre ambos que não passe pela punição e pela subserviência da raça. O coronel considera-se duplamente superior, embora as duas características sejam intercambiáveis: pelo vezo político, ele é o proprietário abastado que detém o poder e o manipula como se fosse um juiz do Santo Ofício. Esta observação é feita pelo narrador, refe-

rindo-se às cenas do jantar: “*Que jantar! Verdadeira cerimônia fúnebre transcorrida num escuro cárcere da Inquisição*” (p. 36). Por condições sociais, o coronel é o homem branco, de raça superior, legitimado a colocar o negro em seu devido lugar. Estes conceitos já estavam incrustados em seu nome: Teotônio.

Teotônio liga-se a “teotônico”, que pode ser extensivo ao teotonismo, o “sistema político que visa à homogeneidade absoluta das raças germânicas” (AURÉLIO). Mais tarde, esse sistema político marcaria toda a política de Hitler. Note-se que *Negrinha*, de 1920, é anterior ao apogeu do Nazismo. Desta forma, percebe-se uma certa premonição de Lobato ao escolher o nome da figura opressora do conto. Nesse sentido, é sintomático o surgimento dessa personagem na estória, que desde seu aparecimento está em situação superior, de domínio e subjugação, conforme descrição do narrador: “*Encontrei-o na mangueira, assistindo à domaço dum potro – zaino, ainda me lembro*” (p. 32). Esse animal de cor escura, que está sendo domado pelos empregados do coronel, é uma prospecção do negro Leandro (o negro, por muito tempo, foi visto como animal bruto e sem razão) no tronco, “*lanhado a chicote*” (p. 38), sob ordens do coronel.

Contudo, é pelo avesso desses acontecimentos que se deve ler a obra de Monteiro Lobato. De convicções democráticas, Lobato está evidenciando, por meio do coronel Teotônio, a consciência do problema, baseado na longa experiência do passado escravocrata brasileiro, que tendia a perdurar-se com o passar dos anos. Oportunamente, cito um trecho do artigo de Nilma Gonçalves Lacerda, “A superfície do mal em Monteiro Lobato”, que diz o seguinte:

Há em vários momentos da obra de Lobato a manifestação de irritação e aversão para com o nazi-fascismo. Democrata convicto, não há outra atitude a se esperar dele. Como não se espelha que seu conselho quanto à Alemanha criminosa e vencida seja outro senão o da educação:

Pergunta-se: Que fazer à Alemanha criminosa do maior dos crimes cometidos contra a humanidade? A resposta me parece simplicíssima: educá-la. (LACERDA: 1998, p. 115)

O conto “Bugio moqueado”, em sua estrutura dramática, representa o modo pelo qual seu autor compreende a literatura e a vida: pela fusão de elementos e situações díspares. As paixões humanas desconhecem limites espaciais ou temporais para se manifestarem: em qualquer parte haverá um casarão sombrio ocultando uma cena de horror; o mal pode estar entranhado numa personalidade internacional como num coronel incógnito; no Olimpo ou no Sertão, o amor está sujeito ao infortúnio; bárbaro ou civilizado, o homem é animalizado, coisificado.

Lobato funde ingredientes da cultura popular com a tradição literária estilizada, aproveitando elementos regionalistas e condimentando-os com as especiarias da velha Europa, que por aqui se alastraram desde o Romantismo. Desta forma, se temos a crueldade fincada nos resquícios da escravidão brasileira, alegoricamente, por meio da personagem Teotônio, a maldade também se vincula a uma nação civilizada. Da atmosfera penumbrosa

e soturna do casarão, perdido nas brenhas desse país, onde mal penetra a luz do dia, emerge um ser fantasmagórico e desvairado, reportando os casos populares brasileiros às narrativas européias e americanas que geraram o difundido gênero fantástico. “Bugio moqueado” mostra que o horror, a crueldade e a morte são patrimônios do imaginário humano e que, por essa faceta mítica, é narrativa exemplar de uma comunidade inserida em um determinado tempo histórico.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Álvares de. *Noite na taverna*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

CIRLOT, Juan-Eduardo. *Dicionário de símbolos*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

ÉLIS, Bernardo. *Seleta*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LACERDA, Nilma Gonçalves. “A superfície do mal em Monteiro Lobato”, in: BERNARDO, Gustavo. *Literatura e sistemas culturais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

LAJOLO, Marisa. “Negros e negras em Monteiro Lobato”, in: LOPES, Eliane Marta Teixeira (et. al.). *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOBATO, Monteiro. *Negrinha*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

_____. *Urupês*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

O discurso de João Cabral de Melo Neto e a construção da modernidade brasileira

Helânia Cunha de Sousa Cardoso
UNIPAM
Doutoranda em Estudos Literários pela UFMG

Resumo Este artigo tem o objetivo de recuperar o conceito de modernidade na poesia de João Cabral de Melo Neto, destacando as marcas da tradição e da ruptura no discurso cabralino. Nesse sentido, investiga a contribuição do poeta pernambucano para o projeto de construção do Modernismo no Brasil.

1. Considerações iniciais

Para se discutir o processo de construção da modernidade no discurso de João Cabral de Melo Neto, dois caminhos são inevitáveis. O primeiro deles é o que estabelece o que há de novo, o que há de original no projeto do poeta em relação à tradição brasileira; e o segundo é o que propõe a permanência de traços da tradição no modernismo cabralino.

A primeira perspectiva é a escolhida pela maioria dos textos produzidos pela crítica que investiga a trajetória de Cabral no contexto literário brasileiro, uma vez que, como observa Silviano Santiago (1989):

estamos mais acostumados a encarar o modernismo dentro da tradição da ruptura, para usar a expressão de Octavio Paz, ou dentro da estética do *make-it-new*, de Pound, ou ainda da tradição do novo, de Rosemberg, e assim no infinito. A nossa formação esteve sempre configurada por uma estética da ruptura, da quebra, por uma destruição consciente dos valores do passado (SANTIAGO: 1989, p. 94).

Já a segunda opção se vincula ao momento em que os críticos brasileiros, a partir da década de 80, resolveram fazer o que Silviano chama de “uma revisão crítica do moderno, em particular do modernismo, abrindo caminho para o pós-moderno e o pós-modernismo respectivamente” (1989, p.95), momento em que a tradição é recuperada e reinventada.

O presente artigo deseja dar continuidade a essas investigações, uma vez que o projeto poético de João Cabral de Melo Neto parece recuperar algumas marcas da tradição ao se inventar como *novo*. Nesse sentido, pretende-se observar até que ponto essa herança do passado contribui para o projeto de inovação dessa poética. Por outro lado, tenta-se averiguar em que medida esse discurso favorece a construção da idéia de modernidade no Brasil, a partir da década de 40.

A hipótese é a de que, na esteira de Paz, Cabral parece construir ao longo de sua obra (de forma dispersa ou concentrada) os seus conceitos de modernidade. A obra do poeta nordestino consiste em não separar a busca do *novo* da busca da sua origem, enquanto poeta brasileiro, ambas configuradas, na obra de Paz, como negação do estabelecido e desejo de alteridade, então, sob a sua ótica, em constante tensão.

Para tanto, pretende-se retomar os ensaios e as conferências do poeta, publicados no livro *Prosa*¹; algumas entrevistas concedidas nas décadas de 80 e 90,² bem como parte da correspondência trocada com Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade.³

Em todos esses textos, o poeta chama a atenção para o diálogo que deve existir entre a nova geração de poetas de sua época e as velhas tendências consagradas pela tradição da poesia brasileira, a fim de que se possa configurar um novo tipo de poesia que corresponda às necessidades de comunicação exigida pela modernidade brasileira.

2. O poeta pernambucano e o conceito paziano de modernidade

Ao tratar do conceito de modernidade em Octavio Paz, Maria Esther Maciel (1995) observa que o poeta mexicano segue um trajeto ambivalente, detectando a tradição no novo e o novo na tradição. Ao fazer isso, Paz parece desmitificar a idéia de modernidade (confundida com vanguarda) apenas como recusa ao passado (tomado como um depositário de tradições mofadas) e de exaltações da novidade (esta, vinculada unicamente ao culto do futuro). Paz vê o Romantismo como o ponto de partida para se compreender a unidade ambivalente de toda uma constelação moderna de poetas, à qual se filia como poeta-crítico ao delinear a sua própria tradição. Desse modo, Paz diverge da visão de Eliot sobre a conciliação harmônica, ao afirmar uma permanente tensão entre as gerações literárias.

No entanto, a modernidade de Paz estaria mais próxima de Eliot do que de Pound. Mais próxima, ainda, de Jorge Luis Borges, por se fundar numa poética da intertextualidade.⁴ “E mais, trata a questão da tradição também no âmbito complexo da realidade latino-americana, de onde emerge a problemática da ‘identidade cultural’, da qual não se ocuparam os poetas-críticos do modernismo norte-americano” (MACIEL: 1995, p. 197).

Essas considerações sobre a obra paziana sinalizam para a possibilidade de aproximação entre o projeto de construção da modernidade de Paz e a proposta cabralina. Para isso, é necessário observar que traços da tradição da literatura brasileira, seja do período

¹ MELO NETO, João Cabral de. *Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. Os textos de Cabral são comentados na seqüência em que foram publicados em seu livro *Prosa*. Há momentos em que preciso citar diretamente o texto do poeta, a fim de contextualizar as idéias que se pretende destacar neste estudo.

² São analisadas algumas entrevistas de Cabral, reunidas na obra *Idéias fixas de João Cabral de Melo Neto*, de Félix de Athayde. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: FBN/ Mogi das Cruzes: Universidade de Mogi das Cruzes, 1998.

³ Reunida por SUSSEKIND, Flora, in: *Correspondência de Cabral com Bandeira e Drummond*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

⁴ Na mesma vertente de Borges em “Kafka e seus precursores”, Paz acredita que ao poeta (concebido como leitor-tradutor-crítico de outros poetas) cabe eleger seus próprios clássicos e subvertê-los. A fidelidade à tradição, nesse caso, se manifesta, paradoxalmente, através da traição.

colonial, seja das gerações modernistas, são inscritos na obra de João Cabral de Melo Neto e em que medida esses traços contribuem para a construção do Modernismo no Brasil.

Dois estudos⁵ realizados nesse sentido apontam para a capacidade do poeta de assimilar criticamente a contribuição das gerações artísticas que o antecederam. Dentre as marcas evidenciadas nessas pesquisas, podem ser destacadas, como pontos de conexão com o passado: o aproveitamento de temas históricos, a preocupação descritivo-geográfica, a marca da prosa no verso, a preocupação da poesia como construção, a plasticidade das imagens, na perspectiva de Flora Sussekind (1998, p. 31); ou a poética da recusa, da negação, “a minimização do melódico, a diluição de fronteiras entre o prosaico e o poético, a utilização de um léxico sem chancela, o gosto de solapar o sublime”, como propõe Antônio Carlos Secchin (1999, p. 309).

A despeito dessas “semelhanças”, o poeta é visto dentro de um “movimento apreciativo de exclusão” (Sussekind), ou como um “autor-ilha” (Secchin) no contexto da tradição da poesia brasileira.

Essa vertente crítica é respaldada pelos ensaios cabralinos, nos quais o autor chama a atenção para o diálogo que deve existir entre a nova geração de poetas de sua época e as velhas tendências consagradas pela tradição da poesia brasileira, como poderá ser observado na seqüência desse estudo.

3. O artista e a tradição

No estudo sobre a pintura de Juan Miró, publicado em Barcelona em 1950 e ilustrado pelo próprio Miró, Cabral destaca a capacidade do pintor de se libertar da composição renascentista, sem destruí-la:

A composição renascentista em Miró não é bruscamente destruída. Aquela libertação se exprime em luta, numa luta lenta, em que o novo tipo de economia se vai fazendo mais e mais presente em cada quadro, e esses quadros mais e mais numerosos dentro da obra do pintor (MELO NETO, 1998, p. 23).

A particularidade da pintura de Miró estaria, portanto, no diálogo crítico constante do pintor com a tradição da pintura renascentista e pós-renascentista. O que Cabral pretende mostrar é que em Miró há a valorização do fazer. Seus quadros, segundo Cabral, são “um pretexto para o fazer. Miró não pinta quadros. Miró pinta” (MELO NETO: 1998, p. 39). Nessa concepção, o ato de criação é mais importante que a obra criada.

Portanto, o compromisso de Miró com o “novo” pode ser revelado, não por seu aprisionamento a pressupostos teóricos, mas por sua reflexão permanente acerca do processo de criação. Em Miró, mais vale a luta contínua do gesto criador na procura de trans-

⁵ Conferir SUSSEKIND (1998), em “Com passo de prosa – voz, figura e movimento na poesia de João Cabral de Melo Neto”; *João Cabral: a poesia do menos e outros ensaios cabralinos*, de SECCHIN (1999), no capítulo “João Cabral: Marcas”.

cender os limites temáticos que a cristalização de formas e a profusão de cores. Desse modo, o pintor é visto como aquele artista que está em “permanente depuração de seus hábitos visuais, através da luta contra o hábito e habilidade – nesse ponto anterior à pintura” (MELO NETO: 1998, p. 46).

Na final do estudo sobre a pintura de Miró, Cabral vai usar o adjetivo *vivo*, traço relevante para se entender o seu projeto de modernidade e que está, constantemente, reiterado no discurso crítico e literário do poeta:

Na conversa de Miró, uma palavra existe: *vivo*, a meu ver, muito instrutiva. *Vivo* é o adjetivo que ele emprega, mais do que para julgar, para cortar qualquer incursão ao plano teórico, onde jamais se sente à vontade. *Vivo* parece valer ora como sinônimo de novo, ora de bom. Em todo caso, expressão de qualidade. Essa palavra a meu ver indica bem o que busca sua sensibilidade e, por ela, sua pintura. Essa sensação de *vivo* é o que existe de mais oposto à sensação de harmônico ou desse equilíbrio, diante do qual nossa sensibilidade não se sente ferida, mas adormecida (MELO NETO: 1998, p. 47).

O conceito de *vivo*, explicitado na citação, revela a *práxis* artística de Miró. Parece que o pintor pretende a leitura metamórfica de uma realidade também metamórfica, na qual todos os objetos estão sujeitos a contínuas mutações. O resultado desse fazer é o esvaziamento da linguagem artística, desencadeando o estranhamento: o objeto artístico fere a acomodação cotidiana.

Vivo, portanto, pressupõe uma postura reflexiva do artista e a sua luta obscura e lenta pelo dinamismo na pintura. Nesse sentido, o artista inova a sua proposta, ao mesmo tempo em que resgata um pouco da tradição de um tipo de realismo que possibilita uma visão clara, transparente, *viva* da realidade.

Esse procedimento aproxima o pintor de seu crítico-poeta, uma vez que a composição poética cabralina, em todas as suas fases⁶, está ligada à reflexão metalingüística. Marly de Oliveira, no prefácio da obra *Prosa*, ao lembrar o poema que Cabral dedicou ao pintor⁷, confirma essa aproximação. Ambos estariam preocupados com um tipo de arte nova, “cuja qualidade seria o ‘vivo’ da coisa, o inquietante território ‘onde a vida é instável e difícil’” (MELO NETO: 1998, p. 06).

Atentando para a produção poética de Cabral, observa-se que o adjetivo *vivo* comparece em diferentes momentos de sua poesia. Na fase construtiva, *vivo* assume uma conotação mais concreta, visual. Vale lembrar que mais de um leitor-crítico de Cabral aponta para a luta do poeta nordestino para assegurar sua opção por uma poesia luminosa, clara.⁸ Poesia que demanda um olhar atento, lúcido, diante da realidade:

⁶ Na publicação de *Duas águas*, poesia completa até 1956, o poeta divide a sua obra em dois momentos distintos: o momento construtivo, experimental, que vai até *Psicologia da composição* (1946-1947); e o momento participante, social, que se inicia com *O cão sem plumas* (1949-1950).

⁷ Trata-se do poema “O sim contra o sim”, do livro *Serial* (1959-1961).

⁸ SENNA, Marta de. *João Cabral – tempo e memória*. Rio de Janeiro: Antares, 1980; PEIXOTO, Marta. *Poesia com coisas* (Uma leitura de João Cabral de Melo Neto). São Paulo: Perspectiva, 1983. A autora observa que as imagens têxteis que aparecem em *Psicologia da composição*, sugerem “brancura, limpeza,

Meus olhos têm telescópios
espiando a rua,
espiando minha alma

longe de mim mil metros
(MELO NETO, 1986, p. 375)⁹

RAIMUNDO:

Maria era também o sistema estabelecido de antemão, o fim onde chegar. Era a lucidez, que, ela só, nos pode dar um modo novo e completo de ver uma flor, de ler um verso (MELO NETO: 1986, p. 372)¹⁰

Deve-se ressaltar, também, que esses textos foram produzidos na fase em que o poeta começa o diálogo com outras *vozes* artísticas: Carlos Drummond de Andrade, Joaquim Cardozo, Vicente do Rego Monteiro, Ledo Ivo, Mallarmé, André Masson, Picasso, Le Corbusier, Paul Valéry, Jorge Guillén, dentre outros. É uma fase de intensa pesquisa e reflexão acerca da produção artística brasileira.

Ao entrar na fase do personagem Anfião, metáfora da tradição do indizível, na qual o personagem abandona a sua flauta no deserto, depura a sua linguagem, mineraliza a palavra, Cabral volta-se aos modelos artísticos que intensificaram o antilirismo. O sentido da precisão, da análise, da depuração da linguagem, são tomados a Jorge Guillén e a Ledo Ivo, nomes recuperados na epígrafe inicial da obra *Fábula de Anfião* e na dedicatória de poema “Psicologia da composição”, respectivamente.

Mineralizada a *dicção*, o poeta passa a tratar da realidade pernambucana, onde percebe uma atmosfera mineral, um homem *vivo*. Surge, então, a fase social, iniciada pela obra *O cão sem plumas*, dedicada a “Joaquim Cardozo, poeta do Capibaribe” (MELO NETO: 1986, p. 303). A partir de então, o *vivo* se concretiza em rio “espesso e real”, que conversa: “A história é uma só/ que os rios sabem dizer”¹¹ (MELO NETO: 1986, p. 284). Ou então se torna “presença viva”, na vida severina do retirante nordestino.

Na fase da poesia que inicia o diálogo com outras culturas, sobretudo com a cultura espanhola, o adjetivo *vivo* retorna aos poemas. No entanto, essa palavra assume conotação sonora, oposta à da tradição brasileira, ao associar-se à explosão do canto flamenco:

O canto da Andaluzia
(...)
Tem alfinetes nas veias
que mas veias se atropelam,
tem mantas de carne viva
colorindo sua alma inteira
mas o timbre desse canto
que acende na própria alma

um impulso de purificação” (p. 61) e AFONSO, Antônio José Ferreira. *João Cabral de Melo Neto – uma teoria da luz*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga, 1995.

⁹ “Poema”, do livro *Pedra do sono* (1940-1941).

¹⁰ *Os três mal-amados* (1943).

¹¹ “Discurso do Capibaribe” de *O cão sem plumas* (1949-1950) e “Conversa de rios”, de *O rio* (1953).

o cantor da Andaluzia
procura-o no puro nada.
(MELO NETO: 1986, p. 265)¹²

O cante hondo às mais das vezes
desconhece essa distinção:
o seu lamento mais gemido
acaba em explosão.

Tão retesada é sua tensão,
tão carne viva seu estoque,
que ao desembainhar-se em canto
rompe a bainha e explode.
(MELO NETO: 1997, p. 47)¹³

Além de atributos visuais, a palavra *vivo*, no contexto dos poemas, está relacionada a um tipo de musicalidade não consagrado pela tradição artística do Brasil, pois Cabral nega a tradição de uma poesia musical, de ritmo melódico, fluente para alcançar uma outra consciência de música: aquela ditada pelo sotaque da “frase de pedras”, pelo timbre “a palo seco”, “a contra-pêlo”, em que a voz “só dispõe do que ela mesma ponha”.¹⁴

4. O poeta e a originalidade

Na terceira conferência¹⁵ publicada no livro *Prosa*, João Cabral chama a atenção do leitor para o contexto da crítica brasileira que cobra dos poetas “uma expressão original” (1998: p. 53), autêntica:

Para empregar uma palavra bastante corrente na vida literária de agora, o que se exige de cada artista é que ele transmita aquilo que em si mesmo é autêntico, sua autenticidade será reconhecida na medida em que não se identifique com nenhuma expressão já conhecida.”
(MELO NETO: 1998, p. 53)

O primeiro passo a ser dado pelo poeta em busca dessa originalidade, segundo Cabral, seria procurar, entre os autores de seu tempo, aqueles com cuja tendência haveria uma identificação, até o dia em que pudesse “dar expressão ao que nele é diferente” (MELO NETO: 1998, p. 57) do seu precursor:

É neste momento, em que depois da volta ao mundo se redescobre, com uma nova consciência, a consciência do que o distingue, do que nele é autêntico, consciência formada à custa da eliminação de tudo o que ele pode localizar em outros, que o jovem autor pensa ter desencavado aquele material especialíssimo, e exclusivo, com que construir sua literatura (MELO NETO, 1998, p. 57).

¹² “Diálogo”, de *Paisagens com figuras* (1954-1955)

¹³ “El cante hondo”, do livro *Museu de tudo* (1966-1974).

¹⁴ As citações foram retiradas dos seguintes poemas: “Paráfrase de Reverdy” (*Museu de Tudo*) e “A palo seco” (*Quaderna*, 1956-1959).

¹⁵ *Poesia e composição*, pronunciada na Biblioteca de São Paulo, em 1952.

Esse momento da “volta ao mundo” parece corresponder ao que Jean-Michel Rey (2002) chama de “tempo de tormenta”, ao tratar do nascimento da poesia em Antonin Artaud:

Nesse tempo de tormenta, há o sonho de uma escrita que seria capaz de fraturar uma tal circularidade, de desfazer sua pressão – para deixar lugar para outra coisa. É o que começa a se produzir com esse jogo introduzido entre a referência grega – a frase de Anaximandro, enquanto enunciado “fundado”, longínquo, pré-filosófico – e a menção religiosa (“o primeiro deus”...) jamais unívoca, aliás – que é causa de sua riqueza e precariedade. Escrever consiste também em efetuar tais precipitados, mistura de gêneros; como uma confusão ativa dos predecessores. Talvez trate-se do primeiro passo pra um processo de liberação da influência alheia, a parte do outro (REY, 2002, p. 35).

Ao se liberar da “parte do outro”, o poeta encontraria a sua originalidade, o que nele seria “autêntico”. Alcançar a chamada autenticidade demanda reflexão em torno do fazer poético de seus precursores e do seu próprio fazer. O poeta é obrigado a se dobrar sobre o texto alheio e sobre o próprio texto, tornando-se um crítico da arte de seu tempo e um crítico de si mesmo na busca do novo.

Cabral retoma a idéia de continuidade e originalidade em arte ao tratar da geração de 45, em quatro artigos publicados no *Diário Carioca*, em 1952. A particularidade da geração de poetas de 45 é a descoberta de um *timbre* próprio, dentro do conjunto de velhas *vozes*:

Diferente do poeta de 30, ele não pode apenas confiar-se à sua voz. Ele tem de refletir sobre ela, e, de certa maneira, dirigi-la. A criação de sua poesia não coincide mais com a criação da poesia brasileira. Os tiques de sua voz já não têm força de inaugurar um estilo. Ele tem de submeter-se às formas que encontra (MELO NETO: 1998, p. 77).

O traço comum entre os poetas de 45 é o fato de partirem da experiência de um poeta mais antigo. Desse modo, Cabral reafirma a tese da necessidade dos novos poetas de estarem sintonizados com as *vozes* consagradas pela sensibilidade vigente em suas épocas, como ponto de partida para a realização de uma nova poesia:

Seria necessário que cada um deles estivesse armado da aguda consciência de si mesmo e da tradição em que se tem de mover, inicialmente, a fim de poder apressar o processo de liberação por meio da eliminação de tudo o que em sua voz soasse como eco da voz de alguém (MELO NETO: 1998, p. 79).

5. O papel do leitor no projeto da modernidade cabralina

Consciente do seu papel de poeta-crítico, Cabral, em seus textos teóricos, propõe uma reflexão sobre a chamada poesia de “inspiração” e o tipo de composição que exige um “trabalho artístico”. Ele acredita que as idéias correntes sobre a poesia moderna partem desses dois extremos. A poesia de inspiração sendo aquela escrita em linguagem corrente, resultante de pouca elaboração, cuja essencialidade estaria no tom:

É através do tom, de suas qualidades musicais, e não qualidades intelectuais ou plásticas, que ela tenta reproduzir o estado de espírito em que foi criada. Muitas vezes, mais do que pelas palavras é pela entonação que o autor penetra em sua atmosfera. É uma poesia que se lê mais com a distração do que com a atenção, em que o leitor mais desliza sobre as palavras do que as absorve. Vagamente, para captar das palavras, sua música. É uma poesia para ser lida mais do que para ser relida (MELO NETO: 1998, p. 60).

O primeiro tipo de poesia desdenha os efeitos formais e todo apelo à inteligência é marcado pelo *tom*, ou pela entonação, ou pela musicalidade. Cabral parece limitar o termo *tom* ao sentido de musicalidade postulado por Antonio Candido (1981) quando trata de certa tendência da poesia romântica¹⁶. É importante ressaltar que o conceito da palavra *tom*, em teoria da literatura, aponta para um conjunto de variados traços estilísticos, independentes do tipo do discurso¹⁷.

Na seqüência de suas reflexões, Cabral comenta o segundo tipo de composição artística: aquele resultante do trabalho do artista. Nesse momento, parece haver um retorno às constantes propostas no estudo sobre Miró e na sua fase construtiva¹⁸. Por não se constituir como uma atividade limitada, aplicadora de regras, ou posterior à inspiração, essa tendência é convertida em exercício, ou seja, passa a valer por si, independentemente de seus resultados. Aceitar o predomínio do trabalho de arte é uma atitude raríssima no contexto literário brasileiro, segundo Cabral. Essa seria a forma de realização artística em que o poeta se tornaria um crítico de sua poesia:

Não é o olho crítico posterior à obra. O poema é escrito pelo olho crítico, por um crítico que elabora as experiências que antes vivera, como poeta. (...) Não é de estranhar que muitas vezes esqueçam essa experiência, como tal, e que ela, ao ressuscitar, venha vestida de outra expressão, diversa completamente (MELO NETO: 1998, p. 65).

O poeta pernambucano acredita que a segunda tendência artística cria um “novo tipo de dicção” para a poesia brasileira. Essa nova *dicção* confunde-se com uma nova lei criada pelo poeta que, no entanto, não toma a forma de “catecismo para uso privado, um conjunto de normas precisas que ele se compromete a obedecer” (MELO NETO: 1998, p. 66). O único ponto de referência que o poeta tem ao escrever é a sua consciência, “a consciência de *dicções* de outros poetas que deseja evitar” (MELO NETO: 1998, p. 66).¹⁹

¹⁶ Ver o capítulo IV, “Avantares do Egotismo”, do 2.º volume da *Formação da Literatura Brasileira* (6 ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1981, pp. 152-4)

¹⁷ Conferir MAIA, João Domingues. *Literatura, textos e técnicas*. São Paulo: Ática, 1995, p. 78.

¹⁸ Na opinião de Suttana, Cabral, ao falar de Miro, “demonstra que domina bem a gramática do formalismo, e com maior destreza talvez do que os seus melhores apologistas.” (2003, p. 247) Em parte, há realmente uma tendência formalista na construção da poesia de Cabral. No entanto, se observadas as duas grandes correntes do pensamento lingüístico (NEVES, 1997), há também um domínio do modelo funcionalista da linguagem, uma vez que o poeta, sobretudo na última fase de sua obra, volta-se para uma visão de linguagem como entidade não suficiente em si, mas se preocupa com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, a chamada comunicabilidade dos textos, e não tanto com as características internas da língua. O poeta parece frisar a importância do papel do contexto social na compreensão da natureza da linguagem, principalmente nas obras sobre Sevilha.

¹⁹ Muitas dessas *dicções* estão “Linguagens alheias”, do livro *Agrestes* (1981-1985).

Assim, através de referências a *vozes* diversas²⁰, modos de expressão “pouco vivas”, “escrita sem fala”, o poeta vai revelando o que procurava evitar na sua *dicção* poética. Buscava a sua “música desejada”, aquela:

como o que não adormece:
o mais contrário do embalo
e do canto emoliente.
Na Andaluzia esse canto
insonífero se atende:
a contrapelo, esfolado,
arrepiando a alma e o dente.
(MELO NETO: 1997, p. 63)²¹

A segunda família de poetas, no entanto, se depara com contradições: o trabalho artístico torna-se uma violência contra si mesmo, uma vez que em cada novo livro há a preocupação em se cortar mais do que em se acrescentar ao que já está feito, em nome do que não se sabe. Uma outra questão levantada é que a obra de arte passa a valer por si, matando a comunicação com o leitor:

Seria a morte da comunicação, e nela esse tipo de poesia iria se encontrar com a outra incomunicação, a do balbucio, que, por outros caminhos, estão também buscando os poetas do inefável e da escrita automática (MELO NETO: 1998, p. 67).

Essa incomunicabilidade da arte, esse desprezo pelo leitor resultam de um processo criativo o qual, por se tentar escrever para um leitor possível, funda as bases do hermetismo na poesia. Cabia ao crítico, em outros tempos, assegurar a comunicabilidade da arte. Ao autor era exigida essa comunicação com o leitor. Na contemporaneidade o poeta “fala sozinho de si mesmo, de suas coisas secretas, sem saber para quem escreve. Sem saber se o que escreve vai cair na sensibilidade de alguém com os mesmos segredos, capaz de percebê-los” (MELO NETO: 1998, p. 68).

Essa constante preocupação com a comunicabilidade da obra de arte pode ser vista, também, como herança da tradição, a qual remete a “certo realismo de base que, desde sempre, tem se manifestado como uma constante não só da poesia e da ficção brasileira, mas de todo o pensamento da crítica que a espelha e a comenta ao longo do século XX” (SUTTANA: 2003, p. 53).

Por outro lado, essa obsessão sinaliza para uma *nova* literatura que demanda um *novo* tipo de leitor. Que leitor seria esse? Percorrendo depoimentos e a poesia de Cabral, algumas características desse leitor podem ser encontradas: um leitor que se identifica com o texto lido, que tem desejo e prazer em lê-lo:

²⁰ Conferir os poemas “Encontro com um poeta” de *Paisagens com figuras*; “O sim contra o sim”, de *Serial* (1959-1961); “A Pereira da Costa”, “O pernambucano Manuel Bandeira”, “Murilo Mendes e os rios”, de *Museu de Tudo*; “Tio e sobrinho”, de *A Escola das Facas* (1975-1980), “The return of the native”, de *Agressões*, dentre outros.

²¹ “Ainda el cante flamenco”, de *Museu de tudo*.

(...) A leitura é, para mim, a coisa mais importante. Quando me perguntam o que aconselharia a um jovem para ler, eu digo que, para ler, é preciso ter prazer. Quem tem esse prazer vai descobrindo o que quer ler. As escolas deviam ensinar aos jovens o prazer da leitura. Infelizmente, não o estão fazendo. Noto que cada dia se lê menos. A TV está tirando das pessoas o hábito da leitura. Mas, me pergunto: como alguém pode ser um bom médico ou um bom físico sem ler? A leitura é cada dia mais necessária e cada dia se lê menos. (MELO NETO, apud ATHAYDE: 1998, p. 51).

Leitor ativo, configurado na imagem daquele que assume o papel de tradutor, porta-voz dos trabalhadores do engenho, como o garoto de a “Descoberta da literatura”²²: essa é a característica do leitor proficiente, que sente a necessidade de frequentar essa poesia de forma atenta e cautelosa e não se cansa de se surpreender diante das possibilidades de *tecer* significados provocados pelo movimento dinâmico e *vivo* desse discurso:

[Eu defendia] uma poesia que chegasse ao povo. Eu achava que a poesia estava fechada demais e tentei abri-la um pouco mais. Mas depois eu vi que era um negócio muito difícil por essa coisa de que o leitor no Brasil é a elite, de forma que você, queira ou não queira, acaba escrevendo para essa elite. Como é que você vai escrever para o sertanejo, que não sabe ler? (MELO NETO, apud ATHAYDE: 1998, p. 111)²³

Seja qual for esse leitor, Cabral, em 1954, com a Tese “Da função moderna da poesia”, insiste na idéia da comunicabilidade em poesia, ao observar que os poetas modernos não inventaram o verso e a linguagem que a vida moderna exige, não conseguem se “comunicar com os homens nas condições que a vida social lhes impõe modernamente” (MELO NETO: 1998, p. 100). O poeta contemporâneo desconhece os meios de difusão que podem levar a poesia à porta do homem moderno, como o rádio, a televisão e o cinema, por exemplo, e não sabe adaptar os gêneros literários ao contexto da modernidade. Tudo que conseguiu foi produzir um tipo de poema que desconsidera a função social de comunicação.

A comunicabilidade da obra de arte, tão reiterada pelo poeta, não corresponde ao tipo de linguagem observada por Candido (1976) na produção literária brasileira: “certas características de facilidade e ênfase, certo ritmo oratório que passou a timbre de boa literatura” (1976, p. 81).

5. Considerações finais

Esse breve percurso pelo discurso do poeta pernambucano, num primeiro momento, tentou averiguar o conceito de modernidade que atravessa o discurso de Cabral. Observou-se que, se por um lado Cabral reencontra a tradição, por outro, há um forte sentido de ruptura nessa obra, na medida em que os traços de originalidade propostos contribuem para uma depuração da imagem poética de seus ornamentos tradicionalmente apresentados na lírica brasileira e demonstram a consciência do poeta quanto à necessidade de adaptar a sua linguagem às condições da vida moderna, através da apresentação de imagens

²² In: *A escola das facas* (1975-1980), p. 129.

²³ Conferir *Folha de São Paulo*, caderno *Mais!* São Paulo, 22 maio 1994.

inacabadas, em constante desdobramento. Esse tipo de linguagem consegue despertar no seu leitor/público uma atitude ativa, “que possibilita continuar o movimento constitutivo do objeto, que se apresenta inacabado no passo a passo da leitura”, como observa Ivo BARBIERI (1997, p. 36).

Portanto, poesia *viva*, autêntica, organizada sob nova *dicção*, por uma *voz* dissonante, cujo *timbre*, cujo *tom* “a palo seco” alcança o leitor. Essa parece ser a *dicção* poética cabralina, construída a partir do calar e do falar em relação ao outro, aos seus precursores. Enfim, o que o poeta procura é apenas produzir uma *voz audível* no contexto literário brasileiro da modernidade.

Referências bibliográficas

AFONSO, Antônio José Ferreira. *João Cabral de Melo Neto – uma teoria da luz*. Braga: APPACDM Distrital de Braga, 1995.

ATHAYDE, Félix de. *Idéias fixas de João Cabral de Melo Neto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/FBN; Mogi das Cruzes: Universidade de Mogi das Cruzes, 1998.

BARBIERI, Ivo. *Geometria da composição*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.

BAUDELAIRE, Charles. O pintor da vida moderna, in: CHIAMPI, Irlemar (org.) *Fundadores da modernidade*. São Paulo: Ática, 1992, pp. 102-119.

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. São Paulo: Globo, 2001 (4 vols.).

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 5 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

_____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981, v. 2.

ELIOT, T. S. *De poesia e poetas*. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MACIEL, Maria Esther. *As vertigens da lucidez: poesia e crítica em Octavio Paz*. São Paulo: Experimento, 1995.

MAIA, João Domingues. *Literatura, textos e técnicas*. São Paulo: Ática, 1995.

MELO NETO, João Cabral de. *Poesias completas: 1940-1965*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

_____. *A educação pela pedra e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

_____. *Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAZ, Octavio. *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

PEIXOTO, Marta. *Poesia com coisas (Uma leitura de João Cabral de Melo Neto)*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

PEIXOTO, Níobe Abreu. *João Cabral e o poema dramático: Auto do Frade* (poema para vozes). São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.

POUND, Ezra. *Abc da literatura*. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1997.

REY, Jean-Michel. *O nascimento da poesia*. Trad. Ruth Silviano Brandão. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTIAGO, Silviano. *Nas malhas da letra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SENNA, Marta de. *João Cabral* (tempo e memória). Rio de Janeiro: Antares, 1980.

SECCHIN, Antônio Carlos. *João Cabral: a poesia do menos e outros ensaios cabralinos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

SOUZA, Helton Gonçalves de. *Por um modo novo e completo de ler a poesia crítica de João Cabral de Melo Neto*. 1995. 295 p. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

SUSSEKIND, Flora. *A voz e a série*. Rio de Janeiro: Sette Letras/ Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. *Correspondência de Cabral com Bandeira e Drummond*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SUTTANA, Renato Nésio. *João Cabral de Melo Neto: o poeta e a voz da modernidade*. Tese de Doutorado – Literaturas de Língua Portuguesa. Assis: Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 2003.

Verdes vozes modernistas

Joaquim Branco

Faculdades Integradas de Cataguases (FIC). Doutorando em Literatura Comparada pela UERJ. Poeta e crítico. Autor, entre outros livros, de *Passagem para a modernidade* (ensaio sobre o Movimento Verde de Cataguases). e-mail: joaquimb@gmail.com

Resumo Trajetória do grupo literário “Verde” de Cataguases. O Modernismo no interior do país. Os integrantes da equipe. Poemas representativos da época. Condições e contexto local. A produção, a recepção e a revista editada de 1927 a 1929.

Situada no sudeste mineiro, na região da Zona da Mata, Cataguases tem cerca 495 km² de área e fica a 167 metros de altitude. Tradicionalmente sua importância econômica está ligada ao seu parque industrial de tecidos, mas cada vez mais se confirma que o principal foco de interesse e de atração mesmo é a cultura. Isso se deve à projeção que o Movimento Verde na literatura e o pioneirismo de Humberto Mauro no cinema lhe deram, transformando-a em pólo artístico e cultural a partir de meados da década de 1920, com continuação em ciclos subseqüentes.

A cidade surgiu como povoação por volta de 1828, quando chegaram os primeiros colonizadores, liderados pelo francês Guido Marlière, nomeado coronel-comandante das Divisões Militares do Rio Doce e encarregado da catequese dos índios pelo imperador dom Pedro I. Na ocasião, um dos habitantes da região, o sargento de ordenanças Henrique José de Azevedo, doou boa extensão de terras à Província de Minas Gerais e, junto com Marlière, demarcou o território da povoação de Meia Pataca.

A produção de ouro em Minas, que começara a decair em finais do século XVIII, chegava à exaustão, e o governo, que já rompera “a interdição da floresta atlântica”, a partir de 1814, viu os primeiros deslocamentos humanos partirem para a Zona da Mata.

Somente em 1842, vindo de Lagoa Dourada, chegou à região para se estabelecer o fazendeiro Joaquim Vieira da Silva Pinto, conhecido mais tarde como Major Vieira. Fixou-se no Glória, com sua família, onde construiu a sede da Fazenda do Glória e criou um respeitável patriarcado com a participação dos vários ramos de sua família, em que os principais eram os Vieira-Resende e os Dutra-Nicácio.

Ocorreu intenso progresso ao seu redor e sob sua orientação, especialmente pelas plantações de café, que atraíram outros sitiantes e fazendeiros em busca do “novo Eldorado – a Zona da Mata”.

Impulsionada pela agricultura – em especial, o café – a cidade progredia ainda em pleno século XIX, e o novo chefe político, o coronel Vieira, demonstrando ter preocupações culturais, enviou seis de seus filhos para o famoso Colégio do Caraça e um para o Colégio Militar. Tornaram-se mais tarde grandes advogados e depois juristas de renome.

O primeiro trem-de-ferro e o telégrafo chegaram em 1877, com a elevação da vila a município. No ano seguinte, foi criada a primeira loja maçônica: ‘A Flor da Viúva’.

Em 1893, com a eclosão no Rio de Janeiro da Revolta da Armada, milhares de pessoas tiveram que abandonar a capital federal, perseguidos pelo governo do Presidente Floriano Peixoto. Nessa época dirigiram-se para Cataguases figuras ilustres como o poeta Osório Duque Estrada, a família do Almirante Saldanha da Gama, Quintino Bocaiúva, a professora portuguesa Carolina Webster e seu marido, o inglês Denis Webster, e muitos outros professores, que passaram a exercer influência na cidade, fundando colégios e jornais e desenvolvendo o gosto pelo teatro e os saraus.

Florescia no município um grupo de advogados e juristas, ampliou-se o comércio, multiplicaram-se os jornais como *O Povo*, *O Popular*, *Eco de Cataguases*, *O Agricultor*, *A Quimera*, e apareceram duas publicações maiores: a *Revista do Interior* (1915) e a *Revista da Mata* (1917).

Outro marco significativo foi a inauguração, em 1896, do Teatro Recreio, que, mais tarde, se transformou em cine-teatro. Ali eram representadas peças de companhias do Rio de Janeiro e também de autores locais, e posteriormente filmes.

O representante cataguasense na Câmara de Deputados – Astolfo Dutra – foi reeleito presidente por seis legislaturas.

Em 1910, os portugueses Manuel Inácio Peixoto e João Duarte Ferreira fundaram o Ginásio Municipal, que se tornou, dirigido por Antônio Amaro, uma instituição de nome em toda a região. Quatro anos depois, dentro do colégio, surgiu o Grêmio Literário Machado de Assis, em cujas sessões iniciaram suas experiências os integrantes do que seria mais tarde o Movimento Verde na literatura.

Todos esses eventos – e outros que escapam a este resumo – antecederam o destino de Cataguases para a cultura. No entanto, foi com o trabalho dos ‘verdes’ – no grêmio, nos jornais e revistas – que aconteceu a ruptura com a velha ordem para se instalar o Modernismo em Cataguases. A ação desenvolvida pelo grupo deveu-se à ação de cada um dos participantes do movimento, desde meados dos anos 20: Ascânio Lopes, Camilo Soares, Francisco Inácio Peixoto, Rosário Fusco, Enrique de Resende, Christophoro Fonte-Boa, Martins Mendes, Oswaldo Abritta e Guilhermino César. Sua atividade se dividia em quatro jornais principais: *Mercúrio* (da Associação dos Empregados do Comércio), *Jazz-Band*, *O Estudante* e *Cataguases*, que foram o tubo de ensaio para a criação da *Revista Verde*, que viria em 1927.

Um dos primeiros poemas a anunciar a nova arte modernista foi publicado no jornal *Mercúrio* em maio de 1926 e era de Camilo Soares. Intitulava-se “Rua”, e seus acordes sintonizam a mudança no tema e na confecção formal:

Terça-feira
de confeti.
Na esquina
um moleque assobia a Gigolette.
Pela rua
deserta,
de luz incerta
passa um automóvel.

O vento
– telegrama do infinito
anuncia que a chuva
rompe no céu muralhas de granito.
Cismo
encostado na minha tristeza...
(... esta rua silenciosa
é a minha rua,
a rua da minha vida,
triste rua sem beleza...)
(SOARES, 1926, p. 3)

Animados com o contato e o apoio de Mário e Oswald de Andrade, vindo de São Paulo, de Carlos Drummond de Andrade, de Belo Horizonte, e de outros modernistas do Rio de Janeiro, os nove componentes da revista *Verde*, que começou a circular em setembro de 1927, abraçaram a causa mas não sem oposição local que se manifestou por meio de editoriais da imprensa oficial local, que não pouparam críticas aos ‘verdes’ e ao Modernismo.

A luta dos novos contra os velhos valores estava apenas começando, entretanto a recepção externa foi sempre positiva e uma carta do romancista José Américo de Almeida, de 1929, já no final do movimento, sintetiza tudo:

Eu sonhei com vocês: todo o Brasil espiando pra Cataguases e Cataguases dando as costas a vocês.
Cidade pequena é assim mesmo. Tem raiva de quem fica maior do que ela dentro dela.
Vocês, poetas de cidade pequena (grupo n. 4) fizeram de Cataguases uma cidade grande.
Porque é grande tudo que se vê de longe, inclusive certas coisas pequenas.
Queiram bem a Cataguases que não quer bem a vocês. Cataguases é pequena, mas vocês só são grandes porque são poetas de Cataguases (ALMEIDA, 1929, p. 3).

Emergia a nova arte cataguasense nos seis números editados da revista *Verde* – de 1927 a 1929 –, na correspondência que mantiveram no país e no exterior, na troca de idéias com outros modernistas, nas polêmicas com um e outro conservador. Nesse momento distinguiram-se mais as vozes de Rosário Fusco, Ascânio Lopes e Enrique de Resende. A revista foi interrompida no número seis, talvez pela morte prematura de um dos líderes do movimento – Ascânio Lopes, mas também contribuíram outros fatores como a natural disper-

são do grupo quando alguns de seus membros transferiram residência para Belo Horizonte e para o Rio de Janeiro.

Na seleção de alguns poemas a seguir, pode-se perceber o perfil artístico de cada membro do grupo, e a unidade e coesão que mantiveram durante o movimento. Eles retratam o programa modernista em todas as suas nuances, do anseio de liberdade, na temática, no uso da ironia e da piada, nos cortes e rompimentos etc. Como neste poema-flash de Ascânio Lopes:

Descoberta do Brasil

Programa:

- 1) Foguetões.
- 2) Alvorada pela Banda de Música 3 de Maio
- 3) Missa com sermão obrigatório e leilão no final para as obras de igreja
- 4) Passeata do batalhão escolar e sessão cívica no grupo local.
- 5) À noite, na sede do grêmio Literário Cultores das Letras, o sr. Pacífico Montes discorrerá eruditamente sobre o acaso da descoberta.
- 6) Fogos de artifício. Nota: Haverá foguetes de lágrimas.
(LOPES, 1927, p. 22).

A síntese é perfeita e conduz, ajudada pela numeração, uma seqüência de itens que sintetiza o motivo da ironia e da crítica do poeta: as cerimônias e festas oficiais, das religiosas às escolares, das cívicas às “literárias”, que representam tudo aquilo contra o que os modernistas estavam lutando.

Ascânio, nesta pequena peça, bombardeou, com seus foguetões, as hostes do próprio programa do conservadorismo em seu reduto básico, para arrematar jocosamente com os pírios “foguetes de lágrimas” da gurizada. Além dos efeitos de pirotecnia irônica, pode-se notar a utilização de recursos próprios da poesia concretista abrindo e fechando o poema, como se uma cortina rapidíssima tensionasse ainda mais os padrões de significação para produzir os efeitos humorísticos desejados.

Dedicado a Carlos Drummond, “Descoberta” completa a boa participação de Camilo na *Verde*, em seu terceiro número, com versos irregulares, no seu estilo econômico e adequado para obter efeitos rápidos:

Descoberta

O homem enfeitado
chegou debaixo do sapé seco
e olhou lá dentro da casa.

Viu uma moça bonita
de seios maravilha
de carne carne.

E ficou.

E plantou na terra roxa
a bandeira irônica da conquista.

Tava descoberto o fim do mundo.
(SOARES, 1927, p. 10)

O poema de Fonte-Boa lembra a cena campestre de um piquenique, com a poesia solta, solar, ao expressar o sentido de liberdade dos versos modernos, com aliteraões devidamente exploradas, e até um lirismo franco que antecipa o poente.

Agosto

Poente,
o Sol ia lavar o suor das queimadas
ia lavar o rosto,
para surgir no outro dia
mais claro e conservado.

Pic-nic: moças,
vinho (?) que ainda subia morros
e corria caminhos;
alegria, gritos, delírio...

Rolava no ar ralo
o riso rasgado das raparigas...

Vinha pela estrada,
pela estrada quieta, longa, pensativa,
vinha trazendo o cheiro cheiroso das árvores,
vinha emudecendo os sapos e os grilos!

O grupo passou.
Cabelos amarfanhados que voavam,
pezinhos que beijavam a terra,
tudo passou.

Mas rolava no ar ralo
o riso rasgado das raparigas!
(FONTE-BOA, 1927, p. 2)

Mais ligado à tradição da história de Cataguases, pois pertencia à família dos fundadores da cidade, o poeta Enrique de Resende teve primordial importância, especialmente no início do movimento, quando os demais poetas, bem mais novos do que ele, tiveram-no como um guia nos seus primeiros passos. Sua poesia, de linha mais séria, tinha, no entanto, características de crítica social, como neste “Senzala”:

SENZALA

Senzala da fazenda dos meus avós...
Vão-se desmoronando pouco a pouco
as tuas paredes de pau-a-pique e os teus telhados seculares.

Mas ainda és, no teu desmoronamento,
a lembrança angustiada das atrocidades dos meus avós.

Senzala da fazenda...
As tuas ruínas ainda estão impregnadas do sangue machucado
dos negros que geram nos teus troncos,
sob o chicote ameaçador dos homens brancos – feitores da fazenda.

Mas tudo isso há de desaparecer um dia.

As tuas paredes de pau-a-pique e os teus telhados seculares,
– ruínas ainda impregnadas do sangue e do suor dos escravos –
lembram os gemidos que se perderam pelos teus cubículos de tabique;
e as lágrimas que rolaram pelo teu chão de terra socada;
e o relho de três tranças dos algozes feitores da fazenda;
e os gritos lancinantes que vararam o horror das tuas trevas;
e a mancha apagada que ficou na braúna dos teus troncos.

Mas – bendito seja Deus! – as tuas ruínas desaparecerão um dia
na bruma longínqua da história dos tempos.

E então se apagará também, esse dia, na minha memória
a lembrança angustiada das atrocidades dos meus avós...
(RESENDE: 1927, p. 20).

O poema “Pedreira”, dedicado a Rosário Fusco, relata a vida dura dos empregados de uma conhecida pedreira da cidade, e o poeta Francisco Peixoto se solidarizava com o trabalhador braçal, num belo aproveitamento de imagens tão fortes quanto expressivas:

PEDREIRA

Dependurados no espaço
eles ficam ali o dia inteiro
arrancando faíscas
furando buracos na pedreira enorme
que reflete como um espelho
as suas sombras primitivas.

À tarde ouve-se um estrondo
e o eco repete a gargalhada das pedras
que vieram rolando da montanha.

Os homens de pele tostada
descem então dos seus esconderijos
e caminham pras suas casas
vagarosamente
decepcionados
segurando com as mãos cheias de calos
as ferramentas com que procuram
há uma porção de anos
o segredo que lhes dê uma nova revelação de vida.
(PEIXOTO: 1927, p. 11)

“Noite de todos os poemas” já era uma tentativa de trazer para a literatura novos temas, como o samba e o canto solidário da gente morena, abrindo as portas para inúmeros novos personagens que também penetraram em obras de outros escritores do Modernismo brasileiro. É um trabalho de Guilhermino César:

NOITE DE TODOS OS POEMAS

No samba que explode lá fora
em voltas de gira
em giros de amor

em cantos e risos
puseram os poemas da raça cafusa.

Poemas vermelhos
poemas roxinhos de fazer pena
poemas brancos e inofensivos
– todas as cores e todos os sentimentos
nas cabrochas repinicando,
sambando suadas.

Poemas da raça
Poemas da terra
poemas de tudo!

No samba que explode lá fora
em voltas de gira
em giros de amor
em cantos e risos
falta porém um poema maior...
Não se pode escrevê-lo somente:
é preciso sentir
é preciso viver
solidário com a gente morena
pra escrever o poema melhor
– o poema maior e mais fundo
que a raça exige de nós.
(CÉSAR: 1928, s. p.)

Mesmo recebendo um tratamento lírico-amoroso, o poema “História sem fim”, de Martins Mendes, merece atenção pelo seu caráter inovador, caracterizado pelos recursos gráficos utilizados pelo poeta, que acrescentam à cena de amor um lado lúdico e interessante.

HISTÓRIA SEM FIM

Era uma vez
re... tí... cên... ci... as...

O fio de ouro
da história do nosso amor
rebentou.

Está fechado o romance de minha vida...

(PERSONAGENS:	Eu e Tu
ASSUNTO:	Amor.
AUTORES:	Nós.
EDITORES:	Nós).

As páginas escritas:
Páginas verdes,
Páginas brancas,
Páginas azuis.

Páginas
e
Páginas

De sonho,
de esperança,
de ilusão.

Sabe-as de cor dona Saudade
que as recita baixinho,
quase chorando,
para dona Lembrança,
com a voz do silêncio,
com a voz da noite,
– voz que só a dona Saudade tem...

Era uma vez...
Re...ti...cên...ci...as...
e re...ti...cên...ci...as...¹
(MENDES: 1929, n. p.)

As poucas investidas do poeta em peças fora da métrica situam-se nos anos 20 e podem ser interpretadas mais como tentativas de se situar ao lado dos companheiros, porém quase nunca se afastando do lirismo subjetivo, que sempre foi o seu preferido. Da mesma maneira como os outros membros de *Verde*, Abritta não deixou de consignar o amor a sua terra, marcando registros como “A rua da Estação” e “A avenida”, como bons exemplos de tematização na órbita do louvor à terra.

A RUA DA ESTAÇÃO

A rua da Estação em Cataguases,
à noite, é silenciosa
e os automóveis sobre ela deslizam
como se deslizassem sobre um tapete...
Passam homens, mulheres apressadas
para o *footing* da Praça Rui Barbosa,
onde eu vejo sempre uma melindrosa
defendendo o charleston e falando
em crepes da China e fios de Escócia
e meias bege...
Mal sabe ela que eu a sigo silencioso
só porque ela se parece com um mapa
da América do Sul, colorido...
A rua da Estação em Cataguases, durante o dia,
é tumultuosa como os grandes centros.
Passam rapazes sem paletó e vão dizendo “olá”
para os conhecidos...
Caminhões, carroças...
Tudo exprime vida, força, energia, entusiasmo
nesta cidade principesca...
A rua da Estação é a vida de Cataguases.
(ABRITTA, 2001, p. 4)

“Festa da bandeira”, um poema-piada que sai no número 3, fixa o momento cataguasense de festa pátria de interior, em que se descobre o professor Arlindo ‘reaparecendo’ tal como o professor Machado Penumbra de *Memórias sentimentais de João Miramar* – discursivo, enfático e parnasiano. O humor cortante não é menos crítico que o de Oswald de Andrade em seus poemas.

FESTA DA BANDEIRA

Depois que os meninos cantaram
o “salve lindo pendão da esperança”
o professor doutor Arlindo França
descobriu o retrato de Camões e disse
que ele foi um grande poeta português
autor do URUGUAI – o mais belo
poema da língua portuguesa

Meninos bateram palmas e o coronel Sinfrônio
elogiou o “estilo quente” do orador...

Seu Nicolas farmacêutico falou com titio
que o seu França é um homem “preparado”
– a mais viva esperança do Brasil...
(FUSCO: 1927, p. 18)

Essa é uma pequena amostragem do que fizeram os ‘verdes’ na década de 1920, em Cataguases. Com o tempo, seu trabalho se ampliou e alguns romperam as fronteiras do país. Sua marca hoje está registrada nas antologias e histórias da literatura brasileira, e até na paisagem da cidade, que ganhou esculturas, pinturas e construções arrojadas.

A estreita passagem que esses poetas tiveram que abrir, e que depois possibilitou a ruptura com um passado bacharelesco e parnasiano, desaguou em inúmeras frentes, que acabaram por determinar as conquistas culturais e sociais. E elas se traduziram na realidade de uma literatura mais próxima do povo, no incremento de temas que passaram a falar ao espírito das pessoas e às premências da vida moderna; no florescimento de uma linguagem mais coloquial, franca e direta, no adivinhar a maneira de ser e de estar do homem comum no mundo; na liberdade como exemplo em todos os sentidos e na coragem de exercitá-la.

Tudo isso impregna a proposta vitoriosa dos participantes do Movimento Verde, está em seus textos e constitui um rompimento com o *status quo*. A bandeira da transgressão empunhada pelos ‘verdes’ deu-lhes a coragem, mas nem sempre a certeza de que tinham aberto um caminho realmente novo. Esta certeza só veio mais tarde, quando novos ciclos de literatura confirmaram a todos que alguma coisa significativa aconteceu no início do século XX em Cataguases, e que esse fato levaria a cidade a um destino diferente.

O que fica de saldo para a história da literatura brasileira, e de Cataguases em particular, é que, em meados dos anos 20, jovens estudantes, um dia, se reuniram no Grêmio Literário Machado de Assis, sentiram-se confiantes em suas idéias, criaram uma revista e lideraram um movimento que colocou, para sempre, sua cidade no mapa literário e artístico do Brasil.

Notas bibliográficas

ABRITTA, Oswaldo. A rua da Estação. *Cataguases*. Cataguases, Caderno C, 25 mar. 2001, Suplemento.

ALMEIDA, José Américo. Mensagem ao grupo Verde. *Verde*. Cataguases, n.º 6, maio 1929.

CESAR, Guilhermino. PEIXOTO, Francisco Inácio. Noite de todos os poemas. *Meia-Pataca*. Cataguases: Verde, 1928.

FONTE-BOA, Christophoro. Agosto. *Cataguases*. Cataguases, 21. ago. 1927, p. 4.

FUSCO, Rosário. Festa da Bandeira. *Verde*. Cataguases, n.º 3, nov. 1927.

LOPES, Ascânio. Descoberta do Brasil. *Verde*. Cataguases, n.º 3, nov. 1927.

MENDES, Martins. História sem fim. *Treze poemas*. Cataguases: Verde, 1929.

PEIXOTO, Francisco Inácio. Pedreira. *Verde*. Cataguases, n.º 4, dez. 1927.

RESENDE, Enrique. Senzala. *Verde*. Cataguases, n.º 4, dez. 1927.

SOARES, Camillo. Rua. *Mercúrio*. Cataguases, n.º 10, 29.05.1926.

SOARES, Camillo. *Verde*. Cataguases, n.º 2, out. 1927.

VERDE: revista mensal de arte e cultura. Cataguases, n.º 1-5, n.º 1 da fase 2; 1 n.º especial de apresentação e depoimentos. Ed. fac-similar. 1927-1929. São Paulo: Metal Leve, 1978.

As neblinas da travessia: uma tradução intersemiótica

Josina Nunes Drumond

Universidade Federal do Espírito Santo

Doutora em Comunicação e Semiótica: intersemiose na Literatura e nas Artes, pela PUC/SP.

Resumo Entre uma e outra margem da vida, interpõe-se uma densa neblina que dificulta a travessia. “Viver é muito perigoso” devido às aporias que eventualmente bloqueiam o fluxo dos acontecimentos. Em *Grande sertão: veredas*, o narrador/personagem demonstra obsessão em resolver os processos dialéticos que vão surgindo durante suas andanças pelo sertão. No entanto, seu discurso se presta tão somente a condensar e estender ainda mais a neblina da dúvida e da indefinição. Levado pelo fluxo da vida, Riobaldo se debate de balde, sem baldear seu próprio rio. Nesse trabalho não se pretende dissipar essas neblinas e sim focalizar sua formação e densidade. Pretende-se seguir o curso das veredas e dos signos no discurso literário de Guimarães Rosa e nas imagens do artista plástico Arlindo Daibert. Busca-se a leitura semiótica da tradução de um sistema sógnico para outro. Faz-se uma curiosa e prazerosa incursão pelas dobras e redobras do discurso em ambas as construções artístico-narrativas. Nessas diferentes linguagens, dois sistemas sógnicos interagem e muitas vezes se imbricam. Cada signo torna-se irradiador de policonotações. Há em ambas uma “clareza relativa” que oscila entre possibilidade e impossibilidade de leitura, uma dinâmica renovadora e uma profusão barroca de elementos. Rosa e Daibert são criadores de obras polissêmicas, cujos signos se desdobram infinitamente.

As neblinas da travessia: uma tradução intersemiótica

Grande sertão: veredas (doravante designado pelas iniciais GSV), do mineiro Guimarães Rosa, considerado como um dos melhores romances da literatura mundial, representa um marco na literatura brasileira. Um outro mineiro, o artista plástico, professor, crítico e ensaísta Arlindo Daibert (1952-1993), passou parte de sua vida estudando essa obra rosiana. Após exaustivas pesquisas literárias e iconográficas referentes a GSV, Daibert criou uma série de desenhos (51 em técnica mista e 20 em xilogravura), intitulada também *Grande sertão: veredas*, que foi reproduzida no livro *Imagens do Grande Sertão* (Daibert, 1998).

Propomo-nos, neste trabalho, a analisar a tradução intersemiótica da prancha número nove (Daibert, 1998:57), na qual o artista retrata o sertão rosiano. Em ambos os sistemas sógnicos (verbal e plástico), deteremos nosso olhar em duas ressonâncias barrocas detectadas: a profusão de elementos e o prazer da imprecisão.

Baseando-nos na classificação pearceana dos signos, começaremos pela leitura dos quali-signos da imagem (ícones), ou seja, de seus aspectos qualitativos, tais como linhas, cores, volumes, movimentos. Passaremos, em seguida à referencialidade dos sin-signos (índices) e, finalmente, ao caráter geral dos legi-signos (símbolos).

Sabe-se que a rapidez da percepção visual e do reconhecimento da imagem figurativa, dá a esta uma certa universalidade. Porém, sua interpretação varia segundo o contexto sociocultural do receptor. As intenções do autor não coincidem necessariamente com a recepção da imagem, pois ele é incapaz de dominar toda a gama de significações que ela pode suscitar na mente do receptor. Segundo Martine Joly (1999:45), a preocupação com as intenções do autor é uma tirania herdada das explicações de textos tradicionais, fato esse que impediu muitas gerações de crianças e adolescentes de refletir por conta própria. Concor damos com a afirmação da autora de que a análise de uma obra de arte não bloqueia o prazer estético. Ao contrário, pode aumentá-lo e permitir uma melhor apreensão da mesma, pelo fato de aguçar os sentidos e aumentar os conhecimentos do receptor.

As aporias da travessia

As aporias ou “neblinas” da travessia do sertão, expressas pela nebulosidade da linguagem rosiana, correspondem aqui aos percalços físicos e metafísicos do ser humano na travessia da vida. Em GSV, nada é focalizado com nitidez, num sertão paradoxal e labiríntico. Tudo “é e não é”. A narrativa não se presta a desvelar ou desvendar os enigmas da vida nem os sentidos das coisas. Ela se desdobra numa densa trama de imagens e numa nebulosa de signos, tendo um narrador que usa “palavras tortas”, no afã de contar o que não sabe, de ponderar o imponderável e de buscar o infinito. Riobaldo balda-se em “desmisturar” as coisas do mundo.

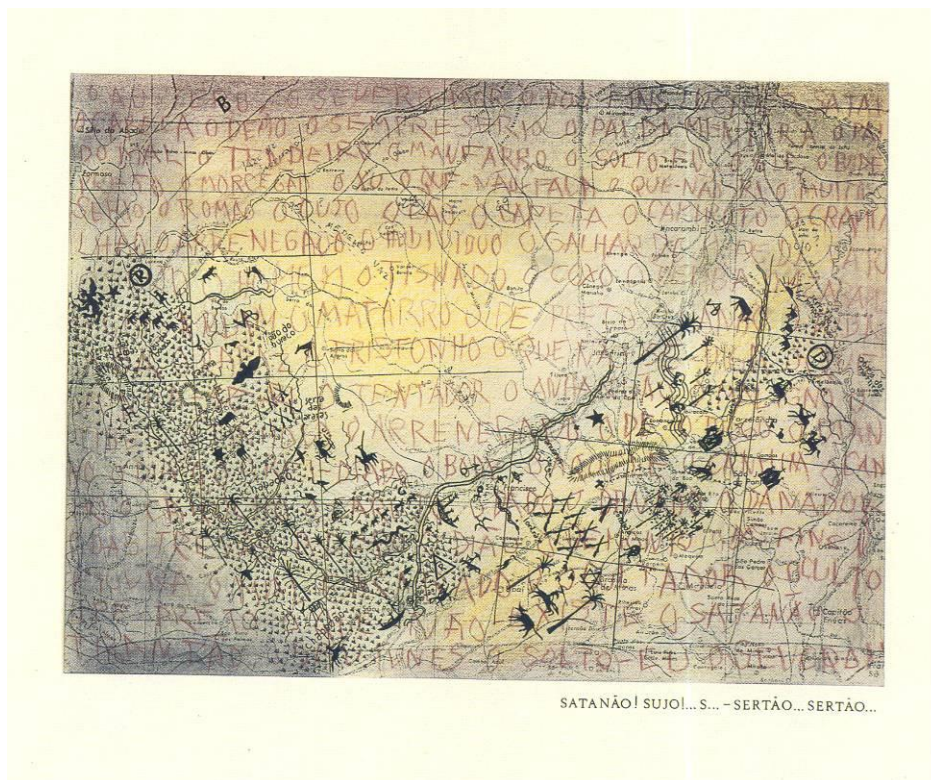
Que isso foi o que sempre me invocou, o senhor sabe: eu careço de que o bom seja bom e o ruim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero todos os pastos demarcados (...) Ao que, este mundo é muito misturado (Rosa, 1986:192).

A dupla face das coisas e dos seres e a ausência da racionalidade cartesiana convulsionam a mente de Riobaldo que busca, em vão, a delimitação dos opostos. Ele não se decide entre o sim e o não; não exclui nem impõe nenhuma verdade. Em seu emaranhado discurso faz-se evidente a preferência pela dúvida, hesitação, indecisão ou insegurança. Na obra *Elogio da desarmonia* (1986), Gillo Dorfles afirma que na simetrização temporal e espacial, o sujeito procura e encontra uma âncora que lhe dá sensação de equilíbrio, de segurança, e lhe permite evitar a angústia do assimétrico. É como se a simetria estivesse relacionada à divindade, e a assimetria ao demoníaco. Daí, a obsessão de Riobaldo pela delimitação dos confins. O sertão não tem “fechos”. É um mundo fora dos eixos. Todo o romance, do início ao fim, é calcado em antinomias e marcado pela busca atormentada de definição fronteiriça entre elas. Essa obra pode ser paradoxalmente definida por sua indefinição, pela firmeza na constante fluidez de suas fronteiras, pela inconsistência das meias-verdades. Busca-se a linearidade do “existir” no labirinto da existência.

O acúmulo de contradições, as ambigüidades, os limites instáveis nas coisas e nos seres, a inversão de oposições, o hibridismo latente e os questionamentos existenciais, tudo isso mantém a tensão constante da narrativa numa obra que, no dizer de Arrigucci Jr., “não conhece frouxidão” (1994:8). Na travessia em busca do conhecimento, Riobaldo declara: “... eu quase que nada sei. Mas desconfio de muita coisa.” (Rosa 1986:8).

Os gêneros épico, lírico e dramático se imbricam. A narrativa se faz por meio de um falso diálogo, ou melhor, de um monólogo com desdobramento dialógico, que no entanto não se concretiza. Toda a complexidade da obra rosiana, na opinião de Finazzi-Agrò, tenta reproduzir a complexidade da existência humana. Referindo-se ao mote “viver é muito perigoso” (Rosa, 1986:9), repetido insistentemente ao longo da narrativa de *Grande sertão: veredas*, ele diz que o perigo de viver consiste no próprio fato de existir, o que o faz lidar com a falta de sentido da existência. Na busca de certezas, encontram-se apenas dúvidas. Segundo ele, *Grande sertão: veredas* é o lugar universal da dúvida.

Prancha n.º 09



Na prancha n.º 09, sem título, à primeira vista, o olhar é atraído pela cor amarela que faz fundo e se destaca na parte central da composição. Em seguida, o olhar faz automaticamente um movimento pendular, atraído pelas duas diagonais, onde se vê uma profusão de elementos: formas variadas de diferentes dimensões, em preto, linhas sinuosas traçadas em todas as direções e algumas linhas retas, meio oblíquas e segmentadas.

Sobre a composição vêem-se garrafais letras manuscritas em marrom, que se superpõem a minúsculas letras de imprensa, distribuídas de modo não uniforme em toda a extensão da obra. O centro da composição é mais nítido e mais limpo, desprovido de figurações. À medida que se afasta o olhar para as bordas, sobretudo na metade inferior da prancha, nota-se que um *esfumato* se sobrepõe ao amarelo e ao emaranhado de linhas, desenhos e letras.

A profusão de elementos, o grande detalhismo e a interpolação de imagens, tanto podem atrair o intérprete para as minúcias da obra quanto podem afastá-lo devido ao acen-tuado grau de dificuldade.

Passando à referencialidade da imagem, pode-se notar que muitas formas despertam cadeias associativas de semelhança. Muitos signos indiciais icônicos sugerem animais, seres humanos, vegetação, seres mitológicos e armas. A veladura em marrom corresponde a uma cortina de palavras, todas elas precedidas por um artigo definido. As palavras miúdas tipografadas lembram a toponímia de um mapa geográfico. Fora do enquadramento, no canto inferior direito, há uma referência que substitui o título inexistente, tipografada em caixa alta: SATANÃO! SUJO!... S...- SERTÃO... SERTÃO, palavras extraídas do romance GSV. (1986:523).

Buscando a “ancoragem barthesiana” sobre essa composição, no registro deixado pelo artista (Daibert, 1995:37), somos informados de que essa referência marginal se refere à invocação do jagunço Riobaldo superpondo a realidade do Diabo à natureza complexa do sertão. Somos também informados dos diferentes planos na composição da obra. Há um mapa ficcional, desenhado por Poty, no qual há alusões a algumas passagens de Riobaldo, que se sobrepõe ao mapa real, geográfico, dos territórios onde se passa a ação. Sobre ambos, foi feita uma veladura, em pastel, contendo denominações indiretas da entidade demoníaca.

Todos os índices da composição envolvem ícones que funcionam por similariedade. Mesmo as palavras, que são genuinamente simbólicas, exibem seu aspecto icônico na materialidade da escrita por meio dos tipos gráficos e do corpo da letra.

Observando mais detalhadamente os três planos, vê-se no primeiro, o mapa real do sertão, compreendendo as cercanias do Urucuia, do São Francisco e o sertão da Bahia com toda a toponímia referente a essa região. No segundo, o mapa ficcional, há uma rica iconografia referente ao sertão, composta de:

Onomástica do sertão: rios, montanhas, cidades, florestas.

Personagens do sertão: cavaleiros, vaqueiros, jagunços, barqueiro.

Animais: bois, onça, peixes, aves variadas, serpentes, lobo, veado, cabeça de gado, carcaça de animal.

Ser fictício: diabo

Letras: à esquerda a letra “R”, de Riobaldo, de Rosa ou de rio dentro de um círculo, no alto, e em baixo, a mesma letra dentro de um triângulo, um “G” de gado ou de Guima-

rões. À direita, no alto, a letra “D” inicial de Diadorim, dentro de um círculo. “VAB” (2 vezes) talvez designando a marca do gado, ou a representação do Capricórnio.

Vegetação: rasteira e buritis

Símbolos: estrela de 5 e de 6 pontas, cruz, lemniscata (2 vezes), símbolo de Saturno (um “h” encimado por uma cruz), de Marte, ou do gameta masculino e de Vênus ou do gameta feminino.

Outros desenhos: barco com três pessoas (Riobaldo, Diadorim e o remador), notas musicais estilizadas e sinais de clave, remetendo à canção de Siruiz, um crepúsculo e rifles.

No terceiro plano, há uma veladura contendo uma nominata concernente ao demônio, chamada por Daibert de “ladainha do Demônio”. Há uma crendice popular de que o nome do Espírito do Mal deve ser evitado, pois a nomeação atrairia a sua presença. Isso explica a variada sinonímia existente na cultura popular. Em GSV há cerca de uma centena de eufemismos de origem supersticiosa, referentes ao Demo. Na composição de Daibert cerca de 50 são legíveis, outros parcialmente legíveis e alguns totalmente ilegíveis.

Passemos à ação do símbolo, que é mais complexa. Envolve a figuratividade dos quali-signos icônicos e a referencialidade dos sin-signos indiciais. A simbologia concerne aos padrões artísticos utilizados por um determinado artista ou por vários artistas de uma mesma época assim como aos signos comuns numa determinada cultura. O símbolo refere-se aos elementos culturais, às convenções da época, ou até mesmo à falta de convenções. É interessante ressaltar que aquilo que torna possível o reconhecimento ou a marca *sui-generis* de um artista e que acaba por, de certo modo, identificar ou simbolizar esse artista, torna-se mais ou menos inviável nas obras que constituem a série GSV, de Arlindo Daibert, devido a seu ecletismo. A falta de traços determinantes pode caracterizá-lo como artista de seu tempo, desde que consideremos o hibridismo estilístico, formal e técnico como um dos traços da pós-modernidade. Paradoxalmente, a falta de convenção passa a ser convencional. Ao fazermos essa análise, assumindo a função de intérprete, temos um objetivo específico. Atemo-nos a alguns signos indiciais, relacionados ao romance GSV, e a alguns signos simbólicos que convergem para a imprecisão, a ambigüidade, a dualidade e o hermetismo, traços esses que nos remetem à estética do Barroco.

Profusão de detalhes

Retomando os aspectos formais do Barroco, estabelecidos por Wölfflin (1989), podemos sublinhar nesta obra de Daibert, a falta de linearidade, a falta de precisão na distribuição dos planos, a ausência de simetria, o extravasamento dos limites físicos da obra e a clareza relativa, em que a luz privilegia certas partes da composição, obscurecendo outras.

A grande profusão de formas, o detalhismo exacerbado e o obscurecimento de partes da composição contribuem para a imprecisão de sua leitura. Símbolos, desenhos, sinais cabalísticos e figuras mitológicas contribuem para o hermetismo da mesma. O excesso de

interferências verbais e a distribuição totalmente caótica dos elementos são motivo de tensão e deixam o olhar do espectador completamente perdido, sem possibilidade de leitura linear e sem capacidade de apreensão do todo. Isso nos remete ao interior das igrejas barrocas e especialmente à profusão de detalhes que envolvem os retábulos joaninos, a capela-mor e o teto, de modo que o fiel, totalmente atordoado por não encontrar um ponto de apoio para o olhar, sente-se perdido diante de toda aquela magnificência e tenta apoiar-se na fé e na religião.

Voltando aos aspectos simbólicos da composição n.º 9, o emaranhado de coisas que se imbricam e se justapõem representa o intrincado e caótico sertão com troncos retorcidos, rios delineando as montanhas e trilhas que se serpenteiam mata adentro. Esse sertão, repleto de sinuosidades barrocas é tão complexo quanto a natureza humana. “Sertão: é dentro da gente” (Rosa,1986:270). Tanto na prancha de Daibert quanto no sertão rosiano, não há “pouso” para os olhos. “O senhor sabe o que é, de se navegar sertão num rumo sem termo, amanhecendo cada manhã num pouco diferente, sem juízo de raiz? *Não se sem onde se acostumar os olhos, toda firmeza se dissolve*” (Rosa, 1986:275) (grifo nosso).

Não nos ateremos à análise da cada símbolo nem das formas figurativas, devido à limitação de espaço, mas vale a pena ressaltar a presença do Rio São Francisco, em cujas margens se vêem, em destaque, as letras “D” e “R”, respectivamente à direita e à esquerda, onde se vêem também, discretamente, os símbolos do feminino e do masculino. O primeiro encontro de Diadorim e Riobaldo se dá na travessia das águas desse rio. Do lado direito, portanto o lado feminino, a topografia é mais nítida e as relações são aparentemente normais, enquanto que do lado esquerdo, o masculino, a topografia é mais densa e acontecem fatos bizarros e descontraídos. Esse detalhe da divisão medianeira do rio em GSV, chamado por Antonio Candido de “o fasto e o nefasto”, pode também ser observado na tradução daibertiana, cujo lado esquerdo é mais obscuro e denso que o direito. No encontro das duas diagonais, pode-se observar uma canoa com um remador e duas crianças, referência ao encontro dos dois meninos à travessia do velho Chico. Pela posição do remador, a primeira travessia vai do lado feminino para o masculino e mais abaixo, vê-se novamente o remador voltado para o lado oposto, iniciando a retorno.

O pesquisador Arlindo Daibert criou a série GSV após diversas leituras da obra, da fortuna crítica da mesma e após pesquisas iconográficas. A aparente desordem, a falta de delimitação, as sinuosidades e o *chiaroscuro* da composição plástica são intencionais e refletem muito bem a obra traduzida. Nada é aleatório em suas composições.

O prazer da imprecisão

Na história da humanidade, há períodos em que prevalece a racionalidade, a exatidão, e outros, em que prevalece o gosto pela imprecisão. Paradoxalmente, a mentalidade contemporânea, detentora de instrumentos de precisão e de avançada tecnologia, entrega-

se ao prazer estético do vago, impreciso e indefinido. A prática da indefinição desafia as leis da representação, como na obra rosiana, cujo narrador propõe-se a narrar o inenarrável, dizer o indizível, traduzir o intraduzível.

Indefinição, imprecisão, instabilidade, incerteza, dúvidas, são termos iterativos na fortuna crítica referente a GSV. Nessa obra, as coisas, pessoas, paisagens e ações, às vezes, são apenas sugeridas, adquirindo algo indefinido, um *je-ne-sais-quoi* rosiano. Questionamentos metafísicos, crise do sujeito; conflitos de toda sorte, convivência de contrários e complexidade são tratados de forma confusamente clara, de modo que significativo e significado se harmonizam.

No interior da linguagem plástica e verbal, Daibert e Rosa usam técnicas de obscuramento que transmitem a inquietação do ser diante do indefinível ou inexplicável. Segundo Calabrese (Calabrese, 1988:173), trata-se de uma “prática teórica” que sempre existiu, principalmente em períodos com tendências barrocas, como no século XX.

Em algumas de suas obras, Daibert traduz essa nebulosidade por meio de técnicas como veladura, esfumato, bruxuleio e palimpsesto. Em algumas pranchas a profusão de detalhes e a fusão de formas dificultam a legibilidade plástica, assim como o preciosismo verbal rosiano dificulta a legibilidade verbal. Trata-se de um *beau désordre*, uma ordem desordenada, denominada pelo teórico do Barroco Wölfflin, de “clareza relativa”, oposta à clareza absoluta do Renascimento.

Personagens e paisagens muitas vezes têm contornos indefinidos, produzindo evocações na mente do leitor e do espectador, de modo que o “parecer” suplanta o “ser”. Rosa trabalha o efeito discursivo da obscuridade pela subversão sintática, pela quebra semântica e pela escolha lexical.

É interessante notar que, tanto na obra de Rosa quanto de Daibert, por um lado, há grande preocupação com o detalhismo, e por outro, grande incidência de imprecisões. A descrição dos feitos da jagunçagem é riquíssima em detalhes. Tanto é que Riobaldo ora pede desculpas, ora pede perdão ao interlocutor pelo excesso de minudências do relato.

No entanto, são imprecisos certos dados que normalmente requerem precisão. Outras imprecisões interessantes concernem aos nomes próprios. Um mesmo nome pode comportar diversas grafias e um só personagem pode receber diversas denominações.

Concluindo, a indefinição, a obscuridade, a profusão de detalhes, o embaralhamento dos fatos, a clareza relativa, o extravasamento das lindes e a aparência caótica, enfim, todos esses traços barrocos do romance GSV, foram transpostos para o retrato daibertiano do sertão na prancha nº 9. Outro aspecto a ser considerado é a temática da (in)existência do Diabo, que permeia todo o romance e que está presente na cortina de palavras que cobre a composição.

Referências bibliográficas

ARRIGUCCI JR., Davi. "O mundo misturado: romance e experiência em Guimarães Rosa". *Novos estudos* no. 40. São Paulo: CEBRAP, 1994, pp. 7-29.

CALABRESE, Omar. *A idade neo-barroca*. Trad. Carmem de Carvalho e Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1988.

CANDIDO, Antonio. *Tese e antítese*. São Paulo: Companhia. Ed. Nacional, 1964.

DAIBERT, Arlindo. *Imagens do Grande sertão*. Belo Horizonte: Editora UFMG/ Juiz de Fora, Editora UFJF, 1998.

_____. *Caderno de escritos*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995, 188p.

DORFLES, Gillo. *Elogio da desarmonia*. Trad. Maria Ivone Cordeiro. Lisboa: Edições 70. (Col. Arte e Comunicação), 1988.

FINAZZI-AGRÒ, Ettore. *Um lugar do tamanho do mundo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 2 ed. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1996. Col. Ofício de arte e forma. 152p.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos fundamentais da história da arte*. Trad. João Azenha Júnior. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 278p.

Entre o mágico e o trágico: uma leitura de “Na berma de nenhuma estrada”, de Mia Couto

Josse Fares

Professora da Universidade da Amazônia – Unama/Fidesa, Belém-PA.
Doutoranda em Literaturas de Língua Portuguesa da PUC-MG.
e-mail: jossefares@yahoo.com.br

Resumo Este ensaio visa a leitura de “Na berma de nenhuma estrada”, do escritor moçambicano Mia Couto. O referido conto é narrativa ao mesmo tempo dialógica e polifônica – bem a propósito da teoria de Mikhail Bakhtin –, que habita os liames que se interpõem entre o trágico e o mágico, presentes na realidade africana. A narrativa vislumbra os conceitos lacanianos de simbólico (representado por tio Josseldo) e imaginário (personificado por Menina) e se realiza através de uma linguagem poética que faz valer a máxima da palavra-verbo como “sopro da alma”, que não raro tem o poder de curar, bem ao gosto de Walter Benjamin.

*Sou pobre resto de esperança
À beira de uma estrada
Preciso acabar logo com isso
Preciso lembrar que eu existo
Que eu existo Que eu existo.*

Roberto e Erasmo Carlos

O intelecto, diz Nietzsche, “como meio para conservação do indivíduo, desdobra suas forças mestras no disfarce, pois este é o meio pelo qual os indivíduos mais fracos, menos robustos, se conservam” (NIETZSCHE: 1995, p. 56).

Com estas palavras do filósofo alemão, penetro no universo de “Na berma de nenhuma estrada”, do escritor moçambicano Mia Couto. A vila de Passo-Longe é o espaço da ficção. Nela, encontro Menina, a narradora, e Josseldo, seu tio, proprietário da Boutique Pinta-Bocas, uma espécie de armarinho, onde se encontra o único espelho da vila.

A narradora, homodiegética, carrega em si vários sujeitos. A narrativa é, portanto, dialógica, abre-se para o discurso de outrem. É polifônica, no dizer de Mikhail Bakhtin. A voz dramática de Menina, dramática no sentido teatral do termo, manifesta-se, sobretudo, através da fantasia, da máscara, o que é indiciado pelo próprio léxico do conto: “ilusão dos caminhos”, “sempre inventa”, “vem o sonho”, “fazia de conta”, “tudo de mentira”, “já via-

jei”, “rumei para os desmundos”, “tudo em delírio”. A voz de tio Josseldo, ao contrário, está mais centrada na realidade e, não raro, tenta tirar a sobrinha do mundo de ilusões que ela própria criou para si. Em outras palavras, poderia dizer que Menina circunavega nas instâncias do imaginário e tio Josseldo nas do simbólico. Simbólico e imaginário na acepção lacaniana dos vocábulos.

A palavra Menina, que nomeia a personagem-narradora, é substantivo comum, genérico. Este não-nome lhe fora dado pelo pai. A mãe reclamava:

– Mas como lhe hei de chamar?
 – Há de se ver, mulher. Há de se ver (...) Lhe vá chamando só assim: Menina” (p. 119).

Como se pode perceber, a narradora é uma sem-nome, uma desidentificada. Dessa forma, ela anda em busca de si mesma, não tem identidade. Se não a tem, tenta buscá-la no reino da fantasia. No trânsito entre a fantasia e a realidade, Menina padece, “envelhecida de esperar, mais baça que o espelho da loja” (p. 117). Por quem Menina espera? No sopé da estrada, ela espera por alguém que lhe leve, um qualquer, tanto faz. Seu sonho é sair do povoado, alcançar o longe. Mas antes de se pôr à berma da estrada, ou antes de entrar na cena da fantasia, ela põe-se diante do espelho, pinta os lábios, veste um vestido de chama olho. Mascara-se. “Me ajeito de belezas emprestadas, pinto-me com sobras de maquilhagens que apanho na loja de tio Josseldo” (p. 117). Todo esse *mise-en-scène* para realizar um sonho. No entanto, diz Menina: “Até cansei este sonho” (idem). Neste dizer, instala-se uma ambigüidade: Menina cansou do sonho ou o sonho cansou dela? A ausência da preposição “de” diante do demonstrativo “este” leva-me a pensar que a segunda possibilidade é a mais viável, pois a própria narradora afirma: “eu quero sair daqui sem ter de mudar de lugar” (p. 119). De pés fincados na vila de Passo-Longe, ela movimenta-se por outros espaços, através das construções imaginárias que elabora.

A narradora é tão sem identidade, que ao mirar-se no espelho da Boutique Pinta-Bocas, não vê refletida sua imagem. Menina é como Macabéa, personagem de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Diante do espelho, as duas vêem o nada. Elas são o nada. Macabéa, órfã de pai e mãe, viveu com sua tia Beata, que só lhe deu maltratos e incompreensões. Por isso, ela, Macabéa, migrou para a cidade grande, o Rio de Janeiro, onde viveu ignorada, absolutamente *gauche*, ingerindo aspirinas para livrar-se das dores da alma. Menina, por sua vez, viu o pai escoar-se na estrada que o levou a Joanes, na África do Sul, de onde ele nunca voltou. Por isso, a mãe perdeu o prumo do juízo e passou a viver do faz-de-conta engendrado pelos vizinhos no intuito de consolá-la. Nestas circunstâncias, Menina foi acolhida pelo tio que lhe deu teto e até mesmo carinho, mas não pôde dar-lhe uma identidade, esta que a personagem vai construindo em paralelo com o texto que narra. Não nos esqueçamos que a palavra é dotada de indizíveis poderes. Jeanne-Marie Gagnebin, acerca do narrador benjaminiano, escreveu um artigo intitulado “Narrar e curar” (1985), em que discute o poder curativo da palavra que se faz narração. Neste sentido, o narrar de Menina

seria uma forma de ela, no mundo da ficcionalidade, encontrar-se. Segundo Nietzsche, “verdades são ilusões das quais se esqueceu que o são” (NIETZSCHE: 1995, p.55). No próprio título do conto – “Na berma de nenhuma estrada” – percebe-se, através do pronome indefinido, que não há estrada, mas ela passa a ser construída pelos poderes da ficção.

Para Stuart Hall, “a identidade é algo formado ao longo do tempo (...) e não é algo inato (...) Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo” (HALL: 2000, p. 34). A considerar esta afirmativa, vê-se que o ser humano é marcado por uma falta de inteireza a ser preenchida, no caso da narradora, pelo processo de criação, pela fantasia, pela narrativa enfim. Paul Ricoeur chega mesmo a afirmar: “a identidade não poderia ter outra forma do que a narrativa, pois, definir-se é, em última análise, narrar (RICOEUR apud BERND: 1992, p. 17). Ainda assim, a identidade não é plena. Os desvãos da palavra, no conto, flagram esta falta de inteireza da personagem. Não só a palavra dá conta dessa falta. O corpo de Menina, durante o sono, também “fala”: “... durmo bem enroscada” (p. 118). Dormindo, a personagem põe-se na posição fetal, que é como costumamos ficar nos momentos de fragilidade, de profundas carências, quando então desejamos empreender uma viagem, não para os caminhos que sujam o sonho, mas para o aconchego do útero materno, o paraíso perdido e jamais recuperado por nós.

Enroscada, a personagem é um quarto minguate, lua privada de claridade. A penumbra envolve a vida, a identidade da narradora e deixa-a frente a frente ao grande enigma que atordoa o homem: Quem sou eu? Tal qual Édipo, Menina quer saber-se. Ela, como já foi dito, constrói-se junto com o texto. Ela e o texto são, portanto, construções de linguagem. E ao construir-se na tessitura do narrado, a personagem prende-se à pulsão de vida. Prende-se nos fios da palavra para sobreviver.

Num diálogo com tio Josseldo, Menina ouve: “- Você vai ficar na soleira da estrada” (p. 118). Aqui, a voz do tio é uma antevisão do porvir, é profética, pois, em tese, o que viveu mais, tem mais experiência. Ao alertar a sobrinha, talvez esteja querendo legar-lhe a experiência adquirida no vivido. Mas será que alguém aprende com a experiência do outro? Parece que não. Se assim fosse, a história da humanidade não estaria tão cheia de desconcertos. Quando tio Josseldo diz que Menina ficará na soleira (da estrada) revela que o lugar dela é o entre-lugar, o limiar entre o ser e o não-ser. É o drama de Hamlet, é o drama do homem, de quem, no conto de Mia Couto, a narradora é metonímia.

Numa existência de entre-lugares, a personagem convive com os fragmentos esgarçados da memória e as oscilações entre o querer ir e o querer ficar. Ora diz que quer ir sem mudar de chão, ou seja, quer ficar. Porém, quando o tio diz: “Você (...) sempre inventa razão para ficar. Confessa lá, sobrinha” (p. 118), ela responde-lhe: “- Não é verdade, tio. Eu só quero sair daqui” (idem). E agora, José?, diria Drummond diante das incertezas da personagem. Sobre José, diz o poeta: “você que é sem nome” (p. 30). Deduz-se, a partir deste verso, que José é um nome genérico, como Menina. José é o Zé, o zé-ninguém. Então, as duas personagens, a de Drummond e de Mia Couto, são metonímias dos desidentificados,

dos ignorados pela sociedade. Mais uma vez volto a Nietzsche, para quem o disfarce é o meio pelo qual os indivíduos mais fracos se conservam. A narradora do conto sustenta-se no disfarce, nas fantasias com que tenta engendrar um futuro para si, pois nas instâncias da realidade, “o bonde não veio/ o riso não veio/ não veio a utopia” (ANDRADE: 2002, p. 30). Se a chuva ao cair no chão muda de nome, conforme se lê na narrativa, Menina, já mulher, continua Menina.

A personagem-narradora guarda de seus pais apenas “a lembrança de uma tarde que se repete como se fosse o tempo inteiro” (p. 190). As outras ficaram no esquecimento. Há lembranças que vêm e ocultam outras, certamente mais importantes. Estamos, portanto, diante daquilo que Freud chamou de lembranças encobridoras. Por que encobrir lembranças? No viés do psicanalista austríaco, a lembrança encobridora oculta um desejo que, no conto, é o desejo da narradora pelo pai. Diariamente, Menina põe-se à berma da estrada para ser levada, mas quando a partida torna-se possível, ela retrocede, conforme verificamos no diálogo entre ela e um motorista que lhe oferece carona:

- “ – A senhorita segue na estrada?
- Não, vou para outra, a seguinte.
- É que depois não há mais cidade. Depois não há lugar nenhum.
- É exactamente aí que eu vou” (p. 120).

Como se pôde perceber, a moça não aceita a carona porque seu desejo não era ir, pelo menos com este motorista. Ela esperava, quem sabe, alguém especial, como a Tereziinha de Jesus do cancionista popular brasileiro, que só ao último cavalheiro deu a mão. Um dia, na berma da estrada, pára um carro velho de onde soa uma voz roufenha que pergunta à personagem: “- Ainda não tem nome, você? (...) Então lhe chamo de menina que é o melhor nome que sei” (idem). Esta era a senha para a narradora reconhecer o pai. E então, pela primeiríssima vez, entra no carro e bate a porta com cuidado, “temendo despertar ruído” (p. 121). A personagem aceitou a carona porque estava diante do que desejava. Rejeitando o oferecimento dos outros, ela posterga o desejo. E quando enfatiza que fechara a porta do carro com cuidado por ter medo de despertar ruído, revela no ato falho da palavra (despertar), que o encontro com o pai realizou-se no espaço onírico. Foi, portanto, fantasiado.

Sem deslocar o olhar do enfoque dado por Freud às lembranças encobridoras, talvez se possa afirmar que a moça encobre lembranças porque a memória é seletiva e, como tal exclui aquilo que, inconscientemente, não quer lembrar. A falta do pai, por exemplo, está alojada no inconsciente, mas se faz presente nos interstícios da palavra.

O pai é um magaiça, e se considerarmos a dupla valência que Houaiss atribui ao vocábulo, diríamos que ele, o pai, é mais um dos que deixam sua terra de origem para “ralar” nas minas sul-africanas. Mas ao mesmo tempo, na segunda acepção da palavra, ele é o que

retorna das minas. No conto, este retorno ocorre apenas no imaginário. Mesmo assim, ele se torna a realização do desejo de Menina.

Em certos aspectos, percebe-se que a personagem repete o pai e a mãe. O primeiro põe o pé na estrada por uma necessidade que ele esperava suprir. A filha, na berma da estrada, também deseja suprir sua necessidade que, no claro da palavra, é sair do povoado e alcançar o longe. No entanto, no difuso da malha textual, constata-se que sua precisão é outra. A mãe, por sua vez, perdeu o prumo do juízo quando o marido partiu e não mais voltou. Como ela, Menina é um tanto tresloucada. Por causa do mesmo homem, mãe e filha ficam “turvadas” e passam a viver de mentiras, de ilusões.

“Minha mãe ficou tão pasmada no regresso dele, que ela nunca mais saiu daqueles aguardos. Os vizinhos até inventaram um fingimento: fazia-se de conta que chegavam lembranças, encomendas que eles mesmos improvisavam (...) Tudo de mentira” (p. 120).

Quanto à narradora, ela mesma confessa: “As vezes que eu já viajei, rumei para os desmundos. Tudo delírio” (idem). É por isso que no povoado chamam-na de louca, e “por pouca sorte não sou” (idem), confessa a personagem. A partir do momento em que nos inserimos nas instâncias do simbólico, passamos a viver como um rio, comprimidos pelas margens. Quem as ultrapassa fica marginalizado. Só o alheamento dos loucos permite-lhes a ultrapassagem do que, no contexto social, são as normas, as leis. Por isso, a narradora lamenta por não ser louca. O lamento indicia que, ao ultrapassarem o *métron*, os loucos podem até não sofrer punições. E indicia também a condição de Menina, que se põe na soleira, no limiar entre realidade e fantasia, dividida entre “os modos de mulher do campo” (idem) e a necessidade premente de ir mais além. O tio, inclusive, pergunta se ela já bebeu “o chá das três noites [que] é bebida que enlouquece” (idem), que propicia o deslocamento para a ilusão. É o próprio tio que lhe pede que volte do mundo das nuvens, onde ela finge, como no poema de Fernando Pessoa, “que é dor que deveras sente”.

A hesitação da narradora entre o velar e o desvelar, de acordo com Sarah Koffman,

“só se dá através de uma cadeia de significantes substitutivos [pois] todo texto é lacunar, furado. São estas lacunas que ele recobre com seu tecido, para dissimular. O tecido que mascara e ao mesmo tempo revela (...) É ocultando que ela mostra o que esconde” (KOFFMAN, 1996, p. 69).

Se Menina oculta o seu desejo, é porque, embora ele seja inconsciente, ela teme as possíveis conseqüências de sua transgressão. Em “toda sociedade a proibição do incesto como interdição de um determinado contato está na base de toda proibição do discurso” (KOFFMAN: 1996, p. 70). Será que este fato justifica o discurso oscilante da narradora em seu jogo de esconde-esconde? Será que quando ela afirma que vai santificando seus dias, já não está se purgando por seu desejo? Penso que sim, pois o santificar-se, na ótica cristã, implica sacrifícios e renúncias.

Mia Couto vê Moçambique, e por extensão a África, como “uma nação sem memória” (COUTO apud SECCO: 2000, p. 273). Considerando este ponto de vista do escritor, a narradora, “menina” africana, transforma-se numa representação que condensa a terra natal, cujo passado, ambas – terra e personagem – perderam nos labirintos da memória. Vê-se, portanto, que, em “Na berma de nenhuma estrada”, materializa-se o social, não só através da situação vivida pela protagonista do conto, mas também pelo que foi experienciado pelo pai que, empurrado para as minas, deixou a mulher e a filha numa verdadeira indignância material e emocional. Os três sintetizam o drama de inúmeras famílias africanas de colonização portuguesa. O estado de indignância das personagens femininas vai resvalar nos meandros da alma que ele, o escritor, vai revelando nas linhas, entrelinhas e silêncios do discurso narrativo.

A voz de Menina, em primeira pessoa, é a mais “audível” no conto. Através da voz dela, vêm à tona, direta ou indiretamente, os conflitos que lhe abatem. E porque o solo da orquestração textual é entoado pela própria narradora, ela finda acertando em cheio o coração do leitor, que se comove e com ela solidariza-se.

“Relegado para segundo plano o conceito de obra como imitação, o que vale é o acto inventivo” (FERRAZ: 1987, p.66). Através do ato inventivo, Menina, na urdidura de seu tecido, como Sherazade, apoderou-se da fantasia e conseguiu driblar a morte.

Bibliografia consultada

- ANDRADE, Carlos Drummond. *Antologia poética*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002.
- BERND, Zilá. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992.
- COUTO, Mia. *Na berma de nenhuma estrada*. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FERRAZ, Maria de Lourdes. “Interrelação enunciador/texto”, in: *Ironia romântica: estudo de um processo comunicativo*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.
- FREUD, Sigmund. “Lembranças encobridoras”, in: *Primeiras publicações psicanalíticas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. “Narrar e curar”. São Paulo. *Folhetim/Folha de S. Paulo*, 1985.
- KOFMANN, Sarah. *A infância da arte: uma interpretação da estética freudiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.
- NIETZSCHE, F. Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral, in: *Obras incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Duas Cidades, 1995, pp. 54-61.
- SECCO, Carmen Lucia Tindó. “Mia Couto e a incurável doença de sonhar”, in: *África e Brasil: Letras em laços*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2000.

(Re)pensando alguns elementos do ato de ler

Leonel Maciel Filho

UNICAMP. Doutor em Educação pela UNICAMP

Este artigo foi elaborado a partir da tese de Doutorado *Sobre a(s) leitura(s) dos métodos musicais: da mimese ao estilo*, desenvolvida desde 1999 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, dentro do grupo de pesquisa ALLE (Alfabetização, leitura e escrita), sob orientação do Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva e com apoio da CAPES.

Ao longo da pesquisa foi possível constatar um paradoxo entre a imagem que os alunos possuem em relação ao ato de ler e o que ocorre quando os alunos praticam suas leituras: realizam atos de criação em cada leitura dos métodos e peças musicais, todavia acreditam que o ato de ler envolveria um suposto resgate de significados depositados no texto pelo autor.

Um dos problemas que poderiam surgir a partir desse paradoxo é um sentimento de inferioridade e/ou impotência do leitor diante de um texto, pois este acredita ser incapaz de “entender aquilo que o autor escreveu” ou não “conseguir resgatar o pensamento do autor no texto”.

Numa tentativa de reverter tal sentimento de incapacidade ou inferioridade do leitor que detém uma imagem de leitura como resgate de significados, o que se pretende é sugerir algumas reflexões quanto ao ato de ler, repensando tal atividade em três momentos: a questão do leitor, do texto e do ato da leitura.

Repensando o leitor

O leitor não mais deve ser um fragmento solto, mas estar devidamente conexo com seus objetos de leitura(s), inserido em determinado tempo e espaço, estabelecendo seus projetos, transformando-se, situando-se no mundo e portando-se como humano, não somente buscando, mas principalmente atribuindo significados.

Deve ser o leitor um ser temporalizado, capaz de herdar, incorporar, modificar seu tempo, humanizar o mundo, fazer sua cultura e sua história. E ao fazer sua história, o leitor é chamado a assumir seu papel: se anteriormente era ingênuo, irá se perceber como personagem que se ignorava e então despertará criticamente.

Esse “novo” leitor assume, com a colaboração de outros leitores, a sua função de sujeito de sua história. Não se pode mais falar em leitores neutros que resgatariam os signi-

ficados dos textos, mas leitores responsáveis que se configuram como sujeitos. Pela reflexão, leitores descobrem-se e conquistam-se em suas destinações históricas.

Em suas relações de homem com a realidade, o leitor dá continuidade ao movimento dialético em seus atos de (re)criação ao decidir suas leituras; acrescentando algo naquilo que é o fazedor, fazendo cultura ao temporalizar seus espaços. O leitor é desafiado e responde a esse desafio. Não há mais imobilidade na conformação das épocas históricas: o que existe é um conquistar da forma humana desse leitor enquanto sujeito.

Da mesma forma como o autor, o leitor está marcado pela sua inserção social, entrando no processo com as condições histórico-sociais que o caracterizam. Terá o leitor sua identidade de leitura configurada por seu lugar social, lugar que se define como a “sua leitura”. Qual tecer um tapete, cada leitor vai entrelaçando os significados pessoais de suas leituras com os vários significados acumulados do texto ao longo de sua história. Leitores e textos têm suas histórias de leitura. O leitor em contato com um texto “novo” converge para o significado deste o significado de todos os textos que leu. Conhecendo as interpretações recebidas pelo texto, o leitor assume seu papel no jogo e aceita ou recusa tais interpretações, sobrepondo a elas interpretações frutos de seus diálogos com o texto, com outros textos e consigo mesmo.

Cada leitor tem sua própria marca, seu estilo. Cada um, a partir de seu ponto de vista histórico, tem necessariamente seu próprio mundo de compreensão e experiência historicamente condicionado no qual interage. Esse mundo não é idêntico ao mundo do outro: é uma visão de realidade que não se repete. Todavia, de forma paradoxal, são essas diferenças que devem permitir as compreensões, por vezes transpondo enormes distâncias temporais e mentais; são as diferenças que, em vez de concorrerem para horizontes condicionados e limitados, fecundam campos para que pontos de vista diversos entrem em mútua relação e possibilitem florescer “outras leituras”.

Ao produzir um texto, a interpretação não é exclusiva ao leitor, tampouco não há uma autoridade suprema do autor em relação ao texto que escreve. No exercício de uma reinterpretação em que os leitores apossar-se-ão do texto e tornar-se-ão sujeitos de suas leituras, poderão escrever outros significados. A leitura é um produto da época em que é realizada, fruto também de outras leituras e das convicções dos diferentes leitores.

Nessa perspectiva, ao questionar um suposto caráter de imutabilidade dos significados e não mais considerar a relação leitor/texto como neutra e pacífica, mas uma verdadeira batalha pelo poder do significado, fruto da interpretação de um sujeito vis-à-vis o tempo e espaço onde está inserido, cabe-nos a tarefa de fazer com que, como eternos leitores-aprendizes, sejamos capazes de perceber o caráter ativo dos leitores como produtores e responsáveis pelos significados realizados quando travamos diálogos com os textos para vivificá-los. Jamais podemos exercer um papel de meros espectadores nessa prática social e cultural que é o processo de leitura. Devemos sim, sempre questionar, refletir e escutar outras leituras para que possamos repensar e reaprender o infindável processo de ler.

No contexto de sala de aula, procurará o professor, em seus discursos e em sua(s) leitura(s), expor (e expor-se) possíveis sentidos, deixando lacunas para a manifestação dos alunos como sujeitos. É o espaço onde “o outro” pode construir sua possibilidade de sujeito. Deverá o professor ouvir o texto e “o outro”.

Cabe ao aluno exercer uma capacidade de questionamento e até discordância em relação ao que lhe é apresentado. Poderá, através disso, se constituir como ouvinte e agente ao propor diálogos. Recusará a fixidez do dito e a fixação do seu lugar como ouvinte; recusará um papel de estagnação.

Repensando o texto

O texto deverá ser considerado não mais um invólucro imutável de significados e idéias, mas algo que é apagado em cada grupo em determinado período para ceder seu lugar a outro(s) texto(s) e outra(s) leitura(s). Poderá um “mesmo” texto multiplicar-se em tantos textos quantas forem as leituras realizadas, constituindo cada leitura um novo texto, produto de variadas determinações da produção dessas leituras. Os textos não são lacunas que devem ser preenchidas pelos leitores, mas existe algo de incompleto nos textos: o discurso instala intervalos; não é um produto finito, algo fechado em si, mas constitui-se por relações interativas que se instalam na(s) leitura(s).

A leitura assume seu papel de fundamental importância como instrumento de acesso a uma herança cultural. Não há mais um resgate de significados supostamente depositados nas obras escritas, mas uma forma de o leitor situar-se no mundo e com o mundo, recriando sua(s) nova(s) leitura(s).

Toda leitura vincula-se ao horizonte a partir do qual os leitores relacionam-se com os textos. Toda vez que tornamos a ler os textos poderão ocorrer novos diálogos. Se existe uma nova situação histórica, poderá ser novo o que é falado. As perguntas são e deverão ser novas tanto quanto possível. Os textos devem ser vistos com a perspectiva desse novo contexto: amplia-se e renova-se a plenitude de seus sentidos. Ainda que o autor tivesse plena consciência de seus pensamentos manifestados no sentido de seu texto, é impossível a correspondência com o pensamento do autor. Poderiam existir leituras previstas para um texto, porém tal previsão não é absoluta, pois sempre há possibilidade de novas leituras. As leituras não são possíveis por si mesmas, mas em relação às suas histórias. Para cada tempo e contexto, o texto é ponto de partida para conteúdos e relações de sentidos sempre novos. Existem determinações históricas que fazem com que só alguns sentidos sejam lidos e outros não, mas em todo caso as diferentes perspectivas com as quais se observa um objeto dão origem a vários outros objetos com suas propriedades e características.

As mais diversas formas textuais multiplicam as possibilidades de conhecimento dos leitores, ao mesmo tempo que ampliam o leque de alternativas de leituras do mundo, permitindo aos leitores inserirem-se e tomarem parte no mundo da escrita.

Não é possível esgotar o texto, ou seja, atingir de forma perfeita e plena o conteúdo de seus sentidos, tampouco penetrar na tradição histórica e cultural efetivando-a em plenitude. Mas ao mesmo tempo que nossa experiência do mundo é sempre limitada, nunca é fechada. O leitor não pode apreender extensivamente a realidade total, mas só consegue compreendê-la em aspectos parciais. Tal limitação faz parte da essência da experiência humana. O mundo de experiências nunca é fechado, mas aberto a experiências e intuições. A partir de diferentes leitores e leituras, a obra escrita torna-se ponto de partida para uma ampla gama de significados.

É através das obras escritas que o leitor pode fazer com que as palavras de seu mundo existam. O leitor é capaz de saber e poder “ler sua leitura”. E ao “ler sua leitura”, num esforço de totalização que nunca se acaba, o leitor é levado a assumir com responsabilidade seu papel de sujeito, aprendendo a instaurar e humanizar seu mundo. Dessa forma, a obra escrita não é formada somente com palavras que apenas designariam coisas. É significante no mundo e com o mundo; não é só pensamento, mas uma prática através da qual o mundo é transformado. É através de um diálogo com o texto que o leitor pode abrir sua consciência para o mundo. A obra escrita não é invólucro de significados; se assim fosse seriam as leituras impessoais e repetidas.

O que é lido nas obras escritas é o que se encontra no cotidiano dos leitores, ganhando significado no mundo e com o mundo do leitor. O texto pode possuir vários pontos de entrada: as posições dos sujeitos. Também possui o texto vários pontos de fuga: as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos. Tendo várias portas para poder entrar, o leitor produz leituras que podem ir em direção a várias outras portas para sair. Esses caminhos a percorrer não são necessariamente calculáveis, organizados ou previsíveis.

No contexto de sala de aula, talvez o grande problema a enfrentar seja derrubar o mito do texto como objeto de cultuação, senhor de ser do tempo, objeto incômodo e desinteressante para sujeitos que na maioria das vezes não pediram para estar ali. De tal conflito de interesses talvez venha o gosto amargo e desenredo nas relações escolares entre leitores e textos. Não existem soluções milagrosas para apaziguar tal conflito. Aquelas que assim prometem podem somente estabelecer uma harmonia apenas aparente, apenas velando o desencontro de leitores e textos.

Uma saída talvez possa ser propor aos alunos atividades de leitura que passem necessariamente pelos significados mais amplos do texto: não consiste naquilo que o texto diz, mas na maneira que diz o que diz. O texto deverá ser um ponto gerador de atividades que levem os alunos a observarem os procedimentos importantes na atribuição de significados ao texto.

Nesta imagem de leitura, crio outro(s) texto(s), interfiro e, com a arma da leitura como criação, conquisto o texto escrito que também é meu e tem minha identidade. Ou o texto muda algo em nossa vida, dando ao nosso mundo algum sentido, ou não tem sentido algum.

Repensando a leitura

A leitura envolve o saber desvelar e elaborar as possibilidades de significação de um texto. No apropriar-se do texto há a sua descontextualização e uma nova contextualização. Há necessariamente a existência de diálogo. Devemos elaborar perguntas ao texto a partir do nosso modo de ver-o-mundo e traduzir o texto a partir de nosso mundo de compreensão. O texto deve novamente se configurar em outro contexto, em nosso mundo; e esse reconfigurar é imanente à interpretação.

A leitura é uma possibilidade de reflexão e recriação. É um caminho que se abre à existência do homem para que possa atribuir outros e novos significados. O aprendizado da leitura envolve uma anterior aprendizagem de ler o mundo e seus contextos. O significado, qual o conhecimento humano, é limitado, fragmentário e abrange somente parcela da realidade.

Há um caráter de provisoriedade nessa atribuição de significados: o significado é “adequado” até quando vai de encontro às expectativas de um determinado grupo de leitores no seu cotidiano. O que seria o “mesmo” objeto, na verdade poderia ser visto e compreendido sob múltiplos aspectos, por mais opostos que pudessem parecer.

O leitor como ser crítico deve reagir, problematizar e questionar os textos, fazendo com que sua leitura seja ouvida e partilhada. Deve existir um compromisso com a transformação da realidade e a humanização do mundo. Os leitores, através da reflexão e transformação da realidade, devem formar os referenciais e os significados indiciados nos textos, encontrando novas possibilidades de existência no mundo e com o mundo.

Essas relações entre homem e mundo são marcadas pela pluralidade. Os desafios são variados e não são esgotados em um tipo padronizado de resposta. Existe um constante jogo das respostas humanas, mesmo em relações aparentemente mais simples: o leitor, por sua criticidade, organiza-se, escolhe a resposta mais adequada, testa e age como quem faz uso de uma ferramenta. O leitor já não capta os dados de seu contexto de forma reflexa. O leitor é ativo ao olhar para os textos e perguntar pelo(s) sentido(s) deles, ao conhecer-se e compreender-se pelos textos, ao decidir e tomar posição. Dessa forma, o leitor realiza seu mundo e amplia seu horizonte de compreensão. Numa interação entre os locutores é instaurado o espaço de uma discursividade. Leitores e autores confrontam-se e definem-se em suas condições de produção e o processo de leitura é configurado a partir dessas condições de produção.

Ao fazerem suas opções pelos significados, os leitores são cada vez mais desafiados a transformarem sua realidade. Essa realidade deve ser percebida não como algo estático, mas como um processo de transformação incessante e permanente, em que os textos se constroem e se dissolvem em outros textos. Leitores e textos estão irremediavelmente imersos em certo tempo e espaço, não temendo riscos. O mundo já não é mais imposto ao leitor para quem só restaria a adaptação, mas é uma batalha a ser dominada e formatada pela

ação transformadora desse leitor. Nessa relação entre o leitor e texto em que se problematiza, desvela e até mesmo transforma a realidade, emergem consciências para inserir criticamente os leitores no mundo.

Não há uma pré-existência do texto à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas ativa desconstrução e reconstrução. A leitura desencadeia um processo de interação na qual é constituído o texto e os sentidos se recolocam a cada momento de forma fragmentada e múltipla.

O ato de ler pode ser uma das principais formas de questionamento do ser humano. É caminho para sua tomada de consciência: pela interpretação, há o compreender-se do leitor no mundo através de suas decisões e seu comprometimento. Cada leitor passa a existir e ganhar sua individualidade à medida do desvelar e do vivenciar dos significados mediados por seu mundo.

O ato de ler é um ato político, de conhecimento e criadores. Cabe-nos, portanto, assumir essa opção política e sermos coerentes com ela, na prática. E essa prática, essa ação humana, deverá ser marcada pela reflexão e criticidade. O refletir do homem e seu lugar no mundo, sobre o mundo, sua ação no e com o mundo. O ato de ler não é algo externo e desligado do homem, mas é dele mesmo: sai dentro dele, pois por ele é criado.

Poderíamos propor que “aprender a ler” significa, em última instância, aprender a produzir significados a partir dos textos, significados esses que sejam aceitos pelo tempo e pelo espaço no qual o leitor está inserido, cabendo-lhe conhecer a concepção que criou tal texto e saber lidar com as regras estabelecidas para a leitura desse texto. Dessa forma, o sucesso da leitura dependerá do grau de conhecimento do leitor sobre o seu tempo e espaço, do conhecimento do autor que pretende ler e da maior prática como leitor de um determinado tipo de texto.

No processo de aprendizagem da leitura deve existir muita leitura, busca de informações, pesquisas e constante atualização acerca de suas teorias e estudos, a fim de que o leitor possa melhor refletir e compreender a origem desse processo, reunindo subsídios que possam solucionar as questões teóricas/práticas sobre leitura, tendo sempre presente um olhar crítico aliado a uma insaciável curiosidade.

Em de sala de aula, ainda que imerso em um ambiente onde a prática de leitura é dirigida, limitada e no mais das vezes afastada da realidade, deverá o professor “remar contra a maré” no sentido de empenhar-se para modificar as condições de produção da leitura dos alunos, propiciando-lhes a possibilidade de construir suas próprias histórias de leituras e estabelecer relações entre textos, cuidando para que determinadas leituras previstas não sofram um processo de petrificação, mas que possam propiciar o máximo de novas leituras possíveis.

Se a leitura deste artigo puder principiar um questionamento da prática de leitura daqueles que lidam com as mais variadas possibilidades de linguagem, este trilhar não foi em vão.

Redução do item negativo pré-verbal *não*: uma abordagem variacionista

Lílian Teixeira de Sousa

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto

Resumo O presente artigo trata da alternância entre as partículas *não/num* em negativas sentenciais no dialeto mineiro. Segundo a literatura demonstra, essa alternância só ocorre no item negativo quando na posição pré-verbal, o que sugere um processo de cliticização que envolveria um item ainda mais reduzido a saber, *nu*, com vogal oral. O objetivo do artigo, no entanto, é apresentar uma análise variacionista da alternância *não/num* na fala de informantes nascidos na cidade de Mariana-MG, além de confirmar a existência da terceira ocorrência da partícula *não* representada fonologicamente como *nu*.

1. Introdução

Estudos variacionistas sobre a negação sentencial no Português do Brasil identificam três tipos de construções, levando em consideração o número e a posição de partículas negativas na sentença (Schwegler (1983, 1991); Careno e Peter (1994); Roncarati (1996, 1997); Furtado da Cunha (1996, 2001); Camargos (1998); Alkmim (1998, 1999, 2000, 2001); Furtado da Cunha, Oliveira e Votre (1999); Ramos (2002); Chaves (2003)). Os três tipos de construções podem ser caracterizados da seguinte forma:

(a) Uma partícula pré-verbal que configura uma seqüência do tipo [Não V]:

- 1) Eu **não** saí. (E 10)¹
- 2) Ele **num** sabia. (E 5)

(b) Uma partícula pós-verbal que apresenta a seqüência [V Não]:

- 3) Tenho **não**. (E 12)

(c) Duas partículas, uma na posição pré-verbal e outra na pós-verbal que resultam na seqüência [Não V Não]:

- 4) Agora **não** entra mais **não**. (E 2)
- 5) Ele **num** gosta de falar comigo **não**. (E 9)

¹ A especificação entre parênteses se refere ao número da entrevista da qual a exemplificação foi retirada.

Nas construções (1), (2) e (4), (5), constatou-se que a partícula negativa se realiza fonologicamente de forma variável, através da forma plena **não** (1 e 4) e de sua forma reduzida **num** (2 e 5).

Dois estudos sobre negativas no Dialeto Mineiro focalizaram a questão da variação **não/num** em estruturas sentenciais. Alkmim (1998, 1999, 2000, 2001), com base em análise com tempo aparente, em corpus levantado na cidade de Mariana-MG, afirma que a variação envolvendo as partículas **não** e **num** não apresenta perfil de *mudança em progresso*². No entanto, para Ramos (2002), também em análise com tempo aparente, em corpus recolhido na cidade de Belo Horizonte-MG, tal variação apresenta perfil de *mudança em progresso*.

Outro ponto a ser destacado é que a partícula **não** (pré-verbal), em exemplos como (1), (2), (4) e (5), vem sendo considerada como advérbio, com propriedades de quase-clítico. De acordo com Illari et al (1991, pp. 131-3), a construção negativa mais habitual em Português poderia ser, justificadamente, caracterizada como uma construção quase-clítica, isto porque: a) o **não** se encontra na posição pré-verbal e b) esse item pode ser reduplicado.

Uma tentativa de explicar o aparecimento do **num** na alternância **não/num** é apresentada por Ramos (2002). Para a autora, tal alternância indica um processo de cliticização e uma evidência apresentada em favor desse processo é o fato da partícula **não** ser reduzida para **num** quando precede o verbo, e não ser reduzida no final da sentença, além de sua contigüidade com o verbo.

Dado o conflito entre as conclusões dos estudos de Ramos (2002) e Alkmim (1998, 1999, 2000, 2001), com relação a considerar se a variação no par **não/num** constitui ou não um caso de *mudança em progresso*, o presente trabalho terá como objetivo confirmar ou não, através de uma abordagem variacionista, tal status. Dessa forma, as seguintes questões tornam-se relevantes para uma análise da partícula **não**:

- 1) Se se tratar de *mudança em progresso* a variação no par **não/num** (Ramos, 2002), quem estaria levando tal mudança à frente?
- 2) Que fatores internos e externos favoreceriam a ocorrência de **num**?

Se se tratar de *mudança em progresso*, pode-se predizer que, dentre os fatores internos, alguns deverão favorecer a mudança como: a) posição do **não** no final da sentença e b) a sua posição pré-verbal. Pode-se também predizer que orações subordinadas deverão desfavorecer a ocorrência de **num**, uma vez que as formas inovadoras são mais freqüentes nas orações principais e absolutas (Vennemann, 1973; Givón, 1974; Green, 1976). Pode-se ainda predizer que fatores externos como idade e sexo deverão ser quantitativamente significativos.

² Entende-se por *mudança em progresso* uma mudança ainda não completada (Weinreich, Labov e Herzog, 1968).

Em estudo posterior aos já mencionados, intitulado *A Alternância não/num no Dialeto Mineiro: Um caso de mudança lingüística?*, concluído com o apoio do PIBIC/CNPq, Sousa e Alkmim (2003) abordaram tal questão utilizando um corpus formado de informantes nascidos em Mariana-MG, corpus esse ampliado no presente trabalho.

Também durante a realização da pesquisa *A Alternância não/num no Dialeto Mineiro: Um caso de mudança lingüística?*, observou-se a ocorrência de uma outra variante no item negativo **não**, fonologicamente diferente das já identificadas nos trabalhos anteriormente citados. Tal variante é caracterizada pela perda da nasalização, podendo ser descrita foneticamente como [‘nu], como aparece no exemplo abaixo:

6) **Nu** sei não. (E 12)

Considerando-se que os estudos referentes à variação fonológica na partícula **não** não trazem referência ao item **nu**, o presente estudo tem, dentre os seus objetivos, o de investigar a existência desse terceiro tipo de realização. Tal constatação é feita através de análise acústica do corpus.

2. Métodos e procedimentos

Os dados que compõem o corpus utilizado no presente estudo são formados por entrevistas informais, realizadas com informantes da cidade de Mariana-MG. Utilizaram-se cinquenta gravações de trinta minutos cada uma, e fichas com dados referentes a cada um dos informantes: nome, sexo, idade, estado civil, escolaridade, informações sobre situação econômica.

A amostra foi dividida de acordo com a faixa etária do informante. Isto devido aos estudos sociolingüísticos entenderem que a idade é um fator de suma importância no estudo da variação e mudança lingüística. A comparação entre as formas de falar de jovens e idosos é um indicador de quais mudanças estão se efetuando na língua.

As entrevistas foram divididas, então, em cinco grupos: a) o primeiro grupo é formado por crianças de 8 a 11 anos; b) o segundo grupo é formado por adolescentes de 12 a 15 anos; c) o terceiro grupo por informantes de 16 a 39 anos; d) o quarto grupo por informantes de 40 a 59 anos e, d) o quinto grupo por informantes com mais de 60 anos.

Computando o total de construções negativas levantadas, chegou-se à soma de 2284 dados.

Os dados foram codificados a partir de hipóteses formuladas no decorrer da pesquisa e submetidas como “input” ao Programa Varbrul. Assim, tornou-se possível descrever as ocorrências levantadas no corpus e também estabelecer um conjunto de previsões sobre os fatores que favorecem a realização da alternância entre o **não/num** no Dialeto Mineiro.

Serão consideradas no presente trabalho, como variável dependente, as negativas sentenciais [Nãõ V], [Nãõ V Nãõ] e [V Nãõ].

A variável dependente foi observada em relação aos seguintes fatores internos: (1) tipo de oração – se encaixada (subordinada) ou não-encaixada (absoluta ou coordenada), (2) realização fonológica da partícula **não** pré-verbal, (3) tipo de verbo – se perífrase ou não-perífrase, (4) retenção ou supressão do segundo **não** na estrutura [**Não V Não**]; e em relação aos fatores externos: (5) idade e (6) sexo.

Os dados selecionados foram submetidos à análise variacionista, utilizando-se o Programa Varbrul, versão Pintzuk (1988).

Utilizou-se, também, o recurso da análise auditiva com o objetivo de verificar a existência no corpus da variante **nu**, ainda não descrita na literatura.

Para a análise auditiva, utilizaram-se somente 8 gravações de entrevistas sociolinguísticas da faixa etária correspondente às crianças, isso porque esse tipo de análise exige que cada gravação seja ouvida várias vezes, demandando um tempo considerável. Computou-se o total de 295 dados. No entanto, a análise em todo o corpus será feita em estudo futuro.

3. Resultados

Muitos dos fatores analisados não foram considerados estatisticamente significativos pelo Programa Varbrul, sendo selecionadas como estatisticamente relevantes em relação à construção [**Não V Não**] as seguintes variáveis: tipo de oração e realização fonológica da partícula **não** (se **não** ou **num**). Para a construção [**V Não**] foram selecionados os seguintes fatores: presença/ausência de sujeito na oração e sexo.

Considerando as porcentagens acima apresentadas, tem-se que a variante [**Não V**], denominada de *canônica*, é muito freqüente em relação às outras ocorrências. Uma proporção também expressiva pode ser observada na construção [**Não V Não**] em relação a todo o corpus analisado. Os resultados são apresentados na Tabela 1 abaixo:

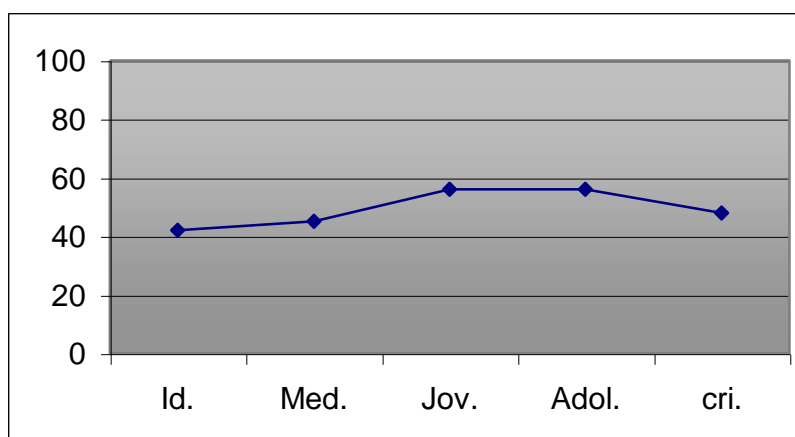
Tabela 1
Distribuição das Construções Negativas no Corpus analisado

Construções	No.	%
[Não V]	1648	72
[Não V Não]	580	25
[V Não]	56	3
Total	2284	100

Nos resultados obtidos através da comparação entre o tipo de oração e a presença da estrutura negativa [**Não V Não**] constatou-se o peso relativo alto (.64) para as orações não-encaixadas e baixo (.6) para as encaixadas. Esses resultados ratificam predição de que as orações subordinadas deveriam desfavorecer a ocorrência da construção inovadora.

Pode-se, ainda, predizer que há um perfil de *mudança em progresso* com relação às variantes **[Não V Não]** se se considerarem as faixas etárias: idoso – mediano – jovem e adolescente. Os informantes mais jovens (crianças de 8 a 11 anos) mostraram um desempenho que foge ao esperado em uma *mudança em progresso*. A razão é a de que, nessa idade, é provável que estejam em processo de aquisição das estruturas inovadoras. Veja o gráfico abaixo:

Gráfico 1
Efeito do fator faixa etária sobre o uso da variante [Não V Não]



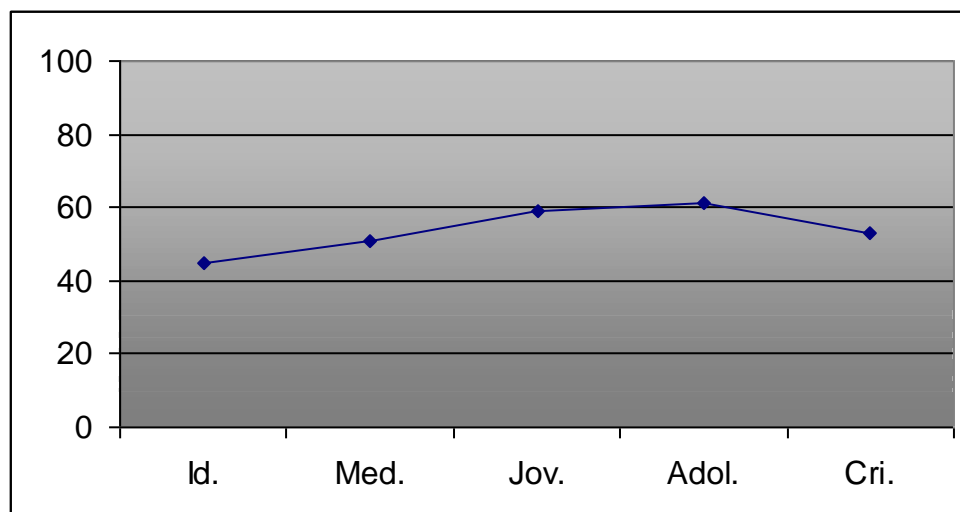
Roncarati (1997: 82), em estudo realizado com o Português como L2, com os índios do Xingu, mostra que diz respeito ao grau de as construções negativas inovadoras (**[Não V Não]** e **[V Não]**), “embora de baixa ocorrência no Português L2, é estatisticamente significativo no nível mais alto de proficiência”. Pode-se pensar que tais estruturas são adquiridas em estágio posterior de aquisição da língua.

O fator sexo foi selecionado para as variantes **[Não V]** e **[V Não]** pelo programa Varbrul # como estatisticamente significativo. A construção **[Não V]** foi mais utilizada pelas mulheres e a **[V Não]** pelos homens. Tal fato sugere que a variante **[V Não]** é estigmatizada, uma vez que, nos estudos de Sociolinguística, é freqüente a afirmação de que as mulheres têm maior preferência pelas variantes linguísticas mais privilegiadas socialmente.

O fator realização fonológica *não/num*, fator chave para a interpretação dos dados, apresentou na construção **[Não V Não]** os seguintes pesos relativos: .57 (*num*) e .56 (*não*), o que é quantitativamente não significativo. Para a construção **[Não V]** foi também considerado não significativo.

No cruzamento dos fatores idade e realização fonológica da partícula *não/num*, os resultados encontrados para a construção **[Não V Não]** foram de *mudança em progresso* se novamente se excluir da análise a faixa etária de 8 a 11 anos. O efeito do uso da forma *num* na variante inovadora é apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 2
Efeito do uso da variante *num* em função da idade na variante inovadora



Na investigação, o fator ausência de pausa antes do segundo *não* na construção [Não V Não] foi investigado e a ausência de pausa foi categórica.

A probabilidade de maior ocorrência da construção [V Não] é em estruturas frasais com supressão de sujeito.

Através da análise da fala das crianças (8 a 11 anos), foi possível confirmar a existência de uma terceira variante do item negativo pré-verbal (*nu*). Esse apresentou maior frequência de uso que a forma *num*, respectivamente 71% e 26%. Quanto à análise do fator sexo para essa variante, foi possível perceber que os homens usam mais a forma *nu* e as mulheres usam mais a forma *num*.

4. Considerações Finais

O objetivo geral deste trabalho foi estudar as negativas sentenciais no Dialeto Mineiro. Para efeito de descrição e explicação, usando o tratamento variacionista do fenômeno, submeteram-se os dados levantados à quantificação, utilizando-se fatores externos e internos.

Com base em análise no tempo aparente, recurso metodológico que vê a *mudança em progresso* através da variação observada na língua em um dado momento, pode-se dizer que a variante inovadora [Não V Não] não apresenta curvas perfeitas de *mudança em progresso*, uma vez que há um perfil ascendente, com declínio no quarto estágio, o representado pelas crianças. A construção [V Não] não tem a mesma frequência da também inovadora [Não V Não] e pode ser avaliada, com base no fator social sexo, como estigmatizada.

Não foi realizada análise com base no tempo real para confirmação dos resultados obtidos no tempo aparente.

A alternância **não/num** apresentou um perfil de *mudança em progresso* apenas nas realizações ocorridas na variante inovadora [**Não V Não**].

A observação dos dados (Sousa e Alkmim (2003)) permitiu que se propusesse a existência de mais uma variação para a partícula **não**, além do **num** já descrito pela literatura: [**‘Nu**], com vogal sem nasalização. Quanto a esse item, as primeiras análises foram aqui realizadas e precisam ser ampliadas para todo o corpus utilizado no presente trabalho. E embora se tenha feito a análise auditiva, sabe-se que é necessário que se complemente essa com uma análise mais acurada como a acústica.

Os dados analisados, apesar de não suficientes para a caracterização de uma possível *mudança em progresso* nos itens negativos **não/num**, permitiram identificar as construções negativas do PB como variação sociolingüística, além de propor uma outra variação ([**‘Nu**]) para o item negativo **não**.

Referências Bibliográficas

ALKMIM, Mônica G. R. de. *As Negativas Sentenciais no Dialeto Mineiro: uma Abordagem Variacionista*, 2001, 260 p. Belo Horizonte: UFMG. Tese de Doutorado.

_____. De Negativas pré- e pós-verbal: Implementação e Transição, in: Cohen, M. A. A. M. & Ramos, J. M. *Dialeto Mineiro e outras Falas – Estudo de Variação e Mudança Lingüística*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002. pp. 169-182

BISOL, Leda. *Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Elementos de fonética do português brasileiro*. Campinas: Instituto de Estudos Lingüísticos da Unicamp, 1981. 185 p. (Tese, Livre Docência).

CAMARGOS, M. *Negativas [V Não]: uma abordagem minimalista*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1998. (Dissertação, Mestrado em Lingüística).

CARENO, M. F. e PETER, M. M. T. Observações sobre o uso da estrutura negativa. *Papia*. V.3, n. 2. pp. 98-102. 1994.

CHAVES, E. *Estruturas Negativas em cartas pessoais do séc. XIX*. Monografia de bacharelado. ICHS/UFOP. 2003. 57p.

CLARK, John & YALLOP, Collin. *An introduction to phonetics and phonology*. 2 ed. Cambridge: Blackwell, 1995.

FERNANDES, Norma. *Contribuição para uma análise instrumental da acentuação e entonação do português*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 1976. 170p. (Dissertação, Mestrado em Lingüística).

FISCHER, J. L. *Social influences on the choice of a linguistic variant*. *Word*, 1958.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Gramaticalização dos Mecanismos de Negação em Natal, in: Martelotta, Votre & Cezário (org.) *Gramaticalização no Português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, pp. 167-189.

ILLARI, R. et al Considerações sobre a posição do advérbio, in: Castilho A.T. de. *Gramática do Português Falado*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1991, pp. 63-141.

JESUS, Marisa de Souza. *Estudo fonético da nasalidade vocálica em falantes normais e com fissura do palato: um enfoque acústico*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1999. 153 p. (Dissertação, Mestrado em Lingüística).

LABOV, W. *The social stratification of English in New York*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

_____. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972a.

_____. Negative attraction and negative concord in English grammar. *Language* 48. pp. 773-818, 1972 b.

_____. *Principles of Linguistic Change*. Internal Factors. Oxford: Blackwell, 1994. 641p.

PAIVA, M. C. de. *A Variável gênero/sexo*, in: MOLLICA, M. C. e BRAGA, M. L. (orgs.) *Introdução à sociolingüística o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

RAMOS, J. M. A Alternância entre “não” e “num” no Dialeto Mineiro: um caso de mudança lingüística, in: Cohen, M. A. A. M. & Ramos, J. M. *Dialeto Mineiro e outras Falas – Estudo de Variação e Mudança Lingüística*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002. pp. 155-167.

RONCARATI, C.N. Ciclos de Aquisição da Negação, in: RONCARATI, C. & MOLLICA, M.C. (orgs.) *Variação e Aquisição*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, pp. 65-102.

_____. A negação no Português falado, in: MACEDO, A. T. et al. (orgs.). *Variação e Discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, pp. 65-102.

SCHERRE, M. M. P. Sobre a influência de variáveis sociais na concordância nominal, in: Oliveira e Silva, G. M. & Scherre, M. M. P. *Padrões Sociolingüísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

SCHWEGLER, A. Predicate Negation and word-order change: a problem of multiple causation. *Lingua* 61: 297-334, 1983.

SILVA, Thais Cristófar. *Fonética e fonologia do português*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOUSA, Lílian T. *Variação na partícula negativa pré-verbal em negativas sentenciais no dialeto mineiro*. Monografia de bacharelado. ICHS/UFOP. 2004. 82p.

_____ & Alkmim, Mônica G. R. A alternância não/num: um caso de mudança lingüística?, in: *Caderno de resumos do XI Seminário de Iniciação Científica*. Ouro Preto, 2003.

VENNEMANN, T. *Explanation in Syntax. Syntax and semantics*. New York: Academic Press. Vol. 2, 1973. p. 1-50

WEINREICH, U., LABOV, W., HERZOG, M. Empirical Foundations for a Theory of Language Change, in: Lehmann, W. & Malkiel, Y. (ed.) *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968, pp. 97-189.

O objeto nulo indeterminado e a estrutura do sintagma verbal*

Lorenzo Vitral

Universidade Federal de Minas Gerais.
Doutor em Lingüística pela Université Paris VIII.

Resumo Este artigo analisa a estrutura temática dos verbos de atividade, de alternância e psicológicos (de acordo com Levin: 1992) que, discute-se na literatura, são verbos transitivos que podem ser “intransitivizados”. Nossa análise, baseada na proposta de Halle & Keyser (1993), propõe que, na sintaxe do léxico, esses verbos dispõem de uma categoria vazia que é interpretada como indeterminada.

1. Introdução

A ocorrência opcional de complemento com certos verbos portugueses tem colocado dificuldades para as análises tradicionais e gerativistas da transitividade verbal, baseadas na classificação de dois tipos de verbos, isto é, (1) verbos que exigem complemento; e (2) verbos que recusam complemento. Os verbos que temos em mente podem, à primeira vista, como nos exemplos (1-4), facultativamente, não dispor de complemento:

- (1) a. Mirtes já comeu o bolo.
b. Mirtes já comeu.
- (2) a. Aquele cachorro mordeu o Pedro.
b. Aquele cachorro morde.
- (3) a. A poeira incomodou o Manuel.
b. Poeira incomoda.
- (4) a. O político aconselhou o judiciário a não reindexar os salários.
b. O político aconselhou a não reindexar os salários.

Os quatro verbos das construções em (1-4) ilustram, cada um, classes de verbos que podem ora apresentar complemento, ora suprimi-lo. Essas classes foram descritas por Levin (1992), que as nomeia da seguinte forma: o verbo *comer*, assim como *beber*, *dançar*, *pescar*, *ler* e outros, são *verbos de atividade*; o verbo *morder*, e também *arrombar*, *atacar*, etc, são verbos de alternância; o verbo *incomodar*, da mesma maneira que *assustar*, *repulsar*, *frustar*, etc, são, como se sabe, *verbos psicológicos*; e, finalmente, o verbo *aconselhar*, bem como *avisar*, *notificar*, *alertar* e outros, são classificados como *verbos de alerta*.

* Este artigo é baseado na dissertação de mestrado de Filetti (1999), orientada por mim.

Há, pelo menos, dois tipos de análises para esse fenômeno na literatura. No primeiro tipo de análise, teria ocorrido, nos exemplos (b) de (1-4), um “cancelamento” do complemento. Há de falar, neste caso, em “intransitivização” de fato. Essa perspectiva, de inspiração funcionalista, adotada, por exemplo, por Perini e Fulgêncio (1987) e Barros (1992), defende a inadequação da classificação verbal binária em verbos transitivos e intransitivos. Para esses autores, é preciso incluir uma terceira classe de verbos que nem exigem nem recusam complemento. A presença do complemento fica, bem entendido, a cargo das intenções comunicativas dos falantes. A contraparte do fenômeno ilustrado por (1-4), ou seja, verbos intransitivos que podem ser “transitivizados” é também discutida por esses autores na busca de fundamentação para essa terceira classe verbal. Trata-se de exemplos como o seguinte:

- (5) João dormiu um sono tranqüilo
Ele morreu uma morte heróica.

Nesse exemplo, *dormir* e *morrer*, verbos intransitivos, dispõem, segundo os autores, de um complemento.

No segundo tipo de análise, que é formalista, a ausência de complemento de verbo transitivo pode ser vista apenas como a não-realização da matriz fonética do complemento, mas não de sua matriz sintática e semântica. Não haveria nesse caso o “cancelamento” do objeto ou a “intransitivização” do verbo transitivo. Como se sabe, essa linha de trabalho, inaugurada por Rizzi (1986), fez fortuna no Brasil, sobretudo, na descrição do objeto nulo de interpretação determinada ou específica, como no exemplo seguinte:

- (6) – Você encontrou o João?
– Encontrei.

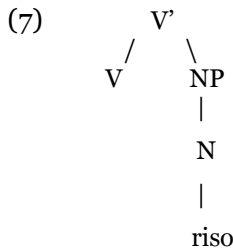
Nas análises gerativistas de orações como (6), a representação teórica da gramática leva em conta, como é sabido, a existência de componentes parcialmente independentes, ou modulares. Assim, a distinção dos componentes semântico, fonético e sintático da gramática interna permite-nos afirmar que uma entidade lingüística pode ser discreta num componente, ou em mais de um, mas não em todos eles. Considera-se, desse modo, que, em exemplos como (6), ocorre, na estrutura sintática, um sintagma nominal na posição objeto, identificado como um tipo determinado de categoria vazia, que é também interpretada no componente semântico. Essa categoria vazia não tem existência somente no componente fonético da gramática.

No nosso tratamento do fenômeno, levaremos em conta as intuições e propostas geradas pelas duas perspectivas de análise. Vou-me valer também de hipóteses desenvolvidas no artigo de Hale & Keyser (1993), que serão comentadas na seção 2, baseando-me em dados do português; e na seção 3, é proposta nossa análise.

2. Halle & Keyser (1993) e os Verbos Portugueses

Esses autores partem da idéia de que a representação adequada da estrutura de argumentos dos predicados é determinada sintaticamente. Nessa perspectiva, defende-se, contrariamente à hipótese lexicalista (cf. Chomsky: 1970), que processos e operações sintáticas tem incidência no léxico ou, dito de outro modo, as representações geradas nesse componente se deixam restringir por princípios sintáticos. Considera-se então haver uma certa simetria ou continuidade na formação das representações dos itens léxicos e dos arranjos sintáticos de que tomam parte.

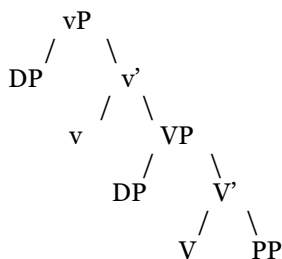
Os autores elaboraram essa hipótese a partir da análise de verbos denominais como *calve*, *lamb*, *bottle* e outros. Os equivalentes portugueses desses verbos são *encaixotar*, *engarrafar*, *selar* e similares. Segundo os autores, esses verbos são derivados de nomes por meio de processos de derivação que ocorrem no léxico e são restringidos por princípios sintáticos. O movimento de núcleo (*head movement*), também conhecido por incorporação (cf. Baker (1988) é, por exemplo, responsável pela formação dos verbos denominais. Vamos ilustrar o funcionamento dessa proposta tomando, como exemplo, a formação do verbo português *rir*. A projeção lexical inicial desse verbo contém uma categoria V abstrata e o complemento nominal *riso*:



Para obter o verbo *rir*, o nome *riso* se incorpora à posição V. Mais detalhes e justificativas dessa proposta ficarão a cargo do leitor que poderá consultar o artigo de Halle & Keyser e a literatura citada por eles.

Vamos apenas detalhar alguns aspectos dessa proposta, verificando a formação de itens verbais e a distribuição de seus argumentos através da noção de “concha verbal” (‘VP Shell’), que foi explorada, inicialmente por Larson (1988) e, posteriormente, por Chomsky (1995). Considere o exemplo seguinte e a representação de sua estrutura de argumentos:

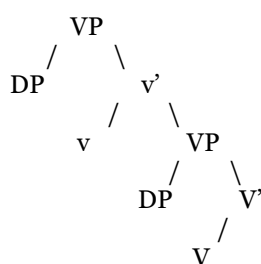
(8) a. colocar o livro na estante.



Nessa representação, que é a de verbos de objeto duplo como *colocar* e *dar*, o objeto direto é o DP que ocupa a posição de especificador de V' e o objeto indireto é o PP “irmão” de V . Para obter o arranjo sintático adequado, o verbo *colocar*, gerado em V , alça até a posição v que é um morfema vazio responsável pela atribuição do papel temático ao argumento externo que é o DP especificador de v' .

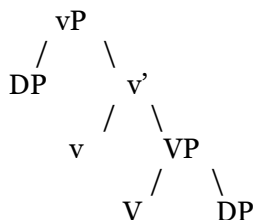
Por outro lado, na representação seguinte, essa posição de especificador de v' é a mesma que abriga, após o movimento, objetos como *a janela* em *quebrar a janela*. Verbos como *quebrar* são aqueles que podem participar de estruturas inacusativas como *A janela quebrou*:

- (9) a. quebrar a janela.



Por sua vez, com os verbos de atividade como *ler*, *comer*, etc, a estrutura é a que está em (10):

- (10) a. ler o livro.



Em (10), de acordo com a análise de Halle & Keyser, o objeto direto é gerado na posição DP que é “irmã” de V .

Vamos observar agora o seguinte contraste entre o comportamento dos verbos de atividade e os verbos que aceitam estruturas inacusativas:

- (11) a. João comeu muito
b. * O pastel comeu.
- (12) a. * João quebrou muito¹.
b. A janela quebrou

¹ Nossa análise lida apenas com o sentido primeiro, mais concreto, de verbos como *quebrar*. Como qualquer verbo, este verbo é polissêmico e permite também, como se sabe, por extensão metafórica, o significado de “ir a falência”, como em *A firma quebrou*. Este uso pode ser visto, na verdade, como um outro verbo, que terá sua própria estrutura argumental.

Como se vê, com os verbos de atividade, que aceitam “cancelamento” de complemento, não é possível construir uma construção inacusativa; já com os verbos que a aceitam, não ocorre “cancelamento” de complemento. Conforme vimos, a diferença de estrutura de argumentos desses verbos é que verbos como *quebrar* apresentam o objeto na posição de especificador de V' enquanto, no caso de *comer*, o objeto é gerado na posição “irmã” de V. Como se pode deduzir o contraste (11-12) a partir dessa variação na estrutura de argumentos? É o que veremos a seguir.

3. O objeto nulo indeterminado

Vamos observar inicialmente que, ao interpretar as orações b de (1-4), não parece ser possível afirmar que ocorra um cancelamento do complemento. Embora o objeto esteja não pronunciado, os falantes interpretam essas orações considerando que, em (1b), “Mirtes comeu algo”; em (2b), “Aquele cachorro morde qualquer um (que se aproximar)”; em (3b), “Poeira incomoda qualquer um”; e, em (4b), “O político aconselhou alguém (ou, uma instituição qualquer) a não reindexar os salários”. Assim, diferentemente de ocorrências como (6), o objeto é interpretado como indeterminado ou genérico. Não se trata, portanto, de “intransitivização” de verbos transitivos, que continuam a sê-lo pelo menos do ponto de vista da interpretação. É oportuno também contestar a “transitivização” alegada em orações como (5). Ora, nesses casos, embora os constituintes que aparecem após os verbos *dormir* e *morrer* sejam de natureza nominal, não nos parece o caso de analisá-los como complementos e sim como modificadores, de modo que permitem as paráfrases “João dormiu tranquilamente (ou de modo tranquilo)”; e, “Ele morreu heroicamente (ou de modo heróico)”. Note-se, além disso, que categorias nominais podem, com facilidade, desempenhar, em outros contextos, a função de modificador, como no exemplo seguinte:

(13) Ele chegou esses dias.

Nessa oração, apesar do traço de número, *esses dias* é interpretado como “num desses dias”.

Na nossa perspectiva, então, é preciso levar em conta, como é sabido, não haver uma correspondência biunívoca entre traços formais e traços semânticos, o que evita, como no caso comentado, a indistinção entre as noções de *classe* e *função*.

Estamos agora em medida de propor uma análise para o contraste entre (11) e (12). O objeto indeterminado, identificado em orações como (1-4), deve ser analisado como uma categoria vazia, da classe dos pronomes, isto é, **pro**, que é gerada no componente lexical. Essa categoria vazia ocorre, em orações como (11 a), na posição “irmã” de V, e, em orações como (12 a), na posição de especificador de V', como o mostram as representações abaixo:

(14) João [v [[comer] [cv]]]

(15) João [v [[cv] [quebrar]]]

Na derivação de (11 a) e (12 a), os verbos deverão se movimentar e ocupar a posição v, de forma a atribuir papel temático ao argumento externo. Ora, esse movimento é legítimo em (14), mas não em (15) se considerarmos que, nesse último caso, gerar-se-ia uma configuração na qual ocorreria um problema de Minimalidade, envolvendo movimento de *núcleos* no sentido da Teoria X-barras. Dito de outro modo, a configuração abaixo é ilegítima pois haveria uma categoria vazia, a do objeto indeterminado, se interpondo entre o verbo movido e a categoria vazia gerada na sua posição de origem:

(16) * João [quebrar] [[cv] [cv]]
v VP

Uma versão da Condição do Elo Mínimo (Minimal Link Condition (Chomsky: 1995), que não será discutida aqui, poderá prever o resultado de que precisamos em relação à configuração (16).

Analisemos agora mais de perto certas particularidades das orações (1-4) que mostram que o fenômeno do objeto indeterminado não pode ser descrito teoricamente de maneira homogênea.

Consideraremos que, no caso dos verbos de atividade e de alternância, o objeto indeterminado não tem representação no componente sintático, mas somente no léxico; enquanto, no que concerne aos verbos psicológicos e de alerta, esse objeto deve ser representado na configuração sintática. Em outras palavras, no caso das construções com verbos como *ler* e *morder*, o objeto nulo indeterminado não aparece na *Numeração* (cf. Chomsky: 1995), não sendo portanto um constituinte da oração. Nesse caso, faremos a hipótese de que o objeto se incorpora ao verbo no léxico, formando um predicado complexo (cf. Saraiva (1987), Rodrigues (1998), Baker (1998)) Já no caso das construções com verbos como *incomodar* e *avisar*, a categoria vazia que representa o objeto indeterminado aparece na *Numeração*, sendo assim um constituinte da oração.

Dois argumentos podem ser dados em apoio a essas suposições. O primeiro deles é o teste sintático do *controle* proposto por Rizzi (1986) que identifica ou não a existência de objeto nulo estruturalmente realizado. O fenômeno do *controle* diz respeito às possibilidades de correferência do sujeito do infinitivo por um elemento nominal que o precede na oração, como, por exemplo, em: *Eu impedir os meninos de sair*. Nesta oração, o sintagma nominal *os meninos* dá referência ao sujeito de *sair*. No nosso caso, importa saber se o objeto nulo pode determinar a referência do sujeito de uma oração infinitiva. Observem-se as construções seguintes:

(17) Manuel come/comeu muito antes de ficar pronto

- (18) A violência urbana preocupa/ preocupou muito na hora de sair de casa.
- (19) O cachorro morde/mordeu depois de entrar.
- (20) João avisa/avisou para não vender os dólares agora.

Pelo menos, dois aspectos devem ser levados em conta na avaliação do controle do sujeito do verbo que está no infinitivo: 1) o tempo do verbo (presente ou passado) e 2) a interpretação do objeto nulo (se indeterminado ou determinado). Vejamos os comentários de Filetti (op. cit, p. 60) acerca de dados como (17-20):

“quando se tem passado é possível o controle do infinitivo pelo objeto “implícito” por todas as classes de verbos. Porém, a interpretação do objeto, nesse caso, é definida [ou determinada]. Se o objeto “implícito” for interpretado como indefinido [ou indeterminado] e o tempo for passado, não é possível o controle do sujeito do infinitivo. Quando o tempo é presente, o controle pelo objeto “implícito” de interpretação indefinida [ou indeterminada] só ocorre com os verbos psicológicos e os de alerta”.

Essa descrição permite-nos destacar duas classes de verbos: 1) verbos cujos objetos nulos de interpretação indeterminada não podem ser controladores de sujeito no infinitivo e 2) verbos cujos objetos nulos de interpretação indeterminada podem ser controladores de sujeito no infinitivo. Os Verbos de atividade e de alternância exemplificam a classe (1) e os verbos psicológicos e de alerta ilustram a classe (2).

Essa análise vem, portanto, ao apoio da hipótese de que nas estruturas com os verbos da classe (2), o objeto nulo é um constituinte da Numeração, devendo, portanto, ser representado configuracionalmente; ao passo que nas estruturas com os verbos da classe (1), o objeto nulo é incorporado ao verbo no léxico, não se realizando sintaticamente.

O outro argumento favorável à nossa análise leva em conta a seguinte observação: não parece ser possível ocorrer um advérbio de modo “puro” – isto é, que não admite também a interpretação “orientada para o sujeito (cf. Jakendoff: 1972) – quando o verbo não exibe um complemento. Senão vejamos:

- (21) * Carlos saiu/ sorriu/ dormiu completamente.

Esse tipo de advérbio é adequado quando o verbo é transitivo:

- (22) O cão mordeu Carlos completamente.

Observemos a seguir que, quando temos um objeto indeterminado, um advérbio de modo não é legítimo com os verbos de atividade e de alternância:

- (23) * Aquele cão morde/mordeu completamente.

(24) *João lê/leu completamente³.

A impossibilidade de (23) e (24) mostra, assim, mais uma vez, que o objeto nulo indeterminado dos verbos de atividade e alternância não é representado na configuração sintática. Esse argumento enfraquece-se na medida em que também os verbos psicológicos e de alerta não admitem um advérbio de modo. No entanto, nesse caso, essa impossibilidade é independente da presença ou não do objeto realizado foneticamente e deve, portanto, ser atribuída a outras razões, que não exploraremos aqui.

4. Conclusão

Apesar de haver ainda certos pontos a serem explicitados, a análise proposta parece indicar a boa direção em relação ao tratamento do fenômeno do aparente “cancelamento” de objeto de verbos portugueses. Nossa solução, como anunciado, leva em conta as intuições dos dois tipos de análise encontradas na literatura: preservarmos o tratamento por meio da noção de categoria vazia, que é o recurso capaz de dar conta da real interpretação das orações, mas, ao mesmo tempo, admirtimos que, pelo menos para os verbos de atividade e de alternância, esse objeto nulo não se realiza estruturalmente na sintaxe. Encontramos também uma generalização que restringe a ocorrência do fenômeno do objeto nulo indeterminado. Trata-se, como vimos, do seguinte:

(25) Os predicados que apresentam um especificador de V' não dispõem de objeto nulo indeterminado.

Concluo afirmando que a noção de objeto nulo indeterminado é ainda valiosa porque permite-nos pensar uma simetria entre o que ocorre na posição do objeto e o que ocorre na posição do sujeito, que, como se sabe, admite, consensualmente, a ocorrência de sujeito nulo interpretado de forma indeterminada.

*Agradeço aos comentários de parecerista anônimo desta Revista. Os erros que subsistem são de minha responsabilidade.

³ É bem verdade ainda que alguns advérbios, à primeira vista, de modo, são mais bem aceitos em contextos como (23) e (24): *Aquele cão morde instintivamente/ João lê/leu grosseiramente*. Os chamados advérbios de modo, porém, não formam uma classe homogênea, isto é, há diferenças entre *completamente* e advérbios como *instintivamente* e *grosseiramente*. O primeiro é um advérbio de modo “puro”, ou seja, só incide sobre a ação verbal, não admitindo uma “leitura” orientada para o sujeito. Tal não parece ser o caso dos outros dois advérbios que também podem incidir sobre o sujeito (cf. Saraiva: op. cit. e Jackendoff: op. cit.). Devemos admitir, no entanto, a necessidade de uma classificação mais bem fundamentada no interior da classe dos advérbios de modo, o que está, infelizmente, fora do escopo deste estudo.

Referências Bibliográficas

BAKER, Mark. *Incorporation: a Theory of Grammatical Function Changing*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

BARROS, Ev'angela. *Transitividade Verbal em Português*. Belo Horizonte: UFMG. Dissertação de mestrado, 1992.

CHOMSKY, Noam. *The Minimalist Program*. Massachussets: MIT Press, 1995.

_____. Remarks on Nominalization, in: JACOBS R. A. e P. ROSENBAUM (orgs.). *Readings in English Transformational Grammar*. Massachussets. Ginn & Company, Waltan, 1970.

FILETTI, Elisandra. *O Fenômeno de Objetos implícitos nos verbos do Português do Brasil*, Belo Horizonte: UFMG. Dissertação de mestrado, 1999.

JACKENDOFF, Ray. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Massachussets: MIT Press, 1972.

HALE, Ken & KEYSER, Samuel. On Argument Structure and the Lexical Expression of Syntactic Relations, in HALE & KEYSER (orgs.). *The View from Building 20*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1993.

LARSON, Richard. On the Double Object Construction, in: *Linguistic Inquiry*, n.º 19, p. 335-391, 1998.

LEVIN, Beth. *English Verb Classes and Alternation*, Chicago: University of Chicago Press, 1993.

PERINI, Mario & FULGÊNCIO, Lucia. Notas sobre a Transitividade Verbal, in: KIRST & CLEMENT (orgs.). *Lingüística aplicada ao Ensino do Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

RIZZI, Luigi. Null Object in Italian and the Theory of pro, in: *Linguistic Inquiry*, n. 17, 1986.

RODRIGUES, Geralda. *Reestruturação nas Miniorações*. Belo Horizonte: UFMG. Dissertação de mestrado, 1998.

SARAIVA, Maria Elizabeth. *Buscar Menino no Colégio – a questão do objeto incorporado em português*. Campinas: Pontes, 1997.

VITRAL, Lorenzo. *Intransitivização Verbal e a Estrutura do VP*. Comunicação apresentada no XLVII Seminário do GEL. Bauru, 1999.

Budapeste: a literatura no reino da arte-mercadoria

Luciana Paiva Coronel
Doutora em Literatura Brasileira pela USP

Budapeste, último livro de Chico Buarque, apresenta as idas e vindas do personagem narrador José Costa, um escritor anônimo que frequenta seminários internacionais de escritores como ele, que escrevem textos que não assinam, sendo ao mesmo tempo autores e incógnitos. Criador de formas textuais as mais variadas, monografias e dissertações, provas de medicina, petições de advogados, cartas de amor, de adeus, de desespero, chantageiras, ameaças de suicídio, discursos políticos, José relata que o início da carreira dera-se quando, por meio de um anúncio de jornal, no qual assegurava a confidencialidade do negócio, passou a redigir textos sob encomenda.

Considerando este tipo de trabalho não uma tarefa indigna, mas uma espécie de “exercício de estilo”, para o qual a própria discrição pessoal o predispunha, José progride “à sombra”, sendo seus artigos a partir de certo momento publicados na íntegra em jornais de grande circulação. Palavras suas eram, desta forma, atribuídas ao Presidente da Federação das Indústrias, ao ministro do Supremo Tribunal Federal, ao cardeal arcebispo do Rio de Janeiro, o que lhe dava “um prazer nervoso, um tipo de ciúme ao contrário”:

para mim, não era o sujeito que se apossava da minha escrita, era como se eu escrevesse no caderno dele. [...] eu me sentia tendo um caso com mulher alheia. E se me envaideciam os fraseados, bem maior era a vaidade de ser um criador discreto. Não se tratava de orgulho ou soberba, sentimentos naturalmente silenciosos, mas de vaidade mesmo, com desejo de jactância e exibicionismo, o que muito valorizava minha discrição. E novos artigos me eram solicitados, e publicados nos jornais com chamadas de capa, e elogiados por leitores no dia seguinte, e eu agüentava firme. (Buarque, 2004, p. 18).

Ainda que oprimido pelo anonimato intrínseco à função desempenhada, o narrador se aflige quando Álvaro, o sócio na agência, inventa de emoldurar e pendurar na parede as obras de sua predileção, compondo também um *book* com o conjunto dos artigos do colega, proclamado por ele “um gênio”. Desdenhando a confiabilidade de início oferecida, o sócio, acima de tudo pragmático, justificava-se dizendo que os clientes eram os primeiros a fazer propaganda, gabando-se de terem usufruído do serviço diferenciado prestado pela agência. Para o narrador, “estar em evidência era alguma coisa como quebrar um voto.” (p. 17).

Budapeste trata, como se pretendeu evidenciar, do processo de mercantilização da escrita, tornada produto de consumo, mercadoria que se oferece ao gosto do freguês, e também do papel do escritor neste cenário, no qual desempenha a função de mercador de dinheiro e de prestígio. Este processo não é nem recente nem peculiar ao Brasil, tendo sido, ao contrário, o cenário do nascimento da arte e da literatura modernas, que se viram obrigadas a conviver com o fenômeno da crescente massificação da cultura pelo menos desde meados do século XIX.

Atesta este fato o surgimento, na França, do folhetim, a literatura que se oferecia em fatias nos jornais com vistas a incrementar o número de assinantes e, por meio destes, o número de anunciantes, o verdadeiro elemento de sustentação dos jornais desde essa época. Walter Benjamin, em seu estudo sobre Charles Baudelaire, comenta que os folhetins ofereciam, além de recursos financeiros, fama e notoriedade aos escritores que o realizavam, não sendo raro que alguns deles seguissem a carreira política, como foi o caso de La-martine.

Nem mesmo o fenômeno da terceirização das tarefas do escritor, planejado pelo sócio com vistas ao incremento dos lucros, constitui fato inusitado ou peculiarmente brasileiro. Segundo Benjamin, corria na França novecentista o boato de que Alexandre Dumas empregava em seus porões uma legião de literatos pobres, a escreverem todos sob a rubrica do seu nome, configurando uma espécie de “fábrica de romances”.

No enredo do romance de Chico Buarque, uma “fábrica de textos” começa a ser montada na agência por meio da contratação de um jovem redator devidamente “adestrado” na função de escrever como José, a quem cabia a redação dos textos. O inusitado da situação, e ao mesmo tempo o que a torna emblemática dos tempos em que vivemos, é que José, por sua vez, escrevia pelos clientes, perito que era na arte do disfarce. O rapaz contratado devia imitar, portanto, não um estilo de escrita, mas a ausência do mesmo:

o Álvaro adestrava o rapaz para escrever não à maneira dos outros, mas à minha maneira de escrever pelos outros, o que me pareceu equivocado. Porque minha mão seria sempre a minha mão, quem escrevia pelo outros eram como luvas minhas, da mesma forma que o ator se transveste em mil personagens, para poder ser mil vezes ele mesmo. A um aprendiz, eu não me negaria a emprestar apetrechos, livros, experiência e alguma técnica, mas o Álvaro tinha a pretensão de lhe transmitir o que era mais que propriedade minha. Para não me aborrecer, decidi ignorar os textos do rapaz. (p. 23).

Ao ver um outro imitando seu jeito de escrever pelos clientes, o narrador percebe estar perdendo mais do que o espaço na agência, percebe estar perdendo sua própria identidade, porque o que o sócio tentava passar para o novato era, segundo suas palavras, “mais que sua propriedade”, era, portanto, uma forma de ser e de escrever, ainda que fosse pelos outros, algo que não se podia transmitir ou imitar, que não se podia vender ou comprar.

Não bastasse o convívio forçado com um clone de si mesmo, cuja forma textual, o narrador é obrigado a reconhecer, é de fato idêntica à sua, o sócio Álvaro, novamente pensando no faturamento da agência, resolve contratar ainda mais rapazes, todos assustado-

ramente idênticos a José e treinados na arte de escrever como José escrevia, ou melhor, como José sumia do texto que escrevia.

Quando me vi cercado de sete redatores, todos de camisas listradas como as minhas, com óculos de leitura iguais aos meus, todos com o meu penteado, meus cigarros e minha tosse, me mudei para um quartinho que estava servindo de depósito, atrás da sala de recepção. Ali recuperei o gosto pela escrita, pois os artigos para a imprensa me deprimiam, eu já tinha a impressão de estar imitando meus êmulos. Passei a criar autobiografias, no que o Álvaro me apoiou, afirmando tratar-se de mercadoria com farta demanda reprimida. (p. 25).

A partir do momento em que se especializa nas autobiografias de pessoas anônimas, os textos produzidos por José adquirem teor ficcional muito mais evidente, uma vez que os clientes invariavelmente solicitavam enredos sensacionais, e não a representação das vidas que efetivamente tiveram. Como no caso do velho criador de zebus dos cafundós do país, cujas memórias foram reescritas por José com muito sexo, transatlânticos, cocaína e ópio, proporcionando-lhe algum conforto num leito de hospital.

Chico Buarque retrata em *Budapeste* uma situação paradoxal, na qual as palavras longe de expressarem o pensamento ou o sentimento de quem as usa, constituem moeda preciosa de troca em um cenário no qual podem ser vendidas porque são ocas, desenraizadas em relação às vivências, meros simulacros, passíveis, portanto, de passar de boca em boca, ou de mão em mão, porque já perderam qualquer traço de autenticidade.

Palavras ocas são compradas a peso de ouro em empresas, autarquias, fundações, sindicatos, clubes, churrascarias por homens ocos, incapazes de usar a linguagem de uma maneira própria, de significar o que quer que seja, nem mesmo suas próprias vidas. Palavras ocas, passíveis de significar a vida alheia, são vendidas por um personagem que embora seja doutor em Letras, conforme seguidamente reconhece, não assume jamais um discurso que tenha escrito como sendo de sua autoria.

Toda a circunstância de vida de José é representativa da cena cultural contemporânea. Não bastasse a profissão de escritor anônimo, o personagem é ainda casado com uma apresentadora de telejornal muito bem informada sobre tudo, como convém a uma profissional da imprensa. O que ela não percebe é que José seguidamente lhe refere autores e obras inexistentes, buscando testar o alcance dos seus “conhecimentos gerais” no âmbito da cultura.

Wanda, a mulher, organiza os livros na estante pela cor de suas capas, e não costuma ler mais do que as orelhas dos mesmos. Ainda assim, é famosa, sendo seguidamente parada nas ruas para dar autógrafos a fãs incontidos. É no contexto de um desentendimento com a mulher que José decide partir para longe, usando como pretexto de fuga uma reunião internacional de escritores. Que se tratava de uma reunião de autores anônimos a mulher não sabia, porque nunca soubera de fato que tipo de escritor era o marido.

É na volta de uma dessas reuniões que José vai parar inesperadamente em Budapeste, fazendo um pouso forçado na vinda de Istambul para o Rio de Janeiro. A atração pela

Hungria e pela língua húngara fazem-no retornar mais vezes ao país, invariavelmente após uma crise conjugal e invariavelmente fugindo de enfrentar alguns problemas, como a doença do filho.

Em meio a essas viagens entre o Rio de Janeiro e Budapeste, José recebe a incumbência de escrever a biografia de um alemão, Kaspar Krabble, tomando como ponto de partida fitas gravadas pelo mesmo, nas quais amontoavam-se uma série de clichês sobre o Brasil: “fui ao boteco, fui à favela, fui ao futebol, à praia custei a ir porque tinha vergonha. Teresa me trocou por um cozinheiro suíço, foi então que fiquei todo careca.” (p. 30).

José num rompante escreve a biografia do alemão, entrega a mesma com o título de *O ginógrafo* ao sócio, reconhecendo que este livro não gostaria de vender por dinheiro nenhum, e, ainda uma vez, parte para Budapeste deixando para trás muitos problemas. Muitos meses depois, ao voltar, encontra em meio às coisas da mulher, um livro de capa mole, cor de mostarda, com letras góticas, no qual havia uma dedicatória um tanto comprometedora do alemão para Wanda. *O ginógrafo* tornara-se um *best-seller*, e o alemão, um autor consagrado.

A reflexão contida em *Budapeste* acerca da situação atual da arte e da cultura no cenário da cultura de massa, passa a adquirir teor metalingüístico mais evidente à medida que o leitor reconhece ele próprio estar diante de um livro semelhante ao livro com o qual o alemão seduziu Wanda, também um livro cor de mostarda, de capa mole e com letras góticas no título.

“Wanda finalmente sucumbira às minhas palavras” (p. 87), constata com muita dor o narrador, percebendo que por meio de sua escrita instigante o alemão, seu cliente, seduzira a sua própria mulher. José mentaliza a cena da traição, vendo Kaspar Kabble ler a última frase do livro “e a mulher amada, cujo leite eu sorvera, me fez beber da água com que havia lavado sua blusa” e calando porque qualquer palavra a mais, poderia gelar e endurecer a mulher desejada.

Também *Budapeste*, de Chico Buarque, tem este mesmo fim, fato que permite ao leitor intrigar-se a respeito do livro que tem nas mãos. A narração torna-se neste sentido muito mais paradoxal, quando se percebe que a mesma constitui o único discurso narrativo no qual José coloca-se em evidência, narrando-se a si mesmo. Sendo um personagem pouco afeito à evidência autoral, estranha ver o nome de José na contracapa do livro, apresentado como de autoria de Zsoze Kósta, o nome de José em húngaro.

Budapeste, portanto, problematiza a cena cultural a partir de dentro, interiorizando em sua forma narrativa a discussão acerca da autoria de sua própria escrita. Chico Buarque, assim procedendo, concorda em alguma medida com Umberto Eco, quando este declara que “o universo da cultura de massa é – reconheçamo-lo ou não – o nosso universo; e se quisermos falar de valores, as condições objetivas das comunicações são aquelas fornecidas pela existência dos jornais, etc.” (Eco: 1970, p. 11).

Lucidamente inserido no contexto cultural ao qual dirige uma crítica contundente, *Budapeste* encaminha-se para o final quando José é requisitado a voltar à Hungria, fato que o personagem atribui ao sucesso adquirido no papel de autor anônimo, também exercido quando de sua estadia naquele país. Mas não é nada disso. José tornara-se um autor de sucesso na Hungria a partir da publicação de um livro que não escrevera.

Ainda que o título não seja nunca mencionado, trata-se de *Budapeste*, publicado como vingança do ex-marido da mulher com quem José vivia nos períodos em que vivia na Hungria, também um escritor anônimo. José, que sempre padecera na condição de autor que fica “à sombra” de outro, vê-se agora na situação oposta, colocado à força sob a luz forte da autoria, tendo seu nome associado a um livro escrito por outro.

Pateticamente o personagem se defende, argumentando à mulher que não poderia ser o autor de um livro que trouxesse seu nome na capa, mas não é ouvido. Declara em público e para o público que o livro não é seu, mas ninguém ouve, tomam por brincadeira, idiossincrasia de artista. Recebendo a admiração da mulher húngara e o sucesso com o qual nunca se deparara, José aos poucos se acostuma com a situação, chegando mesmo a se convencer de que era o verdadeiro autor do livro.

Encontra-se em *Budapeste* uma cena na qual o romance que lhe fôra atribuído é lido pelo personagem José, ao mesmo tempo em que a cena de sua leitura acontece: “porque agora eu lia o livro ao mesmo tempo que o livro acontecia. Querida Kriska, perguntei, sabes que somente por ti noites a fio concebi o livro que ora se encerra. E a mulher amada de quem eu já sorvera o leite, me deu de beber da água que havia lavado sua blusa.” (p. 174)

O leitor percebe então a engenhosidade de uma obra que narra a si própria, confundindo os papéis de autor e personagem, embaralhando as fronteiras entre realidade e ficção e representando acima de tudo a condição da arte no cenário do capitalismo tardio, conforme o definiu Fredric Jameson:

O capitalismo tardio depende para seu bom funcionamento de uma lógica cultural, de uma sociedade de imagens voltadas para o consumo. Por sua vez, os produtos culturais são, para usar uma terminologia tradicional, tanto base como superestrutura, produzindo significados e lucros (JAMESON, 2002, p. 9).

Muito mais do que tematizar a condição da literatura e do escritor no cenário histórico recente, *Budapeste* formaliza uma crítica a esta mesma situação, apresentando-se como um labirinto de espelhos capaz de romper com a lógica comercial que move o sistema literário no seu todo, exatamente por meio da introjeção autoconsciente desta mesma lógica em sua forma narrativa. O teor auto-referencial do último livro de Chico Buarque ilumina a própria constituição enquanto artefato literário e, assim, se salva de ser um mero artefato literário de consumo.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BUARQUE, Chico. *Budapeste*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

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

JAMESON, Fredric. *A cultura do dinheiro*. Ensaios sobre a globalização. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Alberto Caeiro e Manoel de Barros, juntos e dois, como a mão direita e a esquerda

Luis Maffei

Doutorando em Literatura Portuguesa pela UFRJ.
Professor substituto de Literatura Portuguesa na Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro.

Resumo São notáveis as aproximações possíveis entre as poéticas de Alberto Caeiro e Manoel de Barros, não apenas porque ambos são poetas que, por escaparem de uma certa poesia filosófica, praticam um tipo de trabalho que privilegia a exterioridade, mas também porque pensam o lirismo de modo corporal, buscando uma mistura com o mundo e suas coisas. Desse modo, a fundação de sentidos que essas poesias produzem visa, claramente, a uma reunificação com a realidade menos culturalizada, através de uma redimensionada linguagem.

Para Sebastião Edson Macedo

Não deixa de surpreender: é brasileiro o poeta que mais de perto dialoga com Alberto Caeiro, heterônimo pessoano que, aparentemente, menos dificuldade de leitura propõe mas que, no nível da interpretação, é, talvez, o mais exigente. Falo, claro, de Manoel de Barros, e uma primeira hipótese aproximativa entre os dois poetas pode vir por negativa via: o nada, ou, simplesmente (digo simples pois sem artigo, simples noutra sentido não o será), nada: é este o vocábulo que encerra um dos mais emblemáticos versos de Caeiro: “Há metafísica bastante em não pensar em nada” (PESSOA: 1993, p. 139); segue o poema, o “V” d’O *Guardador de rebanhos*:

O que penso eu do mundo?
Sei lá o que penso do mundo!
Se eu adoecesse pensaria nisso.

Que idéia tenho eu das cousas?
Que opinião tenho sobre as causas e os efeitos?
Que tenho eu meditado sobre Deus e a alma
E sobre a criação do mundo?
Não sei. (...) (PESSOA: 1993, p. 139)

O poeta antimetafísico, nome entre nomes altamente filosóficos como o Pessoa orônimo e Ricardo Reis, recusa a filosofia já na altamente significativa escolha da preposição nua: não pensa o sujeito poético *no* nada, mas sim “*em* nada” (grifo meu): pensa, logo, em coisa alguma, sequer se dá o trabalho de realizar uma possível elucubração acerca da idéia

do nada, idéia a que se dedicaram diversas reflexões no decorrer de toda a história do pensamento. Não se dá tal trabalho, pois seu trabalho é outro, trabalho poético da ordem da espontaneidade, para falar com Jacinto do Prado Coelho. Desse modo, Caeiro afasta-se de ambos os pólos que, numa mirada platônica, se recusam: a idéia (“Que idéia tenho eu das cousas?”) e a opinião (“Que opinião tenho sobre as causas e os efeitos?”), ou seja, aquilo que é da ordem da verdade e aquilo que é da ordem do sofismo. Logo, recusando um além-mundo, uma verdade, uma “metafísica”, Caeiro permite-se não saber, ignorar, e isso sem angústia de nenhuma ordem, ao contrário do que ocorre quando o ortônimo pessoano escreve a mesma oração:

AO LONGE, ao luar,
No rio uma vela
Serena a passar,
Que é que me revela?

Não sei, mas meu ser
Tornou-se-me estranho (PESSOA: 1994, p. 45)

Assim, se o não saber caeiriano leva-o a definir, por uma espécie de aporia poética, o que é o exercício do pensamento (“(...) Para mim pensar nisso é fechar os olhos/ E não pensar. É correr as cortinas/ Da minha janela (mas ela não tem cortinas)” (PESSOA: 1993, p. 139)), não permitindo de modo algum que as cortinas se fechem e impeçam-no de olhar o mundo (não há cortinas, há, logo, só o mundo), o não saber do ortônimo torna-o “estranho”: se adoto uma mirada afim à de Caeiro, não posso deixar de observar que o sujeito poético pessoano estranha-se ao mundo porque busca, de modo quase desesperado, dar sentido àquilo que sentido não possui, ou seja, insiste em fornecer às coisas do mundo (“luar”, “rio”, “vela”) uma carga, por assim dizer, semântica, e redundante – ainda vejo com Caeiro – numa incontornável ignorância, pois as coisas do mundo são, tão-somente, as coisas do mundo: escreve Caeiro, no mesmo poema recém-citado:

Mas abre os olhos e vê o sol,
E já não pode pensar em nada,
Porque a luz do sol vale mais que os pensamentos
De todos os filósofos e todos os poetas.
A luz do sol não sabe o que faz
E por isso não erra e é comum e boa. (PESSOA: 1993, p. 139)

É sedutor ver o “vê” do verso de abertura da estrofe citada como um imperativo, mestre dos nomes pessoanos que Caeiro é: como se estivesse o mestre a dizer a Pessoa, “vê o sol”, ou o “luar”, e “vê” também que, a partir dessa abertura dos olhos, “já não” podes “pensar em nada”, não no nada, mas *em* nada. Se o nada tiver, como tem, algum parentesco com a morte, que não se pense, poderia dizer Caeiro, na morte, e aqui os outros heterônimos, obcecados pela inexorável mortalidade humana, receberiam a mesma lição dada ao

ortônimo; é de Caeiro o verso “Lembro-me que morrer não deve ter sentido” (PESSOA: 1993, p. 180), na abertura de um dos *Poemas de Alberto Caeiro*. De todo modo, pensador às avessas que é, Caeiro não deixa de estabelecer, em seu poema que privilegia o “nada” sem que isto seja “idéia” ou “opinião”, sem que isto seja, portanto, filosófico – ao menos no sentido estrito da prática da filosofia –, uma comunhão de si mesmo com aquilo que o cerca: as coisas, sobretudo as naturais, não erram e são boas também porque são comuns, são de todos, mostram-se ao regozijo de quem quer que seja. “Nada” também será o vocábulo decisivo de um título de Manoel de Barros, *Livro sobre nada*, livro que, antes dos poemas, tem um pretexto, um texto prévio, claro, a mostra de uma razão de ser:

O que eu gostaria de fazer é um livro sobre nada. Foi o que escreveu Flaubert a uma sua amiga em 1852. Li nas *Cartas exemplares* organizadas por Duda Machado. Ali se vê que o nada de Flaubert não seria o nada existencial, o nada metafísico. Ele queria o livro que não tem quase tema e se sustente só pelo estilo. Mas o nada de meu livro é nada mesmo. É coisa nenhuma por escrito: um alarme para o silêncio, um abridor de amanhecer, pessoa apropriada para pedras, o parafuso de veludo, etc etc. O que eu queria era fazer brinquedos com as palavras. Fazer coisas desúteis. O nada mesmo. Tudo que use o abandono por dentro e por fora (BARROS, 1996, p. 7).

Pronto: a ausência de metafísica na intenção de Flaubert é a mesma que vejo na de Caeiro. Mais: a mesma que vejo em Manoel de Barros, pois o poeta brasileiro se afasta do pai da Bovary na medida em que se afasta de perigosa noção de “estilo”. Parece-me interessante convidar um gigante da poesia portuguesa do século XX, Herberto Helder, para entender o caminho que Manoel de Barros faz na direção oposta à do estilo flaubertiano: num conto presente em *Os Passos em volta*, o narrador herbertiano discursa sobre a adoção dum estilo: “Começo a fazer o meu estilo. Admirável exercício, este. Às vezes uso o processo de esvaziar as palavras. Sabe como é? Pegó numa palavra fundamental. Palavras fundamentais, curioso... Pegó numa palavra fundamental: Amor, Doença, Medo, Morte, Metamorfose. Digo-a baixo vinte vezes. Já nada significa. É um modo de alcançar o estilo.” (HELDER: 1997, p. 11). O esvaziamento que as palavras sofrem no conto de Herberto Helder levanta um problema sem solução: como esvaziar “palavras fundamentais”, sendo elas as permissoras do que há de mais existencial no humano? Talvez fosse esse o risco que Flaubert correria caso levasse seu projeto adiante tendo o “estilo” como única sustentação da obra a escrever. E é justamente esse o risco do qual se não livra o narrador herbertiano, pois esvazia o inesvaziável, esvazia o que há de “fundamental” no idioma: essa fundamentalidade fica ainda mais evidente no conto por cada um dos vocábulos fundamentais ser grafado com inicial maiúscula. Manoel de Barros, por sua vez, propõe-se escapar do “estilo” porque se propõe escapar das “palavras fundamentais”, praticando “brinquedos”, praticando “coisas desúteis”: ainda que sem uso, como de resto a obra de arte, sobretudo em oposição às exigências teleológicas da sociedade capitalista, pretende ser, o que Manoel de Barros quer é que seu trabalho poético seja da ordem da coisa, do mesmo modo que Caeiro ambiciona, como seu irmão brasileiro, a “coisa nenhuma por escrito” que, por exemplo, a “luz do sol” produz.

Não estranha, portanto, que *nada* faça uma “máquina” escrita pelo fazedor de “coisas desúteis”: “Prefiro as máquinas que servem para não funcionar” (BARROS: 1997, p. 57): torna-se evidente, aqui, um pormenor verificável tanto em Caetano de Barros como em Manoel de Barros: fundamental, para esses dois poetas, é o que se encontra no mundo, não na língua, mesmo porque é uma “pessoa apropriada para pedras” que Manoel de Barros revela ser. É, mais uma vez, fundamental retornar ao Pessoa ortônimo, “pessoa”, a propósito, “apropriada” não “para pedras”, mas para conceitos e palavras; recupero agora um de seus mais citados poemas, “Autopsicografia”:

O POETA é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que ele não tem. (PESSOA, 1993, p. 104)

Fingimento, claro, é ficção, e essa maneira de despersonalização do indivíduo Fernando Pessoa legou ao século de poesia portuguesa que se lhe sucedeu, século marcante não apenas pela quantidade de poetas, mas pela diversidade de dicções que possui. Uma maneira de ver poesia que buscou contrapor-se (sim, o termo é este, pois se trata aqui dum contraponto quase que da ordem do musical) ao fingimento pessoano foi a poética do testemunho, cunhada pelo camoniano Jorge de Sena, poética esta que permitiu versos como os que inauguram “Carta a meus filhos sobre os fuzilamentos de Goya”:

Não sei, meus filhos, que mundo será o vosso.
É possível, porque tudo é possível, que ele seja
aquele que eu desejo para vós. Um simples mundo,
onde tudo tenha apenas a dificuldade que advém
de nada haver que não seja simples e natural.
Um mundo em que tudo seja permitido,
conforme o vosso gosto, o vosso anseio, o vosso prazer (...) (SENA: 1984, p. 167)

Não parte de uma atitude ficcional em relação ao mundo o anseio legatário do poema de Jorge de Sena, mas sim de um modo vivencial, modo credor desse mesmo mundo mas dele transformador. Essa transformação não ocorre apenas no universo estrito do poema, mas no mundo mesmo, e aqui falo duma poesia que se quer interessada no mundo que a cerca, mundo social, mundo político, mundo acentuadamente histórico: o externo influencia aquele que escreve e este, por sua vez, quererá interferir em seu exterior a fim de que se produza alguma mudança efetiva. Não é casual que “Carta a meus filhos sobre os fuzilamentos de Goya” tenha destinatário expresso, pois o leitor ideal deste poema é previsto e, assim, deve realizar uma espécie de pacto com o poeta para que se faça a relação, ideal

de novo, entre a recepção e aquilo que se recebe. Por outro lado, outro é o pacto previsto em “Autopsicografia”; no limite, é possível afirmar que não há pacto algum, apenas uma coincidência de dores que, ainda assim, não são a mesma. O poeta, “fingidor”, não apenas finge porque sua sinceridade é inacessível a si mesmo, do mesmo modo que o será para o outro, mas também porque labora um tipo de escrita que se situa no terreno da elaboração estética: o tipo de estética da recepção que é a segunda estrofe de “Autopsicografia” é, de fato, uma estética, ainda que mais não seja porque o moderníssimo Fernando Pessoa elabora tal poema em redondilha maior, seduzindo seu receptor a uma leitura convencionalmente ritmada, afim à musicalidade. O caso de Caeiro é outro, muito outro: suas invenções altamente modernas em verso livre rechaçam a própria idéia de versificação:

NÃO ME IMPORTO com as rimas. Raras vezes
Há duas árvores iguais, uma ao lado da outra.
Penso e escrevo como as flores têm cor
Mas com menos perfeição no meu modo de exprimir-me
Porque me falta a simplicidade divina
De ser todo só meu exterior. (PESSOA: 1993, p. 148)

A poesia de Caeiro, assim, pretende distanciar-se de certas demandas não exatamente de “estilo” (o antiestilo acaba por constituir um estilo efetivo), mas de uma formalidade poética representada neste poema, o “XIV” d’*O Guardador de rebanhos*, pelo vocábulo “rimas”: a poesia, em particular, e a literatura, em geral, são tratadas como falseamentos da realidade, o que poderia sugerir um certo platonismo na visada caeiriana. Entretanto, não é em algum espaço ideal (já foi visto, onde a assunção da “idéia” em Caeiro?) que se localiza, se não a verdade, ao menos a “perfeição”, mas no “exterior”, num mundo perfeito porque plenamente feito, e quão mais inculto melhor: um jardim cultivado com auxílio da cultura científica poderia, sim, ter “duas árvores iguais, uma ao lado da outra”. Mas a cultura de Caeiro é outra, pouco instruída como a própria biografia do heterônimo sugere, e por isso nada da cultura erudita ou científica para aqui recebe chamamento. É por isso que o senão feito por Ricardo Reis à (anti)estética de Caeiro não faz, na perspectiva do mestre, sentido algum: “Falta, nos poemas de Caeiro, aquilo que devia completá-los: a disciplina exterior, pela qual a força tomasse a coerência e a ordem que reina no íntimo da Obra.” (PESSOA: 1993, p. 134). Não quer Caeiro tal “disciplina exterior”, disciplina formalizante, pois o que de exterior interessa na poesia do guardador de rebanhos é o “exterior mesmo”, equivalente ao “nada mesmo” de Manoel de Barros, pois a única disciplina que se verifica naquilo que há de discurso na obra caeiriana é da ordem do axiomático: não existe, em Caeiro, uma filosofia que enfrente o pensamento filosófico, como supôs Jacinto do Prado Coelho, mas sim a recorrência das generalizações, que permite a celebração do que é “comum”. Por essas características, Pessoa, numa carta a Adolfo Casais Monteiro, afirmou de modo taxativo: “Caeiro escrevia mal o português” (PESSOA: 2002, p. 504). O caso de Manoel de Barros é outro, dada uma característica da literatura nacional em que o poeta se localiza: se

sua produção começa em meados da década de 30, sua recepção mais aguda dá-se décadas depois, quando o advento Guimarães Rosa já transformara em dicção uma alta inteligência formal, sobretudo morfológica e sintática, que desmonta expectativas prévias do leitor. Desse modo, a partir de versos como “Sei que fazer o inconexo aclara as loucuras./ Sou formado em desencontros./ A sensatez me absurda.” (BARROS: 1997, p. 49), jamais alguém poderia afirmar que Manoel de Barros escreve mal o português.

Portanto, é impressionante perceber a antecipação que a poesia de Caetano faz de um tema que, décadas depois, viria a ser tópico forte de um pensador como Roland Barthes: se Clécio Quesado tem razão quando afirma que Caetano condena “a palavra por não ser a coisa dita e sim o dito sobre a coisa” (QUESADO: 1976, p. 51), posso flagrar a detecção do “fascismo da língua” em versos como “Olho e comovo-me,/ Comovo-me como a água corre quando o chão é inclinado,/ E a minha poesia é natural como o levantar-se vento...” (PESSOA: 1993, p. 148) ou

Por mim, escrevo a prosa dos meus versos
E fico contente.
Porque sei que compreendo a Natureza por fora;
E não a compreendo por dentro
Porque a Natureza não tem dentro;
Senão não era a Natureza. (PESSOA: 1993, p. 155)

Versos em “prosa”, não em “rimas”, “versos” que se situam num terreno pretensamente inestético pois a perfeição está no exterior, não no que se escreve. A escrita, “o dito sobre a coisa”, confessará seu estatuto de indesejado falseamento (“O poeta”, na caeiriana visada, acaba também sendo um “fingidor”, mas não porque estetize, e sim porque está condenado a uma imitação imperfeita), e aquele que escreve ficará “contente” por sua própria simplicidade, por sua própria modéstia diante das coisas do mundo, nunca por fundar um outro mundo. Assim sendo, por que escreve Caetano, por que falseia? É aqui que comparece o que comparecerá na famosa aula de Roland Barthes, ministrada muitos anos após as aulas do mestre Caetano; afirma Barthes:

(...) por sua própria estrutura, a língua implica uma relação fatal de alienação. Falar e, com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada frequência, é sujeitar: toda língua é uma reição generalizada. (...) a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer. (BARTHES: 1997, p. 13-14)

A língua, portanto, “obriga” o poeta a dizer, logo a falsear aquilo que vê diante de si. A reição que interessa a Caetano não será senão a que lhe possa permitir ser coisa, “ser todo só meu exterior”; o resto é “alienação” em relação às próprias coisas, ao próprio mundo, não o pleno de interferências como o do poema citado a Jorge de Sena, nem o transfigurado pela poesia do Pessoa ortônimo, mas um mundo pleno do que existe sem a mediação do

indivíduo, portanto da língua, “desempenho de toda linguagem” que ela é. Justamente por isso, Eduardo Lourenço afirma: “em nenhum outro” dos heterônimos pessoanos “se substanciou tão fundamentalmente a questão ontológica que tem a Linguagem como centro” (LOURENÇO: 1981, p. 40) que em Alberto Caeiro, autor de versos que retiram da Natureza a espécie de doença que é a linguagem: “(...) sou só essa cousa séria, um intérprete da Natureza,/ Porque há homens que não percebem a sua linguagem,/ Por ela não ser linguagem nenhuma” (PESSOA: 1993, p. 156).

E se a farsa que a linguagem vende é que sua tarefa encarrega-se de “comunicar”, nada mais libertário que fazer de palavras brinquedos, como quer Manoel de Barros; o poema “7” da primeira parte de *Livro sobre nada* despavaviza: “Meu irmão veio correndo mostrar um brinquedo que/ inventara com palavras. Era assim:/ *Besouros não trepam no abstrato*” (BARROS: 1996, p. 23): “besouros”, a bem dizer, “trepam” em coisas, e trepariam, sem que viessem a encontrar resistência alguma, às costas do poeta, coisa ele fosse. Desse modo, feita formadora de “brinquedo”, a palavra não apenas perde seu caráter fascista, como também se arremessa a um universo que investe nas coisas do mundo, sobretudo o natural, mundo de plena realização tanto para Caeiro como para Manoel de Barros.

E o poeta brasileiro irmana-se ao português em outro pormenor: Clécio Quesado aponta que a poética de Caeiro “se realiza como ‘uma aprendizagem de desaprender’” (QUESADO: 1976, p. 57), e é quase o mesmo o que diz Lucia Castello Branco acerca de Manoel de Barros: “Resta-nos ingressar na poética da desaprendizagem proposta pelo autor” (in BARROS: 1996, orelha). De volta à feliz ignorância de Caeiro: “Não sei”, e agora rumo à “despalavra”, àquilo que se afasta de qualquer trapaça conceptual da linguagem e que nor-teia um dos mais admiráveis poemas de Manoel de Barros:

Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da
despalavra.
(...)
Daqui vem que os poetas podem compreender
o mundo sem conceitos.
Que os poetas podem refazer o mundo por imagens,
por eflúvios, por afeto. (BARROS: 2001, p. 23)

“O reino das imagens” de Manoel de Barros é um equivalente da compreensão caeiriana da natureza “por fora”: “os poetas podem compreender/ o mundo sem conceitos”, sem idéia nem opinião, pois eles se misturam às coisas do mundo, sobretudo o natural, e com elas ombreiam, a elas se mesclam. É claro que a poesia de Manoel de Barros afasta-se da de Caeiro quando pretende “refazer o mundo por imagens”, pois o mundo do heterônimo pessoano já está feito, perfeito; entretanto, os dois poetas não se afastam em demasia pois, se o português seria melhor se fosse só seu “exterior”, o brasileiro exterioriza-se ao retratar-se como coisa em sua recolha de poemas vinda à luz em 1998, *Retrato do artista quando coisa*. Mas é interessante recuperar a “desaprendizagem” que tem lugar em ambos

os poetas e convidar um terceiro, talvez o poeta brasileiro que pudesse ser considerado a voz mediante da relação que aqui estabeleço:

Uma educação pela pedra: por lições:
para aprender da pedra, freqüentá-la;
captar sua voz inefática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada (NETO: 1969, p. 10)

João Cabral de Melo Neto educa-se, neste poema, pela pedra: freqüenta-a, visita-a e retira dela as “lições” que interessam. Assim, submete a lógica de científicos padrões humanos (“moral”, “dicção”) à refeitura da pedra: pela pedra a educação. Claro está que o trabalho poético cabralino é distinto do de Caeiro, pois Melo Neto é um arquiteto da reconstrução do mundo, situando-se, assim, mais próximo de Manoel de Barros. Entretanto, entregar-se à pedra, à coisa, permite que se desaprendam valores humanocêntricos, logo racionalizantes, em nome de uma perspectiva nova. Desse modo, convido o poema “XXVIII” d’O *Guardador de rebanhos*:

LI HOJE quase duas páginas
Do livro dum poeta místico,
E ri como quem tem chorado muito.

Os poetas místicos são filósofos doentes,
E os filósofos homens doidos.

Porque os poetas místicos dizem que as flores sentem
E dizem que as pedras têm alma
E que os rios têm êxtases ao luar.

Mas flores, se sentissem, não eram flores,
Eram gente;
E se as pedras tivessem alma, eram cousas vivas, não eram pedras;
(PESSOA: 1993, pp. 154-155)

O “poeta místico” de Caeiro não é, decerto, o poeta que aprende pela pedra em Melo Neto, nem o que atinge o “reino da/ despalavra” em Manoel de Barros: é aquele que, inteiro de uma arrogante humanidade, transfere-a para todas as coisas, e vê o mundo a partir daquilo que peculiariza o humano. Assim, pode-se afirmar que o caminho executado por Caeiro e Manoel de Barros não seqüestra as coisas para dentro de suas humanidades, mas sim se dirige às coisas, busca-as, mesmo quando se faz uma transgressão como o ato de fotografar:

Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais do que na
pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão. (BARROS: 2001, p. 11)

Neste privilégio do exterior, daquilo que se vê (não se perca de vista que a visão, sentido fundamental da poesia de Caeiro, é o que permite a fotografia), Manoel de Barros pratica uma espécie de estética da solidariedade, e não é tão distinto o que faz Alberto Caeiro: a “luz do sol” é “boa” e “comum”, de todos, e o “sol” aqui nasce para todos não numa perspectiva politizada, mas frontalmente factual: o sol, de fato, nasce para todos os vivos. Desse modo, a comunhão que se estabelece entre o poeta-fotógrafo e o “mendigo” não difere tanto da “comunhão” que Caeiro pratica: “Olho e comovo-me”: a partir do olhar é possível uma efetiva comunhão com aquilo que se vê. Mesmo que, como faz Clécio Quesado, possa-se detectar um anti-humanismo em Caeiro (“na sua trilha de objetivismo total, o poeta da Natureza percorre mesmo os domínios do anti-humanismo” (QUESADO: 1976, p. 49)), tal postura advém da desmontagem de um humanocentrismo, e não do desprezo pelo humano enquanto tal: fosse assim, Caeiro não seria o mestre dos heterônimos pessoais. Mesmo um poema como o “XXXII” d’*O Guardador de rebanhos* não nega que possa haver um subjacente humanismo na poética caeiriana:

Que me importa a mim os homens
E o que sofrem ou supõem que sofrem?
Sejam como eu – não sofrerão.
Todo o mal do mundo vem de nos importarmos uns com os outros,
Quer para fazer bem, quer para fazer mal.
A nossa alma e o céu e a terra bastam-nos.
Querer mais é perder isto, e ser infeliz. (PESSOA: 1993, p. 157)

Não importa o sofrimento dos homens porque a chave para o não-sofrimento foi já encontrada pelo poeta, e ele a oferece aos demais em sua poesia. Suzuki e Gómez vêm em Caeiro até mesmo um poeta capaz de revelações: “Alberto Caeiro veio para revelar que a saída está fora da filosofia; está sim na própria Natureza, na realidade, bem longe das teorias filosóficas” (SUZUKI e GÓMEZ, 2003, p. 484). É por essas e outras que a ciência, para Caeiro, jamais foi um objeto de incômodo, como o foi, por exemplo, para Álvaro de Campos: se há uma “simplicidade divina”, ela está no exterior do humano, talvez no “sabiá” dum grande poema de Manoel de Barros:

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um
sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força
existem
nos encantos de um sabiá.

Quem acumula muita informação perde o condão de
adivinhar: divinare.

Os sabiás divinam. (BARROS, 1997, p. 53)

“Divinam” “os sabiás” porque se mantêm longe daquilo que a ciência pode atingir, e é claro que é no reino do sabiá, reino da “despalavra”, lugar em que a linguagem se despe de

seu “fascismo”, que reside o divino, que reside o motivo da poesia. E, se já foi dito aqui que a poesia de Caeiro é a que, dentre todas as pessoas, porventura mais exige no nível da interpretação, isto se deve ao fato de que, além da existência de aparentes contradições, como a que se acabou de abordar entre humanismo e anti-humanismo, a leitura imediata que esta poesia pode suscitar, por um lado, permite a compreensão imediata dos significados que se mostram, mas, por outro, surpreende, sobretudo pela espécie de antipoeticismo que pratica. Assim, pode ser considerada uma poesia, de algum modo, difícil, e é com a dificuldade que alguns detectam em sua poesia que Manoel de Barros brinca no “XV” poema da primeira parte, “Sabiá com trevas”, de *Arranjos para assobio*:

– Difícil de entender, me dizem, é sua poesia, o senhor concorda?
– Para entender nós temos dois caminhos: o da sensibilidade que é o entendimento do corpo; e o da inteligência que é o entendimento do espírito.
Eu escrevo com o corpo
Poesia não é para compreender mas para incorporar
Entender é parede: procure ser uma árvore. (BARROS: 1998, p. 37)

“Com o corpo” escreve o poeta, e talvez não fosse demasiado ver aqui o privilégio daquilo que, no homem, é coisa: corpo, sobretudo se em perspectiva à alma, é objetivo, material, objeto mesmo. Desse modo, escrever “com o corpo”, como faz Manoel de Barros, tem relação profunda com a maneira caeiriana de fazer poesia, mesmo porque “alma”, para Caeiro, será uma espécie – não pensante, digo de passagem – de elo entre o homem e “o céu e a terra”, ou seja, possibilidade de unificação com o mundo e seus elementos fundamentais. E o corpo, claro, comparece à poesia de Caeiro, pagão cujo misticismo se desloca para a coisa que há no homem:

SE QUISEREM que eu tenha um misticismo, está bem, tenho-o.
Sou místico, mas só com o corpo.
A minha alma é simples e não pensa.

O meu misticismo é não querer saber.
É viver e não pensar nisso. (PESSOA: 1993, p. 156)

Portanto, o místico do corpo encontra o poeta que sugere ao leitor transformar-se em árvore, não apenas porque ambos possuem uma ambição de magistralidade em suas poéticas, carregando-as de sugestões que prevêm leitores que se trajem de modo discipular, mas também porque é o corpo, em ambos os casos, que norteia a aproximação que os dois autores executam em direção ao mundo e suas coisas.

Mas existe uma notável peculiaridade que creio ser de alto interesse: já foi visto que Caeiro se distancia, voluntária e modernamente, da idéia clássica de poesia, portanto da idéia reinante, sobretudo antes do(s) modernismo(s), de que o poeta ocupa um lugar extra-

ordinário no mundo. Manoel de Barros, por outro lado, detecta flagrantemente a especialidade do caráter do poeta, dimensionando-a em seu “Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos”, de *Arranjos para assobio*; no verbete “*Poesia, s.f.*”, lê-se: “Designa também a armação de objetos lúdicos com emprego de palavras imagens cores sons etc. geralmente feitos por crianças pessoas esquisitas loucos e bêbados.” (BARROS: 1998, p. 43). Não restam dúvidas de que Caeiro foi uma pessoa, ou *persona*, esquisita, sobretudo no sentido da extravagância: não coube no mundo dos homens, situou-se num espaço *extraordinário*, como deixa claro o poema “XXXII” d’*O Guardador de rebanhos*. E sua infantilidade quem dimensiona é Fernando Pessoa: “escrevi com sobressalto e repugnância o poema oitavo do ‘Guardador de Rebanhos’, com a sua blasfêmia infantil (...)” (PESSOA: 1993, p. 131). Assim sendo, é notável que o lugar especialmente poético que ocupe Alberto Caeiro seja, de algum modo, definido por seu singular interlocutor brasileiro: ousou dizer – e ousou também dizer que Manoel de Barros poderia subscrever o que afirmo – que apenas um trabalho de poesia seria capaz de pôr em questão a linguagem de modo tão agudo e precursor como o fez Caeiro.

Enfim, creio ser acertado afirmar que o diálogo entre Alberto Caeiro e Manoel de Barros não apenas se dá de modo profícuo mas, a partir deste último, deliberado: não é casual que, a partir do fato de o título mais notável da poesia de Caeiro ser *O Guardador de rebanhos*, Manoel de Barros intitule sua recolha poética publicada em 1989 de *O Guardador de águas*. Portanto, nada mais adequado ao fecho desta reflexão que um retorno a seu início, e a citação à inteira estrofe caeiriana na qual reside o título do trabalho que ora se encerra: um excesso do leitor crítico permite que tal fecho passe a ilustrar a extraordinariamente bela relação entre os dois guardadores aqui contemplados:

Damo-nos tão bem um com o outro
Na companhia de tudo
Que nunca pensamos um no outro,
Mas vivemos juntos e dois
Com um acordo íntimo
Como a mão direita e a esquerda. (PESSOA: 1993, p. 145)

Rio de Janeiro, 13 de outubro de 2004

Referências bibliográficas

- BARROS, M. *Arranjos para assobio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998, 73 p.
- _____. *Ensaio fotográfico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 66 p.
- _____. *Livro sobre nada*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997. 85 p.
- BARTHES, R. *Aula*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997. 89 p.

- COELHO, J. P. *Diversidade e unidade em Fernando Pessoa*. 11 ed. Lisboa: Verbo, 1998. 274 p.
- HELDER, H. *Os passos em volta*. 7. ed. Lisboa: Assírio & Alvim, 1997. 194 p.
- LOURENÇO, E. *Fernando Pessoa revisitado: leitura estruturante do drama em gente*. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981. 216 p.
- MELO NETO, J. C. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1969. 278 p.
- PESSOA, F. *Antologia poética*. Lisboa: RBA, 1994. 242 p.
- _____. *O eu profundo e os outros eus*. 22. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 280 p.
- _____. *Livro do desassossego*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 534 p.
- QUESADO, J. C. B. *O constelado Fernando Pessoa*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 123 p.
- SENA, J. *Trinta anos de poesia*. 2. ed. Lisboa: Edições 70. 1984. 291 p.
- SUZUKI, J.C; GÓMEZ, M. E. B. Alberto Caeiro: um poeta descomplicado?. *Anais do XIX Encontro Brasileiro de Professores de Literatura Portuguesa*. Curitiba, 2003. CD-ROM. p. 487-499.

A vez da subjetividade no leme da história: discurso historiográfico e ficção em *Os velhos marinheiros*

Márcio Roberto Soares Dias

Doutorando em Letras pela UFBA.

Professor Assistente do Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários da UESB.

Resumo Este artigo aborda o romance *Os velhos marinheiros* de Jorge Amado, através da perspectiva do discurso historiográfico que é encetado por seu narrador. A análise privilegia a discussão do significado da própria produção do relato histórico como fenômeno não de resgate de fatos pretéritos, mas de sua reconstrução. Esta é uma noção que se assenta na convicção não só da impossibilidade da totalização do passado, mas também na incapacidade de uma abordagem científica de fatos históricos, independentemente da subjetividade de quem os registrou ou de quem os estuda.

1. Primeiras considerações — um novo modo de ver a história

Durante os anos de 1950 e princípios de 1960, muitos historiadores e críticos literários ainda baseavam seus relatos do passado em pressupostos filosóficos que bem podem ser definidos como naturalistas ou positivistas. Ou seja, acreditava-se que fatos históricos eram passíveis de serem estabelecidos e verificados através de pesquisa, e que eles poderiam ser provados como reais ou não. Assim, após serem esses fatos determinados e comprovados, eles se prestariam para a explicação minuciosa de causas e significados de eventos atuais.

Da mesma forma, a crítica e a historiografia literárias acreditavam que uma obra poderia ser examinada dentro dos limites desses relatos históricos válidos, e que as relações entre o texto literário e o contexto histórico poderiam ser detectadas, analisadas e empregadas para ajudar a explicar o “sentido” da obra. Como conseqüência, a compreensão desse “sentido” poderia, então, ser utilizada para fundamentar interpretações acerca das “intenções” e “valores” do autor, bem como sobre o período e o contexto no qual a obra foi composta.

Em contraste — e muitas vezes em conflito — com essa visão historicista, outros estudiosos estavam mais interessados nas qualidades estéticas inerentes ao texto. Para esses

críticos — os formalistas, como ficaram denominados — uma interpretação do texto deveria se basear numa análise que privilegiasse os elementos técnicos da própria obra. Um crítico experiente, perspicaz às nuances da língua, estaria apto a descobrir o “sentido” de uma obra através da explicação detalhada de sua estrutura interna.

A partir, entretanto, de meados da década de 1960, originalmente na França e Alemanha, mas espalhando-se rapidamente pelos Estados Unidos, uma série de questões fundamentais a respeito dessas duas correntes inevitavelmente acabou emergindo. Certos pensadores — Martin Heidegger, Paul de Man, Jacques Derrida etc. que, entre outras coisas, argumentavam não ser a língua um sistema lógico que possibilitasse descrições de uma realidade independente, mas sim uma totalidade historicizada de textos dentro da qual o que é tido como realidade estaria em constante e interminável estado de redescrição aporética —, cujas obras vieram trazer novos direcionamentos para a historiografia e para a crítica literária, puseram em xeque a validade de certas categorias de pensamento utilizadas nas discussões éticas, estéticas e epistemológicas. Para o historiador e crítico literário Emory Elliott, essa revisão filosófica conduziu teóricos de literatura e historiógrafos, especialmente aqueles filiados ao desconstrutivismo ou a outras correntes pós-estruturalistas, a questionarem a idéia de uma relação fixa entre mente e realidade material e, em conseqüência, a própria natureza do conhecimento (ELLIOT: 1988, pp. 10-25). Ou seja, o conhecimento humano passava a ser encarado como uma categoria submetida ao relativismo radical da percepção de cada indivíduo. Ilustrando: duas pessoas podem concordar que o rio São Francisco existe em realidade; mas cada uma conhece o São Francisco através dos traços, cor, volume etc. que são matizados por sua experiência pessoal. Assim, vão existir tantos rios São Francisco, quanto o número de indivíduos e mentes houver para contemplá-lo.

Da mesma maneira, registros antigos, diários, cartas, jornais, documentos oficiais, manuscritos, levantamentos estatísticos etc. examinados por um historiador não irão necessariamente refletir o passado, porque o passado puro e simples não existe; existe sim um passado passível de ser reconstruído a partir desses documentos que são analisados e filtrados de acordo com a percepção e interesses do historiador que sobre eles se debruça. Daí a aporia da descrição da realidade aventada pelos pensadores citados acima. Portanto, não seria de todo desarrazoado dizer que o historiador não é um “desvendador de verdades”, talvez seja até um “contador de estórias” que atinge o sucesso na medida em que consegue convencer seus leitores de que a sua interpretação do passado é verdadeira (ELLIOT: 1988, p. 15). Observe-se que esse convencimento se dá não através de fatos, mas através de uma retórica persuasiva e de uma certa habilidade de narração (cf. DE MAN: 1996, pp. 146-56). Assim, a história oficial de algum período de uma nação nada mais é do que uma estória de um evento que é largamente aceita. Isso quer dizer que o relato da “história” de um povo pode ser bem diferente da imagem que outro povo tem daquela mesma “história”.

2. A tentativa do resgate da verdade

Em *Os velhos marinheiros* (AMADO: 1977)¹, uma questão que chama bem a atenção está relacionada com essa tentativa de se estabelecer a verdade de fatos pretéritos. Esta questão é, desde as primeiras linhas, encetada pelo narrador: “Minha intenção, minha única intenção!, acreditem, é apenas restabelecer a verdade” (VM, p. 13). No início do livro, o narrador tem a convicção de que uma verdade histórica, inequívoca e impessoal existe. E caberia ao historiador, com total isenção e imparcialidade — “coloco-me aqui como um historiador imparcial” (p. 63) —, estabelecer esta veracidade dos fatos históricos. Nessa tentativa, documentos são arrolados, testemunhos são ouvidos. A verdade, dentro de uma tal linha de raciocínio, mais se assemelharia a um artefato perdido a espera do pesquisador habilidoso, apto a resgatá-la incólume do passado:

Meu desejo, meu único desejo, acreditem!, é ser objetivo e sereno. Buscar a verdade em meio à polêmica, desenterrá-la do passado, sem tomar partido, arrancando das versões mais diferentes todos os véus da fantasia capazes de encobrir, mesmo em parte, a nudez da verdade. (VM, p. 18.)

Continuando nessa linha de análise, o próprio passado — para usar uma imagem, muito questionada², de Eugene Nida, apresentada no livro *Language structure and translation* (1975), a respeito de materiais textuais de línguas diferentes — poderia, ao seu turno, ser comparado a uma carga a ser transportada em vagões. Parafraseando o texto da Prof.^a Rosemary Arrojo (1997, pp. 11-12), se pensarmos o processo historiográfico como o transporte de significados de fatos do passado para o momento presente, acreditaríamos ser o passado um “objeto” estável, “transportável”, de contornos absolutamente claros, cujo conteúdo poderia ser classificado completa e objetivamente. Afinal, se fatos já acontecidos são como carga contida em vagões, é perfeitamente possível determinarmos e controlarmos todo o seu conteúdo e até garantirmos que seja transposto na íntegra para outro conjunto de vagões. Ao mesmo tempo, se compararmos o historiador com o encarregado do transporte dessa carga, assumiremos que sua função, meramente mecânica, se restringe a garantir que a carga chegue intacta ao seu destino. Noutras palavras: o historiador teria como incumbência descobrir e trazer até nós “fatos” pretéritos, isto é, transportar a carga de significados, mas não interferir nela, não a “interpretar”.

Seguindo esta perspectiva de análise, o que se pretenderia apresentar como “realidade” ou “fato” histórico jamais poderia depender da percepção de indivíduos. Quando isto acontece, tem-se o advento da “versão”. Ora, como versão é sinônimo de “interpretação”, “explicação” (HOUAISS: 2001), o ideal de “imparcialidade” no relato dos fatos sofre forte golpe.

¹ Doravante, as citações do livro *Os velhos marinheiros* serão indicadas no corpo do texto pelas iniciais VM, seguidas pelo respectivo número da página.

² Essa imagem é discutida por Rosemary Arrojo (1997), de quem tomamos emprestado a reflexão, quando debate questões atinentes à teoria e à prática da tradução.

Em *Os velhos marinheiros*, a existência de duas versões opostas sobre os “fatos históricos” do romance — a do comandante Vasco Moscoso de Aragoão e a de Chico Pacheco, ambos já falecidos no tempo atual da narrativa — vai desencadear no narrador/historiador uma série de angústias. Desse modo, além de “desenterrar do passado” a verdade, terá outra (equivocada) tarefa: a de desmoralizar o que é “falso” e engrandecer o que é “verdadeiro”:

Vejam os senhores: mete-se um esforçado historiador a pesquisar a verdade em anais tão embrulhados quanto estes, e, de repente, depara com versões descontraídas e opostas, na verdade merecedoras de crédito umas e outras. Em quem acreditar? Duas versões expostas, a do próprio comandante, homem de méritos indiscutíveis e a de Chico Pacheco, com tantos detalhes comprováveis, qual preferir e oferecer à boa fé dos leitores? Está esse moço atravancado de obstáculos, rodas de leme e devassas mulheres da vida, não sei como chegar-lhe ao fundo para de lá arrancar, resplandecente e nua, a verdade capaz de exaltar a memória de um dos dois adversários e expor o outro à execração pública. Exaltar a quem, qual desmascarar? (VM, p. 137)

A suposta autonomia histórica do passado, para o narrador de *Os velhos marinheiros*, acaba, portanto, apresentando-se de uma forma não muito pacífica. Pois a complexidade do passado leva-o a constatar a própria complexidade da realidade presente — ou o inverso: se a realidade atual já se mostra tão intrincada, a ponto de exigir uma leitura mais aguçada, o que dizer de sucessos que ocorreram noutras épocas? Mas, a respeito da ocorrência de lacunas na pesquisa a que se atira, é interessante observar como o narrador/historiador se comporta. Na tentativa de superar as controvérsias que por ventura pudessem obstaculizar sua tarefa de “restabelecer” os fatos exatamente ocorridos, sua primeira ação é a de levar as versões do passado ao exame de pessoas eminentes e importantes na sociedade. Isto porque seriam tais personalidades detentoras de erudição e sabedoria: mais próximas, portanto, de emitirem um juízo isento:

Confesso que a malévola campanha (...) desencadeada por Chico Pacheco contra o comandante abalou um pouco minha antes incondicional admiração pela figura ímpar do herói. (...) Não digo para influir num prévio julgamento, coloco-me aqui como historiador imparcial (...).
Num trabalho de pesquisa como este a que me atirei (...), tentando restabelecer a verdade, certos detalhes necessitam ser levados, se não a debate público, pelo menos ao exame das personalidades gradas, capazes de sobre eles emitirem douta opinião. (VM, p. 63)

3. Documento: artefato neutro?

Tal visão da história, baseada em julgamentos “isentos” encontra ressonâncias, como já foi dito, com concepções naturalistas e positivistas. Esta constatação conduz a um ponto muito interessante para discussão. O que, a princípio, parece deixar o narrador/historiador do romance “confuso e desorientado” é o fato de ele lidar apenas com depoimentos de contemporâneos dos “dois adversários”. Falta-lhe, em verdade, o instrumento de neutralidade que seria capaz de “resgatar” a verdade — que “não só está no fundo de um poço, mas

lá se encontra inteiramente nua, sem nenhum véu a cobrir-lhe o corpo” (VM, p. 13). Está claro que esse instrumento seria o documento. Lembre-se a esse respeito Nelson Schapochnik, quando, fazendo referência aos princípios empiristas que caracterizavam e instruíam a historiografia do século XIX, comenta que

A similaridade entre o trabalho do historiador e aquele desempenhado pelos naturalistas reforçava a identidade entre o documento e o acontecimento. Assim o documento era concebido como expressão irrefutável do “fato”, espelho da realidade e prova irreduzível, uma vez que o documento fala por si mesmo. O primado da observação satisfazia os preceitos da neutralidade e objetividade exigida (*sic.*) pelos historiadores. (SCHAPOCHNIK, 1992, p. 15).

Ou seja: ao documento era atribuído um valor de “testemunho”, como se houvesse, *a priori*, uma identidade transcendente entre ele (o documento) e o acontecimento. Essa forma de perceber a história descarta e desqualifica a figura do historiador como sujeito pensante, pois o alija de qualquer intencionalidade. Mas, ao contrário dessa linha de pensamento, Le Goff comenta que o próprio ato da escolha de um documento, em detrimento de outros, com a conseqüente atribuição de um valor testemunhal ao artefato agalado — que é resultado da posição do historiador na sociedade de sua época e da sua própria organização mental — já sinaliza para uma situação inicial que se mostra menos “imparcial” e menos “neutra” do que a própria intervenção no documento em si:

O documento não é inócuo. É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro — voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (LE GOFF: 1987, p. 103).

4. Poder e discurso

O humor e a ironia com que Jorge Amado trata essas questões — que se tornam, em certos momentos, uma angústia para seu narrador — não ofuscam certas discussões (políticas) que estão subjacentes ao discurso historiográfico. A tal capacidade de exarar juízo “isento” e “neutro” guarda uma estreita relação com mecanismos de controle da lembrança e do olvidamento. A construção de uma “memória oficial” está visceralmente relacionada a embates de forças sociais pelo poder, pois

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos da memória coletiva. (LE GOFF: 1987, p. 13).

Uma das grandes qualidades de *Os velhos marinheiros* é que esse romance se afasta dos caminhos retos do naturalismo — mesmo do neonaturalismo de cunho socioeconômico, que o próprio Jorge Amado chegou a cultivar. O toque de humor filtrado através das digressões de seu narrador tem a propriedade de trazer ao leitor — ao contrário do que quer esse narrador/historiador (“ingênuo”, para usar o termo de Le Goff) — dúvidas e incertezas. As hesitações desse personagem, enunciador de um discurso literário que se quer histórico, conduzem inapelavelmente a questões capitais que dizem respeito à historiografia e a conceitos como “verdade”, “fidelidade”, “fontes”. Apesar da seriedade das polêmicas que o livro suscita, são inusitadas e, às vezes, hilárias as conclusões a que chega o narrador, sempre às voltas com sua procura da verdade singular:

Já me disseram ser o tempo quem termina sempre por estabelecer a verdade, mas não creio nisso. Quanto mais passa o tempo, mais difícil apurar os fatos, encontrar as provas concretas, os detalhes esclarecedores. (...) Cheguei à conclusão de que só a intervenção do destino, numa dessas casualidades ainda sem explicações, pode realmente, por vezes, levar ao reconhecimento da verdade. Sem o que, permanecerá a dúvida eterna: foi Maria Antonieta leviana e corrupta, como querem os sectários da revolução, ou era uma flor de pureza e de bondade, como pintam os adoradores do obscurantismo da realeza? (VM, p. 139).

Nesse ponto, quando responsabiliza o *destino* como elemento único a “levar ao reconhecimento da verdade”, parece que o narrador começa, clinicamente, a compreender o sentido de uma frase travessa, comum entre políticos mineiros da primeira metade do século XX:

No tempo em que a política mineira era uma planície onde o campeavam velhas raposas, circulava nos covis uma frase tão cínica quanto reveladora do pragmatismo com que as elites geralistas se destacaram no jogo do poder. Costumavam dizer que “o que importa não é o fato, mas a versão” — antecipando-se talvez ao que a moderna historiografia, somente após superar o positivismo, viria a reconhecer como papel da subjetividade no conhecimento do passado. (FURTADO: 1997, p. 87).

A verdade, então, passa a ser apenas uma categoria — bem nietzschiana, por sinal — plural, inesgotável e freqüentemente contraditória de enunciados ou discursos que, em vista de suas conseqüências práticas, se revelam úteis ou favoráveis aos interesses de indivíduos, grupos, ou da humanidade em geral. Assim, o nosso trigueiro narrador suspira ao *destino* sua intervenção para, transformando água em vinho, afastar as suspeitas — bem fundadas, diga-se de passagem — que seu outrora amigo, o Juiz Alberto Siqueira, lhe lança a respeito de Dondoca, amante do magistrado: “então não sabem que o destino é caprichoso?”, pergunta inescrupulosamente aos leitores, talvez ingênuos. “Quando [o destino] intervem para restabelecer a verdade”, continua, “ele o faz ao sabor de suas simpatias, e não à vista de provas e documentos” (VM, p.141 [grifo meu]).

5. Considerações finais — a maleabilidade da verdade

O pensamento que perpassa o relato do narrador, sobretudo em suas digressões, revela, a princípio, as aflições que o atingem e que com o leitor divide. Mas todas as elucubrações vão desembocar na inevitável conclusão da impossibilidade de resgate do que se tem por *verdade*. Pois, como ele mesmo pergunta, à guisa de conclusão, no último parágrafo do romance:

Afinal, digam-me os senhores com suas luzes e sua experiência, onde está a verdade, a completa verdade? Qual a moral a extrair desta história por vezes salafrária e chula? Está a verdade naquilo que sucede todos os dias, nos quotidianos acontecimentos, na mesquinhez e chatice da vida da imensa maioria dos homens ou reside a verdade no sonho que nos é dado sonhar para fugir de nossa triste condição? Como se elevou o homem em sua caminhada pelo mundo: através do dia-a-dia de misérias e futricas, ou pelo livre sonho, sem fronteiras nem limitações? Quem levou Vasco da Gama e Colombo ao convés das caravelas? Quem dirige as mãos dos sábios a mover as alavancas na partida dos esputiniques, criando novas estrelas e uma lua nova no céu desse subúrbio do universo? Onde está a verdade, respondam-me por favor: na pequena realidade de cada um ou no imenso sonho humano? Quem a conduz pelo mundo afora, iluminando o caminho do homem? O Meritíssimo Juiz ou o paupérrimo poeta? Chico Pacheco, com sua integridade, ou o Comandante Vasco Moscoso de Aragon, capitão de longo curso? (VM, p. 243)

A sua constatação de que o conceito de verdade é maleável contradiz aquela noção histórica que se assenta sobre a totalização do passado e acredita na possibilidade de um estudo científico dos fatos pretéritos, independentemente da subjetividade daqueles que os registraram ou dos que os estudam. Neste ponto, os limites entre história e ficção se embacçam, uma vez que ambas passam a ser compreendidas como discursos engendrados a partir do sistema simbólico de uma época. No entanto, ficção e história mantêm, cada qual, sua própria alteridade. Já se viu antes o perigo do romance que se quis histórico, segundo uma orientação naturalista: a busca da veracidade ao invés da verossimilhança. Porque, como bem observou Antonio Candido (1999, p. 33), vida e verossimilhança são antagônicas. É impossível apreender o multifacetado caótico de uma vida, ou de um acontecimento, sem que esse passe por um processo de convencionalização, capaz de fornecer ao leitor uma ilusão de totalidade, imprescindível para a legibilidade do romance. E parece ser esta realmente a conclusão a que chega o narrador de *Os velhos marinheiros*.

Referências bibliográficas

AMADO, Jorge. *Os velhos marinheiros: ou a completa verdade sobre as discutidas aventuras do comandante Vasco Moscos de Aragon, capitão de longo curso*. 37 ed. Rio de Janeiro: Record, 1977.

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1997.

CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

DE MAN, Paul. *Alegorias da leitura: linguagem figurativa em Rousseau, Nietzsche, Rilke e Proust*. Trad. Lenita R. Esteves. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

ELLIOT, Emory (General editor). *Columbia Literary History of the United States*. New York: Columbia University Press, 1988.

FURTADO, Joaci Pereira. *Uma república de leitores: história e memória na recepção das "Cartas Chilenas"*. São Paulo: Hucitec, 1997.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 1.0*. São Paulo: Objetiva, 2001. 1 CD ROM. Produzido por FL Gama Design Ltda.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento, in: *Enciclopédia Einaudi*. Trad. Conceição Pais et alli. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.

NIDA, Eugene *Language structure and translation*. California: Stanford University Press, 1975.

SCHAPCHNIK, Nelson. *Letras de formação; Varnhagen e Alencar: projetos de narrativa instituinte*. 1992. 245f. Dissertação (Mestrado em História). Departamento de História da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Configuração Rosiana

Maria Aparecida Barbosa

Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina

Ao publicar o livro *Primeiras estórias*, em 1962, Guimarães Rosa já havia se tornado uma importante referência dentro da literatura brasileira, com os contos de *Sagarana* (1946), *Corpo de Baile* (1956) e a sua obra-prima, o romance *Grande Sertão: Veredas* (1956). Vários contos da coletânea *Primeiras estórias* contêm elementos oníricos, funcionando como uma “névoa de fantasia” que, ao ofuscar a concretude da realidade, proporciona à narrativa contornos misteriosos e uma fascinação que parece remeter aos contos lendários ou de fadas. É o que sucede, por exemplo, em “A menina de lá”, que narra a estória de Nhinhinha, uma criança silenciosa, cujos pensamentos se convertiam em realidade. A mesma atmosfera de sonho aparece no conto “As margens da alegria”, que descreve a viagem de um menino para um lugar onde objetos e personagens são lembranças etéreas; e também em “Sorôco, sua mãe, sua filha”, no qual duas mulheres loucas são levadas para o hospício, mas deixam, suspensa no ar, sua cantiga “de desatino” (ROSA: 1981, p. 16), que o vilarejo cantarola em coro. O elemento onírico que constitui os contos citados é o mito. Pois o mito, o ritual e os contos populares têm essas fórmulas simples das quais as obras literárias mais profundas se apropriam e tornam mais sofisticadas.

Neste ensaio, gostaria de deter-me mais particularmente em “A terceira margem do rio”, que também integra o *Primeiras estórias*. Trata-se de um conto bastante impregnado do elemento onírico, mas eu pretendo destacar aqui não o sonho em si, o delírio ou o “maravilhoso”, mas sim o tema da morte sobre o qual ele parece estar estruturado.

Embora o sentido metafórico e metafísico do conto não possa ser devidamente analisado num texto breve, tentarei mesmo assim esboçar uma síntese do seu enredo, para, em seguida, tratar de alguns arquétipos que pude identificar — por exemplo, o barco e o rio, que aparecem em mitos e lendas antigos —, a fim de explorar suas reverberações literária, filosófica e religiosa.

Eis o resumo do conto, em poucas palavras: um homem, o narrador do conto, descreve nos primeiros parágrafos a personalidade do seu pai, que um dia decidiu entrar numa pequena canoa, soltar as amarras e “permanecer naqueles espaços do rio” (ROSA, 1981, p. 28). A família esperou em vão que ele algum dia se fosse ou voltasse definitivamente para a terra firme.

Na época da cheia do rio, as pessoas da região se perguntaram se ele não teria sido escolhido para sobreviver a um novo dilúvio. Deus o teria avisado também, como na narra-

tiva bíblica?: “Eis que vou fazer cair o dilúvio sobre a terra, uma inundação que eliminará todo ser que tenha sopro de vida debaixo do céu. Tudo o que está sobre a terra morrerá” (BÍBLIA: 1998, Gênesis 6.17).

Se admitirmos que o homem da canoa é uma espécie de patriarca bíblico, poderíamos dizer também que o conto de Guimarães Rosa menciona ou sugere o mito de Noé.

Confessando ser um homem triste, o narrador se indagava por que se sentia tão culpado. Então, sem hesitar, foi à beira do rio, esperou o pai aparecer, chamou-o e ofereceu-se para tomar-lhe o lugar, na canoa. No entanto, o filho fugiu quando o pai se aproximou e levantou o braço, como se viesse da “parte do além” (ROSA: 1981, p. 32). Associada a uma alma do outro mundo, a imagem do pai seduz a descendência para a sina, para o fim implacável ao qual todas as criaturas humanas estão encadeadas. Não poderia ser essa cena a que sugere que o pai é a morte? Que os homens são filhos da morte?

Logo no início do conto, o narrador conta que a canoa encomendada pelo pai era “pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador” (ROSA: 1981, p. 27). Essa descrição a princípio não tem tanta importância. Mas ela adquire uma outra dimensão quando lemos o texto mais algumas vezes e a confrontamos com outras informações. A partida do pai é dolorosa: a mãe contida (e não irada como o narrador sempre a esboça), a visão da canoa se soltando, comprida, longa. A canoa, do tamanho exato do pai, remete aparentemente a um caixão, e a despedida triste lembra um velório.

A atitude da mãe [“vergonhosa, se portou com muita cordura” (ROSA: 1981, p. 28)] e o estarecimento de toda a gente sugerem algum ato desonroso, talvez o suicídio — “decidiu um adeus” (ROSA: 1981, p.27), não poderia ser fuga, pois, quando saiu, ele não levou trouxa, matula, nem deixou recomendações. A partir de então, as pessoas que moravam às margens do rio passaram a dar notícias do homem que cursava o rio, sem menção de ancorar. Essas conversas sobre as aparições do homem-morto, como acredito, chegaram aos ouvidos da mãe e dos aparentados, que especulavam sobre aquele espírito que nem ia, nem desembarcava de vez. O narrador começa, então, segundo costume do espiritismo umbandista, a fazer celebrações, a acender fogueiras à beira do rio e a fazer oferendas, rezando e chamando o pai.

A mãe encarregou o padre de “esconjurar”, isto é, de fazer desaparecer aquela alma penada; em outra ocasião, chamou soldados, apelando para a força armada para assustar, mas tudo isso nada adiantou. O homem-morto continuava com suas aparições. Embora sempre houvesse quem o visse, não se revelava para os retratos dos fotógrafos que tentaram flagrá-lo, o que também reforça o argumento de que o homem era realmente só um espírito errante, pois, diz-se das almas penadas, que elas possuem essa característica peculiar de não deixarem fixar suas imagens.

As águas correntes do rio parecem remeter ao tempo inefável, o próprio rio é como um lugar entre-margens, nem no céu, nem na terra, uma espécie de limbo. Fica-se com a impressão de que o homem resignado, o narrador, está renunciando à vida-pesadelo, ator-

mentado pelas aparições ou pela lembrança do fim voluntário que levou o pai, com pressa de embarcar também, ou seja, ansiando dar cabo à própria existência. Contudo, no final do conto, ele foge ao seu destino e não assume o lugar do pai na canoa, não se entrega à morte.

Seria interessante, parece-me, falar aqui sobre um texto que lida igualmente com o arquétipo da morte. Trata-se de “O Caçador Gracchus”, de Franz Kafka, escritor tcheco, que escrevia em alemão. No conto, o caçador descreve o que lhe sucedeu quando, certa vez, foi caçar uma gazela na Floresta Negra da Alemanha:

...persegui-a, cáí, feri-me em um barranco, morri, e esta barca mortuária devia levar-me ao além. (a barca) Equivocou-se na viagem, um falso movimento do timão, um momento de distração do condutor, não sei o que foi, desde essa oportunidade minha barca sulca as águas terrenas. Minha barca carece de timão, viaja com o vento, que sopra nas inferiores regiões da morte. (Kafka: 1968, p. 37)

Esse conto, uma variação da sina do judeu errante, fala essencialmente da indagação do homem a respeito da morte, tema que tem inspirado a criação artística e a imaginação literária a partir de suas fontes lendárias e arcaicas. Ele poderia ser comparado com o de Guimarães Rosa, uma vez que o sonho e o desejo que movem o homem (tanto o pai quanto o filho) levam da mesma maneira, gradativamente, à construção literária. Em ambos os casos, tudo indica que o cerne do sonho é a morte. Em Guimarães, o protagonista passa toda a vida em luto pelo pai e acaba almejando também embarcar, navegar à deriva. Em Kafka, o viajante morto, o caçador chega a vislumbrar o portal no alto e quer finalmente alcançá-lo, mas não consegue. Portanto, essa é uma característica que os aproxima: em ambos os contos vigora em relação à morte o curso irreversível do tempo presente sem variações. Na contínua fluência das águas transparece o enigma cada vez mais insondável desse tempo da narrativa, como um artifício de indefinição do acontecimento como recordação, fantasia, mentira.

Tanto em “O Caçador Gracchus” como em “A terceira margem”, o emprego de certos símbolos míticos já consagrados possibilita-nos reconhecer os arquétipos que estruturam as narrativas. O barqueiro é, na mitologia, uma das representações da morte¹.

Para explorar melhor o mito do barqueiro, gostaria de mencionar que as religiões antigas já associavam morte e barco. Veja-se a esse respeito o *Livro Egípcio dos Mortos*, escrito no período de 2100 a 1700 a.C. (Bayer2Radio, 2000). A essência da crença dos povos do Egito antigo é constituída por “ba”, a alma, que, após a morte, navega na barca do deus Re sobre Nun, a água original. Purificada de suas impurezas superficiais, “ba” se apresenta no portal da verdade e da justiça, frente a 42 juízes e, no final do julgamento, os deuses Anúbis e Horus pesam os corações. Caso sejam muito leves, estão condenados à desgraça eterna. As boas almas, contudo, são transformadas em lírios, falcões, carneiros, ou numa outra imagem de sua preferência.

¹ Na acepção do termo estudada por Rubens Rodrigues Torres Fo., em “O Simbólico em Schelling”.

O Egito é constituído pelo Deserto da Líbia (que perfaz 90% do atual território) cortado de norte a sul pelas terras férteis que margeiam o Rio Nilo, tendo ainda o Deserto Árabe a leste. Assim, cercado pelo deserto, o povo dependia, para sua sobrevivência, da enchente do vale, associada a Osíris, deus do eterno recomeço, que morria com a vazante. Naturalmente, a infertilidade do solo e outras intempéries características do clima árido, que influenciavam e causavam prejuízos ocasionais às plantações² causaram um impacto profundo no imaginário daquela civilização. Dessa maneira, não é de admirar que a concepção de paraíso dos antigos egípcios consistisse em embarcar num pequeno barco e navegar à mercê da corrente de um grande rio.

Os gregos também acreditavam que um barco transportasse as almas. Segundo sua crença, as almas, após a morte, eram exiladas como sombras no submundo, ou Hades. Quem as conduzia sobre o rio Lete, o rio do esquecimento, era o tenebroso barqueiro Caronte, que exigia como óbulo um pequeno pagamento. Segundo essa crença, havia a possibilidade de que algumas poucas almas sofredoras fossem selecionadas e passassem para os Campos Elísios, onde a vida era venturosa. Mas, embora tivessem cruzado o rio Lete, elas penavam bastante no Hades, com as recordações de sua vida terrena.

Seria possível ainda enumerar muitas outras tradições e obras literárias e religiosas que, assim como “A terceira margem”, utilizam o mito do rio e da barca, associando-os com o tempo e a morte. E a relevância do mito está justamente nessa convergência de significado das crenças e das criações artísticas posteriores.

Parece-me sobretudo importante, para os estudos literários em particular, o pressuposto de que as figuras literárias referem-se a símbolos determinados, que podem ser oriundos dos mitos e lendas. Se a decifração de “A terceira margem” contém algo de lúdico, isso não exclui considerar, finalmente, sua dimensão filosófica. Existe uma rica tradição de decifração dos símbolos estéticos e filosóficos, como nos lembra Nietzsche, que buscou em Schopenhauer justamente a figura do barqueiro para simbolizar o homem colhido no véu de Maia, no mundo das ilusões³:

Tal como, em meio ao mar enfurecido que, ilimitado em todos os quadrantes, ergue e afunda vagalhões bramantes, um barqueiro está sentado em seu bote, confiando na frágil embarcação; da mesma maneira, em meio a um mundo de tormentos, o homem individual permanece calmamente sentado, apoiado e confiante no *principium individuationis* [princípio de individuação] (NIETZSCHE: 1992, p. 30)⁴.

O princípio de individuação poderia ser visto através da figura de Apolo em si mesmo, conforme nos mostra Nietzsche em *O Nascimento da Tragédia*. Apolo, deus de todas

² Inclusive, a expressão “tempo das vacas gordas, tempo das vacas magras”, originária do episódio bíblico no qual José interpreta os sonhos do faraó, remete-nos a esses prejuízos.

³ Schopenhauer cita uma antiga tradição indiana: “Maia é o véu da ilusão que cobre os olhos dos mortais e os deixa ver um mundo, sobre o qual não se pode dizer que é, nem que não é: pois ele assemelha-se ao sonho, assemelha-se ao brilho solar na areia, que, à distância, o caminheiro toma por água, ou mesmo à corda caída, que ele vê como uma serpente”. (Schopenhauer, 1993, p. 37). Minha tradução.

⁴ Em Schopenhauer, 1993, p. 482. Conforme Schopenhauer, o princípio de individuação é a forma como o indivíduo reconhece as coisas como aparência (*Erscheinung*).

as forças configuradoras e, ao mesmo tempo, o deus divinatório e das artes, simboliza a experiência do sonho, fundamental na representação plástica e poética⁵. Como divindade da luz, ele ilumina o mundo interior da fantasia, sem deixar, contudo, que a “bela aparência onírica”, semi-obscurecida, se confunda com a “grosseira realidade cotidiana”.

Em Guimarães, o elemento onírico que leio como o mito contido na narrativa, desempenha uma função semelhante, ao atribuir à literatura uma profundidade velada e instigante que estimula a imaginação. Além disso, na medida em que Apolo, deus da experiência e do sonho, simboliza a consciência criadora, o homem ansioso pela terceira margem, cujos desejo e sonho vão paulatinamente dando forma ao conto, poderia ser considerado como o artista em busca da construção de sua obra.

Ao recorrer aos mitos universais do rio e da barca, consagrados em tradições religiosas, em obras literárias e filosóficas, o autor do conto “A terceira margem” abre mão das soluções permitindo que a sensibilidade do leitor ouça os ecos da terceira margem. Retomando a acepção nietzscheniana, é importante lembrar que, embora o sonho seja comum a todos os indivíduos, muito poucos conseguem transformá-lo em instantâneos oníricos representativos do universo humano, como Guimarães Rosa o fez em alguns dos seus contos de *Primeiras Estórias*, principalmente em “A terceira margem do rio”.

Referências Bibliográficas

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Tradução do Centro Bíblico Católico. 117. ed. rev. São Paulo: Ave-Maria, 1998.

KAFKA, Franz. “O Caçador Gracchus”. In: *A Muralha da China*. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Clube do Livro, 1968. fls. 35-47.

NIETZSCHE, Friedrich. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ROSA, Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Welt als Wille und Vorstellung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993.

TORRES FO., Rubens Rodrigues. “O Simbólico em Schelling”, in: *Ensaio de Filosofia Ilustrada*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. fls. 124-158.

Web-site: Bayer2Radio - Die unsere Welt. Disponível na internet: http://www.br.online.de/bayern2/duwelt/manuskripte/16_8_seele.html, em 05.12.00.

⁵ “À sapiente tranqüilidade do deus plasmador” (Apolo) (NIETZSCHE, 1992, p. 29), Nietzsche contrapõe a essência do dionisíaco (de Dionísio, deus do vinho), que nos é dado compreender através de analogias com o frêmito da embriaguez. Nietzsche mostrou que a tragédia incorpora as duas diferentes formas amalgamadas: o apolíneo e o dionisíaco.

Aspectos da pesquisa em lingüística

Maria Beatriz Nascimento Decat

Doutora em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC-SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG. E-mail: bdecat@uol.com.br

Resumo O presente trabalho discute alguns aspectos envolvidos na pesquisa em lingüística, através de um conjunto de reflexões sobre algumas indagações que afloram à mente do pesquisador iniciante nas investigações sobre a linguagem.

Introdução

Discorrer sobre a pesquisa em lingüística – seja no nível internacional, seja apenas no nível brasileiro – constitui uma tarefa difícil, árdua, que exigiria de qualquer estudioso um conhecimento profundo a respeito de todo trabalho que se faz (e que já se fez) tendo a língua/linguagem como objeto de investigação, em diferentes aspectos, à luz de diversas teorias (essas, muitas vezes, opostas, conflitantes), levando em conta diferentes épocas, diferentes objetivos tanto de quem estuda a língua quanto de quem dela é usuário, para citar somente alguns dos assuntos que poderiam ser contemplados numa pesquisa lingüística.

Uma tal abrangência já se apresenta como motivação para um recorte no tratamento do assunto. Não pretendo, portanto, traçar uma espécie de viagem histórica dos estudos realizados pela Lingüística até os dias de hoje. Vários são os autores e especialistas no assunto que já se dispuseram a essa árdua missão e o fizeram com a profundidade suficiente para atender àqueles que se vêem na necessidade de tomar conhecimento panorâmico do tipo de trabalhos/pesquisas realizados por todo o mundo.

Minha experiência não só como professora-pesquisadora, mas também como orientadora de trabalhos acadêmicos, mostrou-me que o problema maior do aluno é o de como chegar a seu objeto de pesquisa, que passos seguir, em que pressupostos teóricos se basear, dentre outros aspectos.

O recorte¹ que pretendo apresentar abrange aspectos que dizem respeito não tanto a “quem faz o quê”, mas principalmente ao que é “fazer pesquisa lingüística”. Tal abordagem levará em conta alguns tópicos, deixando, assim, explícita minha concordância com Biber,

¹ Uma versão anterior deste trabalho foi apresentada em comunicação na mesa-redonda “Perspectivas de Pesquisa em Estudos Lingüísticos”, na UNESP-São José do Rio Preto, outubro de 2002. Agradeço aos colegas Geovane Fernandes Caixeta e Sueli Maria Coelho os comentários e sugestões para a elaboração da atual versão.

Conrad & Reppen (1998, p. 1), quando afirmam que “mais do que olhar o que é teoricamente possível numa língua” o importante numa pesquisa é examinar “a língua real usada em textos que ocorrem naturalmente”. Dessa forma, faço algumas reflexões sobre questões que considero pertinentes à pesquisa lingüística. Evidentemente, as considerações a serem feitas não têm a pretensão de esgotar todos os caminhos e percalços pelos quais passa uma pesquisa lingüística. Sempre irá surgir algo em que não se tinha pensado antes, pela própria natureza do nosso objeto de trabalho, que é a linguagem, esse organismo vivo, atuante e, por isso mesmo, exposto a um constante processo de adaptação e mudança, conforme procura lembrar Dutra (2004).

Passo, a seguir, à discussão de alguns aspectos, esperando que os problemas neles apontados venham a servir como convite a uma reflexão, e não como uma proposta para estabelecimento de crenças e parâmetros de análise definitivos. Tais aspectos são elencados em forma de perguntas, tendo em vista se originarem em indagações que normalmente afligem aqueles que se iniciam na pesquisa.

1. O que significa trabalhar/pesquisar a língua/linguagem?

Uma pergunta como essa suscita imediatamente, a meu ver, uma postura seguida da adoção de uma concepção de linguagem. Não se trata de discutir as diversas concepções de linguagem, por não ser esse o objetivo deste texto. Deixo, no entanto, claro que entendo que uma pesquisa lingüística realizada nos tempos atuais não pode deixar de encarar a linguagem como um processo dinâmico, fazendo parte ou constituindo, ela mesma, o meio de interação entre os membros de uma comunidade lingüística. Dessa forma, assumo que uma pesquisa sobre a língua deve partir da adoção de uma concepção de linguagem como, nos termos de Koch (1995, p. 110), “lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos”. Em outras palavras, sendo a própria interação, a linguagem tem de ser considerada não só sob o aspecto do sistema que constitui a língua, mas também levando em conta seus usuários, as condições de produção dos textos, orais ou escritos, as práticas sociais que levam a seu uso, determinando, também, os gêneros textuais advindos dessas práticas sociais, e considerando os papéis exercidos pelos usuários dentro de cada prática social em que a linguagem está envolvida. Assim, pesquisar a língua/linguagem não significa simplesmente tomar conhecimento do que outros já fizeram ou disseram, mas trabalhar diretamente com a língua em seu real funcionamento. Fazendo uso de um registro mais informal, eu diria que para se fazer uma pesquisa lingüística tem-se de “botar a mão na massa”, constituída pelos dados de uso real, como será discutido mais adiante.

Revista Alpha, (6): 278-291, 2005

2. Qual deve ser o objeto da pesquisa lingüística?

À primeira vista, essa parece uma pergunta um tanto óbvia. Se a pesquisa é lingüística, vai-se trabalhar com a análise de alguma língua! Esse, no entanto, não é o centro das preocupações quando se empreende um trabalho dessa natureza. Na verdade, a questão principal é o que pesquisar, que aspecto da língua ou que fato lingüístico vai merecer um estudo mais acurado, constituindo o objeto da pesquisa. Essa não é uma tarefa fácil. A escolha vai depender do tipo de estudo que se quer fazer: se um estudo da estrutura da língua ou se um estudo dos usos a que os falantes/escritores dela fazem; nesse segundo caso, trata-se de um estudo não da língua vista como um código, mas como um conjunto de usos, cujo estudo procure investigar como os usuários exploram os recursos de que sua língua dispõe.

Por outro lado, é bom que se tenha em mente que nenhum assunto ou fato lingüístico já está suficiente e definitivamente analisado, de modo a impedir que o pesquisador se lance sobre ele. Nada na ciência é definitivo. Assim, nunca haverá um assunto “ultrapassado”, “velho”, ou qualquer coisa semelhante. Em outras palavras: *nada para se jogar fora, para se desprezar!* O fato lingüístico é multifacetado, ou seja, ele não apresenta um só aspecto, um só de seus lados para ser analisado. Há outros, talvez não tão interessantes na mesma medida, mas sempre os há. Além disso, o que trará o interesse de uma pesquisa será a faceta escolhida para análise e a abordagem, o tratamento que se dará a ela. Ainda que o fato já tenha sido alvo de muitas análises, sempre haverá uma maneira nova de se refletir sobre ele e de analisá-lo. Logo, todo aspecto da língua, todo fato lingüístico merece ser estudado em qualquer época. Uma postura como essa só vem corroborar o que foi dito acima sobre o dinamismo da língua/linguagem que, por ser um organismo vivo, está em constante processo de alteração, de mudança. Logo, um mesmo fenômeno lingüístico, uma estrutura gramatical, uma concepção qualquer poderão e deverão ser revistos com o passar do tempo, constituindo, assim, novos objetos de pesquisa.

Como decorrência dessa questão maior — o objeto de pesquisa — costuma surgir, principalmente da parte de um pesquisador iniciante, a famosa indagação: para que, ou para quem, vai servir essa pesquisa? Muitas e variadas são as respostas, que vão, por sua vez, depender dos objetivos do pesquisador. Primeiramente, uma pesquisa pode servir apenas como uma satisfação pessoal do investigador. Pode-se dizer que ‘é a pesquisa pela pesquisa’, ou, como querem alguns, ‘a pesquisa pura’ (que nem sempre serve só para satisfazer o ego do lingüista). Por outro lado, a pesquisa pode servir a um esforço de (re)descoberta de mecanismos que regem o funcionamento da língua. E aí surgirá novamente a questão: trata-se de trazer novos conhecimentos ao pesquisador, sem nenhuma outra intenção a não ser a de enriquecer o próprio conhecimento? Ou terá uma pesquisa desse tipo um objetivo decorrente da própria natureza do objeto de estudo, qual seja um objetivo didático-pedagógico, no sentido de promover uma maior compreensão, por parte dos alunos, de fenômenos da língua que trazem, em si, um certo grau de dificuldade, por força de sua complexidade? Nesse caso, trata-se de uma pesquisa ‘aplicada’? E nessa insistência em sa-

ber para que serve uma pesquisa, pode-se até obter uma resposta simples e bem objetiva: é para que o pesquisador possa obter algum tipo de titulação que o fará galgar mais um degrau em sua carreira docente.

Particularmente, atrevo-me a dizer que se deve pesquisar aquilo de que se gosta, aquilo para o qual a atenção do pesquisador está voltada, seja por que motivo for: simples empatia com o assunto, necessidades de aprimoramento pedagógico, ou a mera urgência, a que muitos são expostos pelas instituições em que trabalham, de obter um certificado mais alto para atender às exigências de órgãos superiores governamentais. Trabalhar com o que gosta leva o pesquisador a tentar, ao máximo, aprofundar sua pesquisa, ainda que examinando um pequeno aspecto dentre os muitos que certamente se lhe apresentaram, ou o atraíram.

3. Quais são os dados para a pesquisa?

A escolha dos dados com os quais se vai trabalhar é um outro grande problema principalmente para quem não tem o hábito da pesquisa (e, mesmo que tenha, algumas vezes torna-se difícil encontrar, na língua, o material de que se necessita para a análise). A grande indagação, nesse caso, é sobre que tipo de material lingüístico utilizar como dados para a pesquisa que se quer empreender.

Para se resolver esse tipo de questão, torna-se necessário lidar com uma série de conceitos e aspectos da própria atividade de análise. Primeiramente, se o pesquisador tem como fundamentação teórica uma teoria de cunho mais tradicionalista, como, por exemplo, a gramática tradicional, os dados por ele trabalhados terão, em relação a outros tipos de dados, uma diferença crucial: a gramática tradicional, além de não ter como meta primordial explicar e descrever dados da língua, trabalha somente com um dos registros de língua — a modalidade escrita do registro culto, baseado no uso lingüístico daqueles considerados como os que dominam a língua, ou seja, os bons escritores. Ao contrário, outras teorias/abordagens irão tomar como dados as ocorrências da língua em atividade, em seu funcionamento real: são os dados orais. Assim, vão importar, para o pesquisador, diversos tipos de discurso oral, do mais informal ao mais formal, levando-se em conta, nesses casos, um dos aspectos mais importantes no tratamento da língua, que é o fenômeno da *variação lingüística*, entendida, aqui, não somente como a variação sofrida pela língua por força das mudanças ocorridas através do tempo, mas como as diferentes manifestações ou formas de materialização lingüística assumida de conformidade com o *gênero textual* pretendido pelo usuário em sua produção textual. (Por exemplo, um telefonema vai ser diferente de uma conversação face a face, no caso da língua oral; e uma carta pessoal vai ser diferente de uma correspondência oficial, no caso da língua escrita). Tal tratamento de dados considera, pois, as condições de produção, as quais devem ser entendidas não somente como o contexto situacional, mas como a ação conjunta de fatores tais como: objetivos do falante/escritor, papéis por eles mantidos na situação de interlocução, o tipo de conhecimento por eles parti-

lhado, a perspectiva que um dos interlocutores quer dar a seu discurso, de modo a atingir seus objetivos comunicativos em relação ao outro, etc. Passam a ter importância para o pesquisador dados coletados em conversações informais, entrevistas, produções orais com maior grau de formalidade como palestras, aulas, exposições de modo geral; em resumo, interessam ao pesquisador dados de todos os tipos de manifestação oral mediada pela linguagem, tendo no *gênero textual* o elemento propulsor, aquele que determina a forma que a manifestação lingüística — o discurso, o texto — vai assumir. E numa abrangente gama de gêneros textuais estão envolvidos conceitos como variação, registros, etc.

Além do mais, tudo isso pode ser pesquisado sob duas perspectivas: a da oralidade e a da escrita. Até este ponto só mencionei a modalidade oral. Entretanto, os mesmos tipos de conceitos e preocupações envolvidos na análise de dados dessa modalidade estarão também presentes nas análises de dados de língua escrita. O que importa é que o pesquisador delimite muito bem o seu *corpus* (oral, escrito, ou os dois, numa atividade comparativa, se for o caso). A pesquisa lingüística também poderá centrar-se numa análise longitudinal, melhor dizendo *diacrônica*, baseada em dados de diferentes períodos da língua. De modo geral, pesquisas nessa dimensão temporal acabam por se ater a dados escritos, por força da ausência de tecnologia apropriada em outras épocas para a coleta de dados orais. Mesmo numa dimensão *sincrônica*, a análise poderá fundamentar-se nos fatos lingüísticos exibidos na modalidade escrita da língua. Ou seja, não importa a modalidade (oral ou escrita), nem a dimensão (diacrônica ou sincrônica). Importa que uma pesquisa, nos dias atuais, não pode prescindir de *dados reais*, para uma maior confiabilidade de seus resultados.

Acrescente-se, ainda, o fato de que, qualquer que seja o *corpus* utilizado na pesquisa, os resultados vão ser sempre provisórios, o que é devido, por um lado, ao fato de que a língua está em constante mudança e, por outro, ao fato de que um mesmo *corpus* pode ser objeto de análises baseadas em abordagens diferenciadas, em pressupostos teóricos diversos. Logo, não há, para a pesquisa tomada em seu sentido geral, nenhuma preferência quanto ao tipo de dados a serem analisados. A escolha desses estará vinculada aos objetivos do pesquisador e à natureza do próprio objeto de estudo: se se trata de língua oral ou escrita, se é formal ou informal, se se trata de uma carta pessoal, ou de um telegrama, ou de um telefonema, ou de um trabalho acadêmico, ou de um bilhete, e assim por diante. Sobre isso voltarei a tecer outras considerações mais adiante.

Como sustentam Biber, Conrad & Reppen (1998, p. 3), a pesquisa/estudo de uma língua com base em *corpus* leva o pesquisador a encontrar “padrões de uso e analisar fatores contextuais” que, apesar de apresentarem desafios metodológicos difíceis, não se apóiam, como o fazem os estudos tradicionais, dentre outros, em intuições ou em dados introspectivos. Para esses autores, o uso desse tipo de dados levaria à necessidade de se fazer uma análise com base numa “grande quantidade de língua coletada de muitos falantes, para nos assegurarmos de que não estamos baseando conclusões em umas poucas idiosincrasias do falante.” Ao mesmo tempo, eles tentam mostrar que o trabalho com um

número muito grande de dados pode também trazer outros tipos de complicações e dificuldades, que acabariam por comprometer os resultados. Para esses autores, uma abordagem que faça uso de *corpus* caracteriza-se por ser *empírica* (analisando os padrões reais de uso em textos naturais) e utiliza uma grande e essencial coleção de *textos naturais* (conhecidos como o *corpus*) como base para a análise. Além disso, análises desse tipo costumam fazer um uso extensivo de computadores, com diferentes técnicas (inclusive interativas), e, por fim, dependem de técnicas de análise tanto *quantitativa* quanto *qualitativa*. É importante ressaltar que não considero a obrigatoriedade de uma análise quantitativa para qualquer tipo de pesquisa lingüística; reconheço, no entanto, que, na medida em que sua execução for viável, uma análise quantitativa pode não só enriquecer a análise qualitativa, como também fornecer muita explicação, exemplificação e interpretação de padrões encontrados na própria análise quantitativa. O objetivo de uma tal análise não é simplesmente apontar achados quantitativos, mas explorar a importância desses achados para o aprendizado sobre os padrões de uso da língua.

Toda essa discussão sobre os dados para uma pesquisa conduz a um outro aspecto também importante para a análise lingüística, e que é discutido a seguir.

4. Qual a melhor teoria para os estudos sobre a língua/linguagem?

A esse tipo de pergunta estão atreladas preocupações como, por exemplo, a de *qual tipo de abordagem teórica explica melhor o que o corpus aponta*. Ou ainda: que tipo de perspectiva se deve dar à análise? Qual a teoria que está “em moda” ultimamente? De início já me coloco totalmente contrária a modismos, de quaisquer níveis e naturezas, no que diz respeito aos estudos lingüísticos. Não existe teoria melhor que outra, não existe abordagem mais rica que outra, ou coisas igualmente ‘folclóricas’. O que existe, a meu ver, são *teorias adequadas, baseadas em quadros teóricos que apresentem uma certa coerência, e que sirvam aos objetivos estabelecidos pela pesquisa/estudo*. Dessa maneira, pode-se até dizer que a abordagem tradicional é tão boa quanto qualquer outra, até a mais moderna. Isso porque, o que importa é que a teoria seja adequada para aquilo que se pretende. Por exemplo, Dutra (2004, p. 12) chega a sugerir, para implementar o ensino-estudo da língua materna, o uso de

nossos livros de gramática como pontos de partida para construção de ferramentas iniciais com as quais poderemos começar a tarefa de redescobrir a gramática de nossa língua. Como toda ferramenta rudimentar, cada conceito e cada definição precisam necessariamente ser aprimorados, para que possamos então revelar de maneira satisfatória a natureza desse sistema lingüístico que buscamos, constantemente, descrever. Esse aprimoramento se faz naturalmente necessário toda vez que deparamos com uma construção que foge às nossas expectativas gramaticais.

E convida os estudiosos/pesquisadores a fazerem “da língua oral o pano de fundo contra o qual descrições e análises devem ser testadas e aprimoradas”. (DUTRA: 2004, p. 12-13). Por tudo isso, e porque estou interessada na língua em seu uso real, considero *a inter-*

pretação funcional dos dados (abordagem funcionalista) não como a melhor teoria, mas como a mais adequada quando se quer dar, numa pesquisa, *foco no uso*. E nesse caso também concordo que uma análise quantitativa poderá enriquecer a análise qualitativa. No entanto, adotar o funcionalismo como teoria mais apropriada para uma análise baseada em *corpus* não significa deixar de lado o *estudo da estrutura* da língua, pois o conhecimento do sistema da língua, ou seja, de como se organizam internamente suas estruturas, pode levar a um melhor esclarecimento sobre certos usos mais freqüentes que outros, ou mesmo a preferência absoluta por um determinado uso. Uma pesquisa que leve em conta também o estudo da estrutura, do sistema da língua, pode levar, por exemplo, a explicar a diferença de uso de construções semelhantes e equivalentes em significado e em função gramatical. Também esse tipo de estudo pode servir a estudos comparativos, seja no que diz respeito às modalidades oral e escrita, seja quanto aos usos em gêneros textuais diferenciados. Isso explica o uso que se faz, ao dia, de diferentes variedades de língua na medida em que os usuários da língua participam de diferentes situações — desde conversar com um familiar a ler um texto acadêmico ou uma obra literária.

O estudo da estrutura, do sistema da língua, e não apenas do uso, será importante quando se elabora uma pesquisa baseada na perspectiva sociointeracionista da linguagem. Mesmo que o interesse maior, nessa visão teórica, seja pelos aspectos da interação por si mesma (lugares, papéis, objetivos, etc.), o estudo do sistema da língua não pode ser deixado de lado. Por exemplo, muitas vezes depara-se com a questão da *explicitude* (tanto nos textos escritos quanto nos orais). Há situações, por exemplo, em que o que deve/pode ser explicitado e o que deve/pode ficar implícito num texto vai depender de aspectos sistêmicos. Por exemplo, explicitar, ou não, o objeto de um verbo transitivo não depende somente de fatores envolvidos na interação, mas advém de pressões do próprio sistema. O que quero dizer é que o usuário faz o que faz por pressões de naturezas diversas; mesmo assim, tudo o que ele faz é porque o sistema o permite. Por exemplo, creio que em nenhuma circunstância interativa, em nenhum gênero, sob a ação de qualquer tipo de estímulo, uma produção textual qualquer, oral ou escrita, pudesse apresentar estruturas como “livro o”, em lugar de “o livro”, mas permite “livro meu” e “meu livro”. Desse modo, qualquer que seja a perspectiva (ou abordagem teórica) utilizada para a descrição de um fato lingüístico, de um uso lingüístico, os fatores propriamente lingüísticos — no sentido restrito, pertinentes ao sistema — não podem ser deixados de lado. Já chamei a atenção, em texto de minha autoria (DECAT: 2002), para o fato de que, na preocupação de descrever o evento comunicativo, o analista se descuida exatamente do aspecto lingüístico da produção textual que terá origem naquele momento de interação! Assim, preocupa-se com a interação e deixa-se a língua/linguagem de lado. Não é novidade para ninguém, creio eu, a importância do conhecimento, não só dos itens lexicais, mas também dos fatos e relações sintático-semânticas para a produção de sentido num texto.

Uma outra forma de se elaborar uma pesquisa baseada em *corpus* é o estudo dos traços prototípicos de uma estrutura, o que vai permitir um entrosamento entre as partes da gramática, chegando mesmo a uma incorporação da pragmática na gramática. Como aponta Dutra (2004, p. 101),

certas generalizações importantes só podem ser apreendidas através do estudo das relações gramaticais a partir de situações reais de fala, como, por exemplo, o fato de certos verbos estarem ocorrendo no português contemporâneo falado no Brasil com funções discursivas específicas. Essas generalizações, por sua vez, são de importância singular para o estudo das mudanças lingüísticas que o falante está constantemente a implementar.

Continua a autora, mostrando que

embora a tarefa de descrever e analisar construções que ainda nem foram registradas em nossos compêndios gramaticais tradicionais não seja uma tarefa fácil para o professor, isso se torna muito mais viável se partirmos de um conjunto de traços prototípicos ou definidores do fenômeno gramatical a ser investigado. (pp. 115-116)

E prossegue, ainda: “De posse de tal ferramenta, torna-se possível explicitar as diferenças entre, de um lado, o comportamento gramatical de uma exceção e, de outro, o comportamento gramatical da formulação prototípica”. (DUTRA: 2004, p. 125).

Portanto, nada de falar em teoria boa/teoria ruim, teoria ultrapassada/moderna, etc. Todas as teorias lingüísticas servem, ou pelo menos tentam servir, a seus propósitos. Deve-se, ao contrário, ter a preocupação de escolher, para uma determinada pesquisa, a teoria que for mais adaptável, adequada aos objetivos estabelecidos, a que melhor descreva os dados de que se dispõe; ou, ainda, duas teorias que se complementem, por que não? Ninguém determinou que se tem de olhar um só lado da moeda. Por exemplo, o entrosamento de estudos sintáticos de base funcionalista com postulados da Lingüística Textual apresenta-se, em minha experiência, como altamente esclarecedor dos fatos. Tem-se uma visão um pouco menos micro do fato analisado. E esse ponto suscita a discussão do próximo aspecto.

5. Que partes da estrutura da língua merecem destaque para uma pesquisa?

Esse aspecto levanta imediatamente uma série de outras perguntas, tais como: *qual o grau de entrelaçamento que existe entre essas partes? Em outras palavras, que componentes estudar? Que áreas trabalhar num estudo da língua/linguagem? De onde surgem as questões para a análise?*

A escolha do objeto de pesquisa está ligada a pontos diversos. O primeiro deles, e o mais importante, eu diria, é o *corpus* de que o pesquisador dispõe. Dele podem surgir as questões para a análise. Em segundo lugar, é preciso ressaltar que qualquer parte da estrutura da língua é merecedora de pesquisa/descrição. Depende dos objetivos do pesquisador, mesmo que ele pretenda atingir outros níveis de descrição, tais como o textual-discursivo, o

pragmático. É oportuno lembrar que Gramática e Discurso estão entrelaçados. Numa análise que leve em conta a questão da *prototipicidade*, por exemplo — conjunto de traços específicos, que implica a consideração de traços morfológicos, sintáticos e semânticos —, não é possível que o estudo de qualquer fenômeno gramatical seja feito isoladamente, “sem considerar informação contida nas outras partes em que costumamos subdividir o estudo da gramática de uma língua” (DUTRA: 2004, p. 125). Por outro lado, como aponta Dutra (2004, p. 128),

descrever relações gramaticais sem considerar situações reais de uso resulta na formulação de análises limitadas, pois sentenças construídas isoladamente, muitas delas retiradas de textos escritos, embora possam ser úteis como ferramentas iniciais, não apresentam, por definição a informação gramatical que o falante manipula na construção do discurso concatenado, numa interação face a face.

Já apontei, acima, que numa pesquisa lingüística tanto pode ser trabalhada a estrutura da língua, o sistema que a organiza como podem ser feitos estudos do uso, no intuito de se saber *como* a língua é usada, como é explorada pelos usuários em situações reais de interação. Foi apontado, também, que, em qualquer caso, pode-se estudar um fato particular, num momento particular (dimensão *sincrônica*), como o fato em sua trajetória no tempo (dimensão *diacrônica*), sem falar também nas dimensões *diatrática* (extratos sociais) e *diatópica* (variação regional). Explicando melhor, quaisquer dessas dimensões podem ser estudadas sob o ponto de vista da situação (registros), do grupo social (dialetos), do período de tempo (diacronia), bem como sob o ponto de vista da modalidade (oral e escrita) e do gênero textual (cf. MARCUSCHI: 2001). Assim, as perguntas de pesquisa costumam ser: que variedades considerar? Que tipo de usuário considerar? Como elaborar estudos comparativos de diversas situações de uso? Que fatores influenciam determinado uso? (Por exemplo, o *gênero textual* determina, condiciona o tipo de materialização lingüística manifestada no texto). E mais: quando se trata de variação, é bom lembrar de trabalhar a noção de “erro”, que deve ser entendida como uma questão de adequação ao tipo de texto que se produz. A variação não constitui impedimento para que a regularidade se estabeleça na língua, como bem argumenta Assis (2002); ao contrário, é preciso admitir-se que “o ‘erro’ de ontem se tornou a norma gramatical de hoje, e o uso de hoje certamente se tornará a regra gramatical de amanhã” (DUTRA: 2004, p. 24).

6. Como tratar questões advindas do preconceito lingüístico?

Aos aspectos acima discutidos atrela-se, freqüentemente, a questão do preconceito lingüístico — tema que já foi objeto de inúmeras reflexões por estudiosos da linguagem. Tal preconceito acaba, muitas vezes, por gerar a exclusão do falante em relação ao resto da comunidade lingüística ou da sociedade. Tornou-se comum, nos dias de hoje, fazer-se alusão à “perversão” da língua, que costuma, por isso, ser tratada como “deficiente, doente, corrompida” (SIGNORINI: 2002, p. 67). Outros fazem referência aos estudos sobre a língua oral

como ‘estudos de gaguejos, de hesitações’, de ‘fala de quem não sabe falar’, e muitas outras afirmações que, a meu ver, só revelam o desconhecimento, por parte de quem faz tal tipo de afirmação, do que é a realidade da língua. A ‘corrupção’, de que também tanto se fala, tem sido atribuída, muitas vezes, à interferência de outras línguas, como, por exemplo, o inglês. Não vou entrar nesta questão, por considerá-la inócua. O fato é que preconceitos em relação à própria língua estão sendo colocados em evidência, principalmente na mídia. A questão da norma, que deve ser considerada numa pesquisa, tem sido restringida apenas à norma padrão, elegendo-se, portanto, como parâmetro de qualidade da língua. Primeiramente, é preciso que o pesquisador tenha a clareza de que *não existe uma só norma*, pois isso vai depender do tipo de regularidade que se está estudando na língua, já que a *norma é o resultado da regularidade*. Por outro lado, a qualidade, numa pesquisa que leve em conta fatores tais como a variação e a mudança lingüísticas, tem a ver com a noção de bom uso — “bom”, aqui, entendido como adequado ao público a ser atingido, às metas comunicativas. O próprio falante costuma deixar-se envolver por preconceitos quando vai fazer uso da língua em situações que não lhe são muito familiares, como, por exemplo, quando tem de gravar mensagem em secretária eletrônica, como aponta Assis (2002), em que os preconceitos, que decorrem principalmente da noção de norma culta, afloram. A solução que vejo (assim como vários outros estudiosos) para minorar ou acabar com esses preconceitos é a incorporação, aos estudos gramaticais, de discussões de âmbito extra-lingüístico; em outras palavras, trata-se de incorporar a pragmática à gramática, ou, nos termos dos PCN’s, incorporar a língua falada no estudo-ensino da língua materna. Essa é uma questão crucial para a pesquisa, porque é a oportunidade de se aliar duas áreas que deveriam ser consideradas sempre juntas: *ensino e pesquisa*. Elas devem estar sempre juntas nas atividades de sala de aula. E isso é facilmente atingível se se considerar que essa junção leva à *reflexão*. É nesse sentido que digo que o ensino está envolvido diretamente com a pesquisa, ou um é decorrente do outro.

Faço uma digressão para dizer o seguinte: ao se refletir sobre a gramática de uma língua está-se fazendo pesquisa. E nessa hora, costuma-se perguntar: que tipo de pesquisa é essa? Dessa pergunta surge a conhecida discussão em torno da consideração dicotômica entre pesquisa pura *versus* pesquisa aplicada. Particularmente, não vejo muito sentido nessa preocupação, pois cada uma tem seu valor, seu objetivo específico. O tipo de pesquisa a ser feita dependerá, como já aponte, dos objetivos de quem vai fazê-la. O importante é que o professor-pesquisador tenha consciência da necessidade de levar seus alunos à reflexão sobre a língua que eles usam. E isso é também fazer pesquisa. Por exemplo, estudar/discutir sobre a língua falada pelos próprios alunos, em diversas situações de interação (seja em sala de aula, seja fora dela, nas inúmeras práticas sociais) é um trabalho de pesquisa. E, ao mesmo tempo, serve como material pedagógico para o ensino que se pretende na escola. Conforme bem aponta Matêncio (1999, pp. 142-143),

no ensino de línguas, a linguagem é simultaneamente instrumento e objeto. O professor realiza uma atividade que inclui um *trabalho sobre a linguagem*, pois uma de suas tarefas é justamente proporcionar aos alunos a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre a língua e saber utilizá-la de forma adequada nas diferentes situações da vida quotidiana. Sua atividade pressupõe também um *trabalho com a linguagem*, porque, para que ele possa ajudar seus alunos a (re)descobrir a língua (e a linguagem), aperfeiçoando sua utilização (oral e escrita), deve continuamente propor ajustes entre sua demanda de fazer, o que foi dito e o que poderia ter sido dito diferentemente. Enfim, o professor realiza ainda um *trabalho através da linguagem*, já que a linguagem é justamente seu instrumento de trabalho e lhe serve para a realização das duas outras tarefas.

É importante também ressaltar que os elementos extra-lingüísticos (hoje, aliás, não se fala mais nisso) são também deixados de lado por força do preconceito lingüístico. Entretanto, as discussões de âmbito extra-lingüístico, com a incorporação da pragmática, poderão evitar o “desenvolvimento da militância pró-língua do passado” que, segundo aponta Perini-Santos (2002, p. 228) — em resenha da obra de Bagno (2001) —, “acompanha a institucionalização do idioma”. E completa aquele autor: “Curioso: hoje em dia, mesmo que haja estudos que indicam claramente que o projeto de conservação ou de retorno ao padrão ‘perfeito’ do passado é impossível, os militantes lingüístico-conservadores continuam atuantes”.

7. Qual a influência da tecnologia moderna, em termos de mídia, na análise de uma língua?

Fiz algumas alusões, acima, ao uso da linguagem a que os usuários estão expostos ultimamente, depois do advento de tecnologias avançadas e outros sistemas de comunicação interativa. Assim, temos hoje a Internet, através da qual podem-se efetivar conversas simultâneas (as salas de bate-papo), as entrevistas, o correio eletrônico (e-mail), e muitas outras coisas que se caracterizam pela interatividade.

Também a tecnologia avançou em muitos outros aspectos, no que diz respeito a aparelhos através dos quais fazemos uso da linguagem. Nesse rol tem-se o telefone, já bem conhecido, hoje acoplado a um mecanismo mais moderno — a secretária eletrônica, que não só obriga o usuário a ouvir uma mensagem como o induz à produção de sua mensagem, o seu recado gravado, criando, muitas vezes, um certo constrangimento por parte de usuários de idade mais avançada ou que não estão acostumados ao uso dessa tecnologia. Além desses, há outros instrumentos interativos, como o fax. E tudo isso sem falar nas velhas e conhecidas cartas pessoais, tratando-se de língua escrita, dos bilhetes, das listas de compras, etc. Pesquisas que têm dados desse tipo como objeto de estudo têm de lidar com os conceitos de oralidade e escrita, de interação, de gênero textual, dentre outros aspectos. A questão da oralidade e da escrita vista dentro de um *continuum* (após terem, essas duas modalidades resultantes de práticas sociais diferentes, sido colocadas em pólos opostos) está sendo revista hoje em dia, uma vez que o uso do *continuum* não elimina a dicotomia que freqüentemente as análises costumam estabelecer entre essas duas modalidades. Não é

meu objetivo, nessas reflexões, aprofundar esse aspecto. Importa deixar registrada, nesse momento, a importância de pesquisas que vão lidar com dados como os descritos acima, que certamente irão encontrar algumas dificuldades se os pesquisadores — e entre eles inclui o professor-pesquisador, em suas atividades de sala de aula, nos termos vistos antes — não se conscientizarem de que as categorias geralmente usadas para a caracterização de certos tipos e gêneros textuais podem não mais ser adequadas à descrição que se propõe. Ou, se se empreende uma pesquisa sobre estruturas da língua (sejam elas lexicais, morfológicas, sintáticas), as categorias a que estamos acostumados — por força da própria gramática tradicional e da classificação terminológica por ela usada — nem sempre vão ser adequadas ou suficientes para se lidar com fatos cuja ocorrência só se dá através desses novos veículos que estão à disposição para a comunicação. Assim, as marcas lingüísticas com que se tem costume de lidar na língua escrita, e mesmo na língua oral em seu uso mais característico e espontâneo — a conversação — podem vir a ser outras. E a elas deve ser dada atenção através de análises sérias, pois nessas instâncias pode-se vivenciar, ainda que não se perceba, a ação de mecanismos de mudança advindos do uso dessas formas muitas vezes consideradas estranhas para quem ainda não as domina. E elas também têm sido objeto de preconceito lingüístico. Muitos têm sido os trabalhos que levam em conta esse tipo de *corpus*. Entretanto, é preciso ter cuidado para não se tentar analisar um tipo de manifestação lingüística com a utilização de categorias que se enquadram perfeitamente para outros tipos de manifestações lingüísticas, mas não se adaptam às inovações de uso acima descritas.

Considerações finais

Tudo o que foi apresentado acima pode-se resumir nos seguintes aspectos:

- a) o papel do sistema da língua na configuração/materialização lingüística de um texto deve ser levado em consideração quando da elaboração de uma pesquisa lingüística. Conforme Assis (2002, pp. 83-84), o sistema da língua “só se torna identificável e conceitualizado à medida que se podem flagrar as propriedades observáveis dos diversos textos que se utilizam em comunidade”. Uma postura como essa traz à lembrança a conhecida postulação de Hopper (1988, p. 121) de que “é o discurso real que mantém a chave para a gramática”. Para Hopper, o contexto de uso não é algo fora do significado e da classe gramatical da palavra, e não pode ser visto como uma simples complementação para a forma; ao contrário, ele é inseparável da forma. Assim, nada de ‘jogar a gramática no lixo’; não é possível conhecer uma língua sem conhecer o seu funcionamento, o seu sistema;
- b) estudos sobre a conversação, sobre o caráter dialogal das mensagens deixadas em secretária eletrônica, por exemplo, devem levar em conta a integração entre GRAMÁTICA e INTERAÇÃO, entre GRAMÁTICA E DISCURSO;
- c) também serão necessários conhecimentos da *estrutura* organizacional da língua (englobando o fluxo informacional, a evolução tópica, etc.);

- d) deve-se envidar esforços no sentido de procurar semelhanças, mais que divergências, entre os diferentes usos da língua;
- e) a modernização da tecnologia levará, certamente, a uma revisão de conceitos tradicionais sobre o funcionamento da língua; alguns usos que antes eram “proibidos pela norma” agora são essenciais na materialização lingüística de um determinado gênero;
- f) em decorrência de tudo isso, uma pesquisa deve considerar a estrutura de uma língua como sempre provisória, sempre negociável no tempo real, uma vez que a estrutura é emergente, está sempre se processando, a partir das necessidades impostas pelo uso, ou seja, em decorrência dos gêneros textuais;
- g) finalmente, não se deve abandonar as pesquisas gramaticais levadas a efeito para procurar padrões de uso típicos, mais do que fazer julgamentos de gramaticalidade. Para isso, é preciso (1) verificar a extensão em que um padrão é encontrado, e (2) analisar os fatores contextuais que influenciam a variabilidade.

Gostaria de terminar essas reflexões valendo-me de um apelo, feito por Dutra (2004, p. 9),

ao leitor interessado para que se recupere o “materno” na expressão *língua materna*. O uso metafórico de uma expressão feminina diretamente ligada à criação para designar uma língua evoca noções de acolhimento, proteção, sustentação, orientação, carinho, dedicação, em suma, toda uma série de conceitos ligados à idéia da mãe-fêmea a zelar por sua cria. É a nossa língua-mãe: aquela sob cujos olhos protetores crescemos e por meio da qual passamos a nos conhecer e a conhecer o mundo.

E continua (DUTRA: 2004, p. 12):

Num mundo que evoca o materno, os conceitos de punição, disciplina ou autoridade estão ausentes. É somente no contexto patriarcal de sala de aula que esses conceitos se manifestam. Não é, portanto, mera coincidência que os que escrevem gramáticas com o intuito de “disciplinar e corrigir a linguagem solta e sem regra” são homens, e não mulheres.

Nem sei bem se concordo com esse final, quase apoteótico, do texto de Dutra (2004). Hoje já temos gramáticas escritas por mulheres; mas nem todas deixam de lado pelo menos alguns dos preconceitos aqui mencionados. O importante a salientar é que, quer se trate de homens, quer de mulheres, o domínio das formas orais e escritas comumente valorizadas na escola não depende exclusivamente dos “saberes gramaticais da tradição escolar” (Signorini: 2002, p. 77); mas depende, isso sim, da forma como se encara a língua/linguagem a ser trabalhada, principalmente levando em conta a língua/linguagem que os próprios alunos já trazem para a escola. As variedades com que o professor se deparará, nesses casos, deverão constituir para ele, juntamente com os alunos, um importante e necessário objeto de pesquisa, em que a tônica não se fixa na desvalorização de nenhuma manifestação lingüística, mas deve caminhar para que o aluno tenha domínio/conhecimento de outras formas de realização lingüística, incluindo aí, certamente, a

língua padrão culta. Tal postura permitirá ao aluno tomar conhecimento, de forma mais concreta, da flexibilidade da língua, das várias estratégias de que o usuário pode dispor para realizar sua adequada interação lingüística, através de qualquer veículo, incluindo-se, nesse caso, a linguagem da Internet. Em tom de brincadeira eu diria: ou os usuários se acostumam a conviver e a considerar todo e qualquer tipo de uso lingüístico, seja por si mesmo, seja, principalmente, como objeto de pesquisa, ou logo, logo ficarão desempregados!...

Referências bibliográficas

ASSIS, Juliana Alves. *Explicitação/implicação no e-mail e na mensagem em secretária eletrônica: contribuições para o estudo das relações oralidade/escrita*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002. Tese de Doutorado em Estudos Lingüísticos, inédita.

BAGNO, Marcos (org.). *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola, 2001. Resenhado por PERINISANTOS, Pedro. *Scripta* (Lingüística e Filologia), Belo Horizonte: PUC Minas, v. 6, n. 11, p. 224-228, 2.º sem, 2002.

BIBER, D., Susan CONRAD & Randi REPPEN. *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. (Col. Cambridge Approaches to Linguistics).

DECAT, M. B. N. Fala, escrita e gramática. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 10, n. 2, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, pp. 83-105, jul./dez.2002.

DUTRA, Rosália. *O falante gramático: introdução à prática de estudo e ensino do português*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção Idéias sobre linguagem).

HOPPER, Paul. Emergent grammar and the a priori grammar postulate, in: TANNEN, Deborah (ed.) *Language in context: connecting observation and understanding*. Norwood: Ablex Publishing, p. 117-134, 1988.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MATÊNCIO, M. Lourdes Meirelles. As aulas de língua materna: interações em construção. *Scripta* (Lingüística e Filologia). Belo Horizonte: PUC/ Minas, v. 2, n. 4, pp. 130-145, 1.º sem. 1999.

SIGNORINI, I. Nivelando 'por cima' as variedades do francês canadense lingüístico. *Scripta* (Lingüística e Filologia), v. 6, n. 11, Belo Horizonte: PUC Minas, v. 6, n. 11, pp. 64-80, 2.º sem. 2002.

A um bruxo, com amor: a alquimia das palavras

Maria da Piedade Moreira de Sá

Universidade Federal de Pernambuco

Doutora em Língua Portuguesa e Estilística pela USP

O poema “A um bruxo, com amor” está inserto no livro *A vida passada a limpo*, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1959. O poema está dividido em sete partes ou estrofes, composta cada uma por um número variado de versos de extensão diferente, e separadas umas das outras por um espaço em branco. O texto simula uma conversação; daí o tom aparentemente coloquial da linguagem.

Todo o poema está envolto numa aura de indefinição e encantamento, a começar pelo título, em forma de carinhosa dedicatória, que, no entanto, não especifica o seu destinatário; a expressão indefinida “um bruxo” não possibilita identificar o referente. Contudo, a indicação da rua, logo no primeiro verso da primeira estrofe, leva-nos a depreender que se trata de Machado de Assis, cognominado ‘o bruxo de Cosme Velho’. O cenário em que transcorre a conversação é também vago e misterioso: a casa “se abre para o vazio”, mas “os pensamentos idos e vividos/ perdem o amarelo/ de novo interrogando o céu e a noite.”

O verso “pensamentos idos e vividos”, como se sabe, faz parte do conhecido soneto “A Carolina”, que Machado escreveu em homenagem à esposa morta.

A primeira estrofe é uma espécie de prólogo para as subseqüentes. Nelas, o poeta dirige-se ao destinatário, sem, no entanto, nomeá-lo; ele só será novamente invocado no verso 55 (“estás sempre aí, bruxo alusivo e zombeteiro”). O tempo verbal é o presente do indicativo, e o espaço em que se desenvolve a suposta conversação é, como já mencionado, “certa casa da Rua Cosme Velho”.

“A um bruxo, com amor” é um canto de celebração a Machado de Assis. E, para prestar essa homenagem, o poeta não poderia ter escolhido melhor forma que usar as próprias palavras do escritor. Drummond apropria-se das palavras de Machado, assimila-as, dá-lhes nova forma, devolvendo-as depois *sobcolor de poema*, para citar o próprio Drummond (“Canto ao homem do povo Charlie Chaplin”), imprimindo-lhe seu estilo próprio e irreduzível a qualquer outro, de modo que o leitor do poema, posto reconheça as palavras de Machado, nele escuta a voz de Drummond.

A partir da segunda estrofe o poeta vai tecendo o texto com fragmentos de romances, contos e crônicas de Machado de Assis, que o poema ecoa e abriga em sua construção.

No texto de Drummond, é possível ler o original de Machado, mas as inserções do texto machadiano integram-se de tal modo ao texto do poema que formam um tecido estrutural e estilisticamente coeso, uma vez que a articulação é perfeita e os fios que urdem o tecido poético não de parecer, à primeira vista, imperceptíveis.

A primeira transubstanciação, se assim nos podemos expressar, operada pelo poeta-alquimista, reside na própria composição do poema: o texto poético absorve e transmuta o texto prosaico, que adquire uma característica particular, e perde sua relação imediata com o texto original. A introdução da enunciação alheia no contexto do poema modifica os enunciados, de forma que se poderia dizer que já não é a palavra de Machado, pois ela assume tonalidades expressivas próprias do gênero, e do estilo do autor do poema.

A análise de algumas passagens do poema deixará claro, assim esperamos, o modo em que Drummond se apropria do discurso machadiano e nele imprime ressonâncias novas e marcas do seu estilo pessoal.

Conforme já mencionado, o poema é uma homenagem a Machado; as personagens que povoam os seus escritos são nele postas em relevo, e é quase sempre por meio delas que o escritor é interpelado, como nos versos que integram a terceira estrofe, a seguir reproduzidos:

01. Conheces a fundo
02. a geologia moral dos Lobo Neves
03. e essa espécie de olhos derramados
04. que não foram feitos para ciumentos.
05. E ficas mirando o ratinho meio cadáver
06. com a polida, minuciosa curiosidade
07. de quem saboreia por tabela
08. o prazer de Fortunato, vivisseccionista amator.
09. Olhas para a guerra, o murro, a facada
10. como uma simples quebra da monotonia universal
11. e tens no rosto antigo
12. uma expressão a que não acho nome certo
13. (das sensações do mundo a mais sutil):
14. volúpia do aborrecimento?
15. ou, grande lascivo, do nada?

Observe-se que os versos 9 a 15 deslocam o foco das personagens para o seu criador, artifício de que se vale Drummond para transformar o escritor numa *persona* do seu universo ficcional. Tal procedimento contribui para aumentar o caráter ambíguo e, de certa forma, onírico, que perpassa o poema.

É de salientar a grande mestria com que Drummond seleciona e combina as palavras e fragmentos extraídos de romances, contos e crônicas de Machado e com eles constrói um novo texto, com um colorido próprio, compondo um todo harmônico. Isso se dá, como veremos mais adiante, por pequenos artifícios utilizados pelo poeta. Observe-se que, no poema em foco, há apropriação não só de fragmentos de textos extraídos de gêneros diferentes, mas ainda de capítulos diferentes do mesmo romance, ou de contos pertencentes a coletâneas diversas.

Uma rápida análise dos versos acima tornará evidente o que se pretende demonstrar. O segundo verso da terceira estrofe (*Contas a meia-voz / maneiras de amar e de compor os ministérios e deitá-los abaixo*) reproduz, com ligeiras alterações, as palavras do narrador do conto “Eterno!”, inserido no volume *Páginas Recolhidas*, a respeito dum livro que revelasse de forma inescrupulosa as memórias de um homem de Estado. Eis, na íntegra, o texto machadiano: *Cheio o século, passa o livro a documento histórico, psicológico, anedótico. Não de lê-lo a frio; estudar-se-á nele a vida íntima do nosso tempo, a maneira de amar e compor os ministérios e deitá-los abaixo, [...] (O. C. p. 602)*. Os dois versos seguintes que parecem a continuação natural dos anteriores, pertencem, na verdade, ao conto “Primas de Sapucaia!”, que, por sua vez, integra a coletânea *Histórias sem data*. A passagem é a seguinte: *O ministério esfacela-se, malinas e bruxelas; nisi lege sine moribus ... (O. C. p. 418)* (grifo nosso).

Dos contos, o poeta passa ao romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, e lá encontramos Lobo Neves, marido de Virgília, amante de Brás Cubas, a respeito de quem diz o defunto-autor: *O que é novo neste livro é a geologia moral do Lobo Neves, e provavelmente a do cavalheiro, que me está lendo.* (grifo nosso) Note-se que ao usar o artigo no plural (dos Lobo Neves), Drummond parece referir-se não só à personagem do romance, mas também a todos aqueles que apresentem as mesmas características (incluindo o cavalheiro que o está lendo?). Ressalte-se que a mudança de destinatário, ainda que altere o significado do enunciado, mantém o tom irônico do texto machadiano. Assinala Bakhtin (2000, p.314) que as palavras de outrem que penetram as nossas “introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.”

Os versos seguintes (3-8) voltam aos contos, de onde vão ser pinçados seis fragmentos. Os versos 3 e 4 referem-se a Quintília, personagem de “A desejada das gentes”, de *Várias Histórias* (O. C. p. 507). Quintília *tinha essa espécie de olhos derramados que não foram feitos para homens ciumentos*, diz o narrador (grifo nosso). O poeta, talvez por exigência de métrica, suprimiu o termo homens. Os quatro versos seguintes aludem à personagem do conto “A causa secreta”, de *Várias Histórias* (O.C. p. 516). Fortunato sente prazer em vivissecar animais. Um dia, relata o narrador do conto, *com um sorriso único, reflexo de alma satisfeita, alguma cousa que traduzia a delícia íntima das sensações supremas, Fortunato cortou a terceira pata ao rato*. Quando a última pata caiu, *ele ficou olhando para o rato meio cadáver* (grifo nosso). Observe-se, no texto do poema, o uso do diminutivo *ratinho*, que sugere um sentimento de compaixão e solidariedade, bem diferente do experimentado por Fortunato, e, “por tabela”, por Machado, como sugerem as palavras do poeta. Note-se que o foco se desloca da personagem Fortunato e incide sobre o próprio escritor. São essas pequenas alterações que conferem uma entoação particular ao texto de Drummond.

O poeta torna a visitar o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, seleciona alguns fragmentos da extensa consideração que faz o narrador a respeito do último volume

da obra do filósofo Quincas Borba, um tratado político sobre a organização da sociedade, e os atribui a Machado. É a seguinte a passagem do romance:

Reorganizada a sociedade pelo método dele, Quincas Borba, nem por isso ficavam eliminadas a guerra, [...] o simples murro, a facada anônima, [...] mas sendo supostos flagelos verdadeiros equívocos do entendimento, [...] destinados a não influir sobre o homem, senão como simples quebra da monotonia universal, claro estava que a sua existência não impediria a felicidade humana. (O.C. p. 614) (grifo nosso).

Os versos 9 e 10 se apropriam de dois fragmentos do texto machadiano e lhes conferem nova configuração (*Olhas para a guerra, o murro, a facada / como uma simples quebra da monotonia universal*), de modo que o que fica registrado não é mais o pensamento de Quincas Borba, ou não é apenas a reflexão do “filósofo”, mas é a visão cética de Machado diante do mundo e dos homens que sobressai.

Por fim, os quatro últimos versos retornam aos romances. O verso 12 reproduz um pequeno fragmento de uma anotação de Aires, no *Memorial*. Nas palavras com que encerra o diário, escreve o conselheiro a respeito do casal Aguiar: *Ao transpor a porta para a rua, vi-lhes no rosto e na atitude uma expressão a que não acho nome certo ou claro; (O. C. p. 1.198). (grifo nosso).* Observe-se que, ainda uma vez, o poeta transfere para Machado as palavras originariamente orientadas para descrever uma personagem, transformando o criador em criatura ficcional.

Os versos finais (14 e 15) são extraídos do *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, com algumas alterações importantes. Depois da morte da mãe, diz Brás Cubas em seu retiro na Tijuca: *Apertava ao peito a minha dor taciturna, com uma sensação única, uma coisa que poderia chamar volúpia do aborrecimento. [...] uma das sensações mais sutis desse mundo e daquele tempo. (O. C., p. 544) (grifo nosso).* Comparando o texto machadiano com os versos de Drummond verifica-se que o poeta não só inverteu a ordem dos termos para: *das sensações do mundo a mais sutil*, como também os colocou, entre parênteses, passando o comentário a funcionar a modo de aposto. Por outro lado, a modalização que aparece no texto do romance (*uma coisa que poderia chamar*) assume, no poema, uma forma interrogativa, que acentua o caráter polifônico e ambíguo do texto.

Brás Cubas, em seu delírio, discute com a Natureza ou Pandora. Esta, em determinado momento, lança-lhe a seguinte imprecação: *Grande lascivo, espera-te a voluptuosidade do nada*. Observe-se que Drummond suprime uma parte do enunciado (*espera-te a voluptuosidade*), e transforma a frase afirmativa em interrogativa, conferindo, assim, um sentido especial aos versos: a imprecação da Natureza transmuta-se num questionamento do poeta. Vale ressaltar o deslocamento da expressão ‘*grande lascivo*’, que, conquanto continue a desempenhar a mesma função de vocativo, que tem no texto original, recebe no poema um relevo especial não só por vir numa construção interrogativa, senão também por estar entre vírgulas, de modo que uma leitura do texto drummondiano poderia ser: ‘das sensações do mundo a mais sutil, grande lascivo, [é a] volúpia do aborrecimento ou [a volú-

pia] do nada?’ Esse novo arranjo, reunindo num só enunciado fragmentos pertencentes a capítulos distintos do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, confere um significado especial ao todo, ainda que as palavras sejam incontestavelmente de Machado de Assis.

Como podemos observar, Drummond, à semelhança de um artesão ou de um alquimista (os alquimistas também eram artesãos) se dedica a um minucioso trabalho de recortar e colar pequenos fragmentos de textos pertencentes a romances diferentes, assimila-os e os transforma para com eles urdir o seu poema-homenagem.

Teceremos agora algumas considerações sobre a quarta, quinta e sexta estrofes.

Na quarta estrofe (v. 19), o poeta fala em primeira pessoa; o eu lírico ocupa a posição central, participa do universo poético e, como observador privilegiado, enumera algumas das mais salientes personagens femininas criadas por Machado de Assis. Mas não é a figura inteira que emerge, senão os olhos, os braços, o riso ou mesmo uma chinelinha, que, metonimicamente, descrevem essas personagens femininas, protagonistas de romances e contos machadianos.

16. a ramagem começa a sussurrar alguma coisa
17. que não se entende logo
18. e parece a canção das manhãs novas.
19. Bem a distingo, ronda clara:
20. é Flora,
21. com os olhos dotados de um mover particular
22. entre mavioso e pensativo;
23. Marcela, a rir com expressão cândida (e outra coisa);
24. Virgília,
25. cujos olhos dão a sensação singular de luz úmida;
26. Mariana que os tem redondos e namorados;
27. e Sancha, de olhos intimativos;
28. e os grandes, de Capitu, abertos como a vaga do mar lá fora,
29. o mar que fala a mesma linguagem
30. de D. Severina
31. e das chinelinhas de alcova de Conceição.

Observe-se como o poeta se insere no universo poético e incorpora a voz do escritor. É de notar a seleção feita por Drummond, privilegiando metonimicamente os olhos, o que, aliás, corresponde a uma preferência de Machado.

A partir do verso 32, o poeta volta a dirigir-se ao escritor, não mais para interrogá-lo, e sim para reafirmar a sua admiração pela capacidade de captar e expressar os sentimentos e decifrar os segredos da alma feminina.

32. A todas decifrate íris e braço
33. e delas disseste a razão última e refolhada

No que concerne à urdidura do poema, observe-se o artifício utilizado por Drummond para encadear os versos finais da estrofe: o verso 34 repete o verso 18, com leve alteração na forma, mas que vai repercutir na significação que assume. É importante notar também o uso das reticências, que suspendem o enunciado e dão margem a que o leitor o complete.

34. canção de manhã nova...
35. E ao pé dessa música dissimulas (ou insinuas, quem sabe)
36. o turvo grunhir dos porcos, troça concentrada e filosófica
.....
39. O eflúvio da manhã,
40. quem o pede ao crepúsculo da tarde?
41. Uma presença, o clarineta,
42. vai pé ante pé procurar o remédio,
43. mas haverá remédio para existir
44. senão existir?
45. E, para os dias mais ásperos, além
46. da cocaína moral dos bons livros?
47. Que crime cometemos além de viver
48. e porventura o de amar
49. não se sabe a quem, mas amar?

As interrogações que vão do verso 39 ao 49, da quinta estrofe, e que pressupõem um diálogo, embora a rigor não exijam uma resposta, visto serem interrogações retóricas, fazem parte de enunciados extraídos de romances diversos: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro* e *Esau e Jacó*.

A sexta estrofe assume um tom sombrio e quase fantasmagórico, e é uma espécie de preparação para a sétima e última estrofe. O poeta volta a dirigir-se ao bruxo, agora qualificando-o: “bruxo alusivo e zombeteiro”. O verso que segue, último da estrofe, parece explicar o anterior: Machado é o mago, o feiticeiro que se diverte com os que procuram decifrar os enigmas dos seus escritos. Vejamos a passagem:

50. Todos os cemitérios se parecem,
51. E não pousas em nenhum deles, mas onde a dúvida
52. apalpa o mármore da verdade, a descobrir
53. a fenda necessária;
54. onde o diabo joga dama com o destino,
55. estás sempre aí, bruxo alusivo e zombeteiro,
56. que revolve em mim tantos enigmas.

O primeiro verso dessa estrofe reproduz exatamente a última frase da crônica “O Velho Senado” à qual o poeta aludirá na estrofe seguinte, que encerra o poema. O verso 50 e seguintes referem-se ao dizer-não-dizer e à ambigüidade que caracterizam o discurso machadiano.

Na última estrofe, opera-se uma espécie de transmutação: transforma-se o criador em criatura. Machado é o porteiro do velho senado.

57. Um som remoto e brando
58. rompe em meio a embriões e ruínas,
59. eternas exéquias e aleluias eternas,
60. e chega ao despistamento de teu pectenê.
61. O estribeiro Oblivion
61. bate à porta e chama ao espetáculo
63. promovido para divertir o planeta Saturno.
64. Dás volta à chave,
65. envolves-te na capa,
66. e qual Ariel, sem mais resposta,
67. saís pela janela, dissolves-te no ar.

Os quatro versos que finalizam o poema mesclam duas fontes diferentes pertencentes também a gêneros diferentes: os versos 64, 65 e 67 são fragmentos da crônica “O Velho Senado”, mas o verso 66 é, provavelmente, uma adaptação do décimo segundo verso do soneto “No Alto”, onde se lê: *Ariel se desfez sem lhe dar mais resposta* (grifo nosso). Na crônica que evoca as sessões do velho senado, escreve Machado: “[a] porta era fechada por um homem de capa preta, meia de seda preta, calções pretos e sapatos de fivela. Este era nada menos que o próprio porteiro do Senado. [...] Alguém ainda quis obstar à ação do porteiro, mas tinha o gesto tão cansado e vagaroso que não alcançou nada; aquele deu volta à chave, envolveu-se na capa, saiu por uma das janelas e esvaiu-se no ar, a caminho de algum cemitério, provavelmente.” (O. C., pp. 643-644). Os últimos versos do poema refletem bem o clima mágico, de mistério e encantamento que perpassa todo o texto poético, e que o título já anuncia. O bruxo se dissolve no ar, o poema acaba, e a magia se desfaz...

A seleção, a disposição, a pertença desses segmentos a outro contexto, no poema em foco, já seriam suficientes para que houvesse a transmutação de um discurso em outro. Mas o poeta vai além: entre outros artifícios, ele combina fragmentos extraídos de capítulos diferentes, desloca o ponto de vista, coloca na boca do escritor palavras proferidas pelas personagens. A passagem dos segmentos do texto narrativo aos versos do poema, a mudança na pontuação ou na ordem dos termos assinalam a presença do poeta Drummond e fazem ressoar a sua expressividade. Ao compor “A um bruxo, com amor”, a partir de fragmentos da prosa machadiana, Drummond recria o texto de Machado de Assis, resultando daí um poema que se oferece como um discurso novo e único – o discurso de Drummond.

O poema não elimina as diferentes concepções e vozes que ecoam no discurso machadiano, mas as faz entrar num espaço novo, numa composição original e coesa, visando aos propósitos do poeta. Observe-se que o discurso do outro é introduzido sem nenhuma indicação de pertença, seja direta ou indireta: os textos não são aspeados nem tampouco há indicação de autoria, de tal forma o texto apropriado se assimila ao texto apropriante, amalgamando num só enunciado enunciados distintos pertencentes a contextos distintos visando a propósitos distintos, que adquirem ressonâncias novas.

À medida que vai construindo o poema, Drummond vai também traçando o perfil do ficcionista e salientando aspectos da sua obra. Apropria-se das palavras de Machado, e com elas vai tecendo o seu poema-homenagem, que é a um só tempo, celebração ao escritor e fina análise da visão de mundo e do estilo de Machado de Assis refletidos em suas principais obras.

Uma leve ironia e um fino humor, que caracterizam o estilo machadiano, são captados pelo poeta e perpassam todo o poema.

Um aspecto a ser observado é a organização das partes que compõem o poema. Não há nenhum elemento lingüístico explícito que as separe ou as ligue. Será antes a alternância de pontos de vista e a constituição de blocos semânticos que conferem unidade ao texto poético. É de ressaltar a mestria com que Drummond recorta e cola, cinzela e entalha os

fragmentos dos textos de Machado de Assis e ordena-os de maneira especial, de modo a formarem um todo harmônico e original. A voz do poeta superpõe-se à do ficcionista e, sem que negue a intencionalidade e as entoações deste faz ressoar a sua própria entoação, e ressalta seu colorido próprio.

Esses poucos comentários serão suficientes para mostrar com que mestria o poeta se apropria de forma criativa do discurso de outrem, confere-lhe uma feição particular e nele incute seu acento pessoal. Poderíamos dizer com Bakhtin (1988, p.156) que o discurso de Drummond “representa e enquadra” o discurso de Machado, “cria uma perspectiva para ele, distribui suas sombras e suas luzes, cria uma situação e todas as condições para uma ressonância, enfim penetra nele de dentro, introduz nele seus acentos e suas expressões, cria para ele um fundo ideológico”. Não quer isso dizer que um discurso anule o outro; o que ocorre é que as palavras de Machado, embora conservem “sua própria expressividade, seu tom valorativo”, são reestruturadas e matizadas pela enunciação de Drummond. Daí percebermos a um só tempo as palavras do escritor e as entoações do poeta; as palavras de novo ditas assumem tonalidades também diferentes. Os discursos de Machado de Assis e de Carlos Drummond de Andrade soam em uníssono, de modo que as palavras de Machado ressoam com o colorido e a sonoridade da dicção drummondiana.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1988.

ASSIS, J.M. Machado de. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Editora Aguilar, 1962. v. 1, 2 e 3.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp/ Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O apocalipse do olhar em silêncio: poesia e pintura em Max Ernst e Murilo Mendes*

Ricardo Barreto

Doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo.

Resumo A partir de uma leitura comparada da tela ‘Édipo Rei’, de Max Ernst, e de “Poema da Tarde”, de Murilo Mendes, este ensaio pretende mostrar não só as correspondências entre os projetos estéticos de ambos, como também as marcas discerníveis de uma experiência sócio-histórica configurada pelo Surrealismo.

A proposta deste texto é estabelecer um liame entre a poesia do brasileiro Murilo Mendes e a pintura de Max Ernst a partir do conceito de *dissonância de imagens*. A idéia chave é investigar, através da comparação entre um poema e uma pintura, o sentido histórico da experiência moderna construída pelo Surrealismo, movimento que surgiu na França em 1919 e que teve, em toda a América Latina, um papel decisivo, tanto estético quanto político. Acredito que ler poesia e pintura, num exercício comparativo, possibilite, no caso específico da discussão sobre o Surrealismo, reativar um núcleo dialético em que a ruptura da linguagem se projete na vida social, problematizando-a antes de voltar potencializada para o cerne da expressão estética. Somada a isso, a leitura armada no contraponto poesia/pintura talvez permita rebater o entendimento chapado e diluído que vê o Surrealismo como um conjunto de excentricidades, fruto do esvaziamento de seu componente libertário e social.

Foi André Breton, numa primeira tentativa de definição, quem disse ser o Surrealismo um certo automatismo psíquico que corresponde, de forma estreita, a um estado de sonho, o mesmo estado de sonho que, nas palavras de Walter Benjamin, poderia ser compreendido como uma mobilização de certas “energias da embriaguez” radicalmente contrárias à “preparação metódica e disciplinada” da ação revolucionária (BENJAMIN: 1986, pp. 21-35). A arte como estado de surpresa, como deslocamento da percepção média do cotidiano, contém em si um poderoso ingrediente anárquico, destruidor e restaurador, ao mesmo tempo, da realidade circundante.

* Texto preparado para *Primeras Jornadas Internacionales de Literatura Comparada* – confluencias y intercambios, evento organizado pela *Asociación Peruana de Literatura Comparada*, realizado em novembro de 2004.

Antecedendo a definição de Breton e a análise de Benjamin, em 1921, Max Ernst pintava um de seus quadros mais emblemáticos, intitulado *Édipo-Rei*, no qual se pode perceber o esforço na tentativa de desamarrar a percepção racionalizada do olhar rumo ao inconsciente e o experimentalismo de linguagens novas que pudessem extrapolar o lugar-comum da arte comportada e burguesa. No mesmo caminho, o poeta brasileiro Murilo Mendes travava, no plano verbal, uma batalha contra as formas previsíveis de representação da realidade, desconfiando daquilo que via e tratando de captar o processo de metamorfose pelo qual o mundo parecia passar. Mais adiante, apresentarei algumas observações sobre esse quadro, da mesma maneira analisarei brevemente um dos poemas de Murilo, “Poema da Tarde”.

Desestabilização da ordem

A atitude de revolta que permeia a afirmação de Breton, ressaltando o sentido de evasão como maneira de driblar o controle da razão sobre a arte, encontrou ressonância intensa na obra do pintor alemão, cuja inventividade sem limites parecia responder às expectativas de uma produção artística que reunisse elementos de ordens diferentes: da dimensão psicológica do indivíduo moderno ao discurso científico, passando pelo resgate histórico que inclui um registro teológico e uma simbologia arcaica, ou mesmo pelos fatos do cotidiano tratados como fragmentos de um sonho, choque entre o delírio e a lucidez. Sua pintura traduz uma abertura capaz de subverter as ligações estáveis da leitura lógica e da coerência pacífica do olhar burguês: seu universo de imagens, colhido decerto do olhar primeiro sobre as coisas e violentamente submetido às associações imprevistas, questiona o nexos lógico entre as imagens que, por vezes, se dispõem em nosso cotidiano, forjando, pela força do acaso e pela aproximação entre o comum e o inédito, um plano de representação que mescla elementos oníricos à realidade direta e crua.

Moderníssimo, Ernst pode ser visto também como um dos que melhor transitaram pelas tendências da arte contemporânea. O diálogo com a colagem cubista, o inconformismo surrealista e mesmo as origens dadaístas indicam ser o pintor um dos artistas que ocuparam o centro da arte moderna. Daí sua pintura passar a ser um dos eixos sobre os quais se sustenta a arte deste século, seja pela postura inventiva com que lidava com novos materiais e técnicas, em sua maioria estranhos à prática artística, seja pela capacidade de influenciar outros artistas. Num inventário rápido, poderíamos destacar inovações como a *frottage* (esfregadura de um papel sobre uma superfície), a *grattage* (ação de raspagem de uma tela pintada, criando uma textura), o *decalque* e algo que, mais tarde, Jackson Pollock chamaria de *dripping*, definida assim por Ernst: “Atem uma lata de conserva vazia a um cordel, com um ou dois metros de comprimento, façam-lhe um buraquinho no fundo e encham a lata de tinta líquida. Façam oscilar a lata no extremo do cordel, por cima de uma tela em posição horizontal, dirigindo a lata com movimentos dos braços, dos ombros e do corpo

todo. Assim, gota a gota, desenham-se na tela linhas surpreendentes. Pode então começar o jogo de associações de idéias” (BISCHOFF: 1987, p. 71).

O trabalho nas duas pontas, na forma e no conteúdo, nas técnicas de expressão como nas armações simbólicas inéditas até então, representa, a um só tempo, uma capacidade criativa bastante dilatada e uma sensibilidade nova no contexto contemporâneo. Atando essas pontas, encontramos uma atitude política frente ao objeto estético marcado pela insatisfação, pela busca da liberdade e pela compreensão da realidade como resultante de um entrecruzamento incessante e despropositado de situações. O centro dessa atitude permitiu que embutisse, no desenvolvimento considerável de procedimentos plásticos, um comportamento irrequieto e uma ansiedade que busca testar os limites na ruptura dos códigos pictóricos, até o limite dos “*ácidos que corroeriam os contornos do universo conhecido*”, corrosão esta que tem por função a desestabilização da ordem do real, abrindo espaço para novas formas de percepção como proposta de rompimento com o que está previsto:

In automatic writing, possession was deliberately courted as a mean of short-circuiting language, of drawing words from their meanings and in so doing establishing magical connections between disparate concepts. Though there is nothing ‘automatic’ about them, the aim is similar in Ernst’s collage paintings (TURPIN: 1985, p. 48)

A crescente utilização do conceito de montagem, em detrimento do da composição tradicional da pintura, atesta sua preocupação com o questionamento da tradição e com a libertação do indivíduo das amarras do estabelecido¹, o que não deixa de ser um atentado contra o gosto médio e estável do burguês. Por outro lado, sua posição de mediador da tradição e da inovação pictórica, básicos em sua arte, colocam-no num ponto de confluência, fazendo com que se possa dizer que, em parte, dependa da articulação entre o novo e o velho, ou seja, daquilo que lhe sugere a pintura tradicional como ponto de partida para a inovação e o desenvolvimento de uma nova percepção. Ernst nos faz ler a história da arte de um outro ângulo².

A arte de Ernst se inscreve, portanto, na linhagem dos subversivos, dos inovadores, dos apocalípticos. A poética muriliana, que se apóia em vários elementos semelhantes aos de Ernst, registra também a inclinação para a imaginação libertária e para o desenvolvimento de uma experiência de transgressão, se bem que, no caso de Murilo Mendes, menos propensa ao comportamento virulento dos surrealistas e dadaístas, cujos excessos Ernst

¹ O caráter de investigação estética sempre foi uma das características mais marcantes da obra de Ernst, correspondendo inclusive a um dos elementos mais recorrentes nas variadas análises de seus críticos: “*Durante os primeiros tempos, a sua preocupação principal será a ruptura. Com esse objetivo, entre outras coisas, modifica o sujeito. A utilização de objetos estranhos à arte, bem como uma técnica completamente nova, são a ferramenta principal de sua libertação*”. Ulrich Bischoff, op. cit., p. 20.

² As referências em Ernst compõem uma lista imensa: no caso dos artistas representantes da tradição, temos de Rafael a Kaspar David Friedrich, passando pelo barroco na pintura; de Hölderlin e Novalis a Dostoiévski, na literatura. Ao mesmo tempo vemos tributos aos contemporâneos, como De Chirico, Picasso, Arp e os poetas surrealistas. O espectro de referências do pintor vai mais além: encontramos elementos pertencentes à mitologia nórdica, associados às experiências modernas da psicanálise, bem como as obsessões de infância ao às representações do mundo moderno.

experimentou. De fato, temos nas atitudes inquietas de ambos, poeta e pintor, o ajuste da inconformidade ao espaço poético, o gosto pelo deslocado, a exploração das imagens inco-muns. A necessidade de inovação, que percorre a obra do pintor alemão das origens às úl-timas pinturas, é uma das marcas que Murilo com certeza soube reconhecer e admirar pois, em parte, nela se viu. Vale recordar que o estreitamento de Murilo com a pintura, não ape-nas a de Ernst, mas de outros pintores contemporâneos e antigos, não ocorre por acaso. É possível afirmar que sua proximidade com o universo plástico seja uma das molas mestras de sua poética, motivando o trabalho com a imagem — com o plástico em detrimento do discursivo, como diria o também poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto.

O quadro que citei no início deste texto guarda, por exemplo, variadas relações com a poética muriliana, principalmente no campo estrutural. Colocando-se ao lado do famoso *Celebes* — que foi pintado também sob a mesma perspectiva estética, ou seja, valendo-se do recurso da colagem em seu “sentido surrealista”³ —, *Édipo-Rei* provoca o fruidor, chaman-do-lhe a atenção para o estranho e para o diferente que se camufla por detrás do senso co-mum. Essa sensação de *absurdez imediata* será, mais tarde, o fio condutor da experiência surrealista, fazendo com que se possa considerar que “não temos a todo instante realidades e sim uma figuração distinta, cuja coordenação é atribuição da vontade”⁴ que reconstrói a realidade segundo uma espécie de desorientação das faculdades de percepção para tirar daí uma nova leitura do mundo. Murilo também se valeu da *dissonância das imagens*, equiva-lente poético do estranhamento das figuras em Ernst, para expressar uma realidade plurali-zada e liberta. A técnica de montagem é um dos fatores que os aproxima, na medida em que permite a coexistência de elementos provindos do absurdo e do sonho em um mesmo plano de representação no qual se encontram outros retirados da realidade mais concreta e coti-diana, configurando assim uma mistura de experiências e sensações retiradas da vivência social e psíquica.

Ao se dedicar, em vários momentos de sua obra, à discussão de pintores, Murilo in-dica um caminho para a consideração de aspectos relativos ao aproveitamento do pictórico pelo poético⁵. O olhar do poeta para as artes plásticas, olhar que entende o ponto comum e a distinção que é possível depreender quando são tratados os aproveitamentos do pictórico pelo poético e vice-versa, tema recorrente na história das artes, aparece quando lemos al-guns de seus poemas.

Nesse sentido, Murilo se inscreve na tradição que toma a relação entre as artes co-mo uma zona franca, a partir da qual as correspondências existentes entre a literatura e as

³ “É Max Ernst que vemos ‘inventar’ a colagem em seu sentido surrealista, é Aragon quem comenta o fato já em 1923 da maneira mais precisa” (Chénieux-Gendron: 1992, p. 79).

⁴ O termo *absurdez imediata*, bem como o trecho entre aspas, foi retirado do *Manifesto do Surrealismo*, de 1924.

⁵ Estamos nos referindo ao trabalho de Aguinaldo José Gonçalves, *Laokoon Revisitado: relações homoló-gicas entre texto e imagem*, São Paulo: Edusp, 1994, em que discute o tema com grande amplitude, abor-dando-o tanto do ponto de vista histórico quanto proporcionando, através de comparações entre quadros e poemas, o levantamento de alguns problemas relativos à proximidade entre ambas as linguagens.

demais artes definem uma *ars combinatoria*,⁶ o que na prática se traduz como uma experiência de escrita alicerçada na transposição de elementos distintos para o espaço textual. Essas correspondências encontram seu intervalo de meditação e confluência numa atitude que é herdeira da tradição romântica que seria, posteriormente, radicalizada pelas Vanguardas. Essas relações de equivalência entre poesia e pintura integram tanto o exercício de se voltar para o estético quanto para a reflexão sobre os procedimentos de mescla textual e discursiva, avançando inclusive, como fez Baudelaire, sobre o plano das impurezas sem que se deixe de lado seu oposto de pureza. Como poeta, Murilo faz, do trânsito entre o verbal e o plástico, um exercício de síntese estética.

Édipo-Rei: leitura da imagem

Apresentarei uma análise breve da pintura de Max Ernst citada no início desta fala, retirando daí alguns pontos que discutiremos também na leitura de uma poesia de Murilo Mendes. A ênfase se dará, principalmente, naquilo que poderíamos entender por uma construção do olhar através da imagem.

A visão geral da tela faz notar um conjunto de imagens desconexas. Primeiramente vemos os dedos de uma mão enorme, ultrapassando uma janela que mais parece uma fresta diminuta, agarrando uma noz. Os dedos da mão, assim como a noz, são por sua vez trespassados por uma flecha e por um instrumento estranho, utilizado para marcar pés de pássaros. A paisagem esquematizada recorda aquelas pintadas por De Chirico, cujas proporções não correspondem às mesmas que podemos captar através de nosso olhar. Duas cabeças de pássaros, retratadas a partir de um efeito de estranhamento — que nos leva a interrogar acerca do realismo excessivo com a qual fora representada a mão —, surgem de um buraco que está no chão. Aliás, percebemos na correspondência inequívoca entre o formato dos olhos dos pássaros e a noz, associados aos objetos perfurantes, um apelo erótico evidente. Por extensão, essa mesma noz parece representar também um símbolo da vida uterina. Ambas as cabeças de pássaro miram, com um olhar hipnótico e avermelhado, algo que se dispõe para além da moldura, sugerindo um clima de mistério, o mesmo mistério que caracteriza a viagem solitária de um balão ao longe, perdido no céu de coloração gradual, que vai do tom claro de azul à noite enegrecida, noite essa que pesa sobre a tela.

Pintado em 1921, *Édipo-Rei* faz parte de um dos primeiros quadros em que Max Ernst usa a técnica mista de montagem e colagem. O sentido de mistério que envolve a cena, a atmosfera insólita que resulta na visão da tela e a articulação aparentemente aleatória entre os elementos se aproximam em muito daquilo que costumamos encontrar na poesia muriliana.

⁶ Sobre o conceito e montagem na poesia de Murilo Mendes, ver Murilo Marcondes de Moura, *Murilo Mendes: a poesia como totalidade*, São Paulo, Edusp/Giordano, 1995.

Contudo, a visão das imagens que proporcionam sensações de diversas ordens, representadas na mescla de elementos diversos, não acaba por aqui. Vemos que um dos pássaros está cercado (sugestão de alguma interdição?), enquanto que o outro apresenta dois chifres, os quais vemos amarrados à extremidade de um longo fio que se projeta para o topo da cena. O primeiro plano, de onde se destacam os pássaros, a noz e a mão, destoa do fundo, regulado pelas linhas retas dos tijolos da habitação, de cuja janela surgem os quatro dedos indicando, metaforicamente, um ato de penetração.

As cores que compõem esses elementos tendem para o ocre, para os tons próximos da terra, em contraposição ao azul e cinza do céu que está no fundo. O resultado, apoiado nesse equilíbrio cromático pouco luminoso, evidenciaria uma certa tranqüilidade, não fosse a ambigüidade dos pássaros, seres alados e terrestres ao mesmo tempo, e a desproporção dos elementos, que causa algum desconforto a quem vê. As zonas de cor, de ligeira diferenciação, reforçam os tons terrosos de modo que os fragmentos se integrem em uma linguagem tensa e emocional. Os marrons e verdes, a gradação do azul, que integram algumas das imagens, propiciam uma ambiência nostálgica, porém longe de qualquer lirismo poético, dado que as imagens logo nos põem fora de quaisquer sentimentos de ordem pessoal.

As linhas de fuga acentuam o anguloso das construções, enquanto que as formas mais arredondadas compõem as figuras em destaque, de modo que forma e fundo se choquem. Poderíamos pensar nas motivações cubistas e na conseqüente racionalidade que é evocada na ordem geométrica das construções que são dispostas ao fundo, em contraposição ao aleatório que se constitui das formas ovaladas nas figuras de frente, impondo alguma ordem hierárquica à tela. Nesse sentido, a variação entre as linhas curvas e retas significaria, em um nível estrutural, uma oposição, ao passo que as cores uniformes graduais corresponderiam a um princípio de unidade. O diálogo entre as linhas e as cores é fundamental para a planificação que rege o quadro. Vemos e nos identificamos, à primeira vista, com os elementos ilógicos que ocupam a frente da tela, ou seja, somos “forçados” a aceitar aquilo que nos parece menos comum, que são os pássaros estranhos e a noz perfurada que é sustentada pela mão.

O vocabulário plástico, portanto, enfatiza três aspectos: a utilização das *linhas* — firmes e impositivas em um momento e ovaladas em outros —, das *cores* — como elementos de remissão ao passado e integradoras das figuras no mesmo plano de representação — e a composição dos *planos* na ordenação das imagens. Dessa forma, se a leitura imediatamente conduz para a decifração dos elementos mais destacados que ocupam o primeiro plano, isso ocorre pela inserção desses elementos no espaço constituído geometricamente.

A estrutura apela para os fragmentos, o que enfatiza o sentido geral da composição como elaborada alegoricamente. A mão enorme, as cabeças de pássaros que se assemelham a pombas, os muros sugerindo construções isoladas e desproporcionais: recriações da memória que “cola”, peça a peça, imagens provenientes do mundo comum, apesar de não corresponderem a qualquer indicação de racionalidade ou previsibilidade. Os pássaros e as

cores ocupam um papel fundamental na organização das sensações que são sugeridas, entre o terrestre e o celeste, sensações de um devaneio preso ao mundo, tensão entre o desejo e a realidade.

Alguns dos símbolos presentes no quadro nos interrogam, definindo-lhes uma chave fixa que nos permita decifrá-los⁷. Se a simbologia complexa alude ao mito de Édipo, pelo olhar estático dos pássaros (um olhar que lembra o de um cego) e pela imagem da perfuração da noz (cujo formato de um olho já dissemos ser inequívoca), a ocupação do espaço é moderna, bem como a desproporção entre os elementos, criando um efeito insólito e, ao mesmo tempo, rotineiro, posto que os elementos retratados são constantes em nosso cotidiano. O castigo de Édipo, caso pensemos na noz entreaberta como uma metáfora do olho perfurado e também imagem do órgão genital feminino, remete à cena conhecida do filme *Um Cão Andaluz*, de Luis Buñuel, imagem cinematográfica que é marca do surrealismo. Da mesma maneira, os pássaros como seres alados e terrestres, em um notável efeito de transposição (pois não vêm dos céus, mas sim do chão) recordam imagens provindas do delírio, em cenas muito comuns em outras pinturas surrealistas e na iconografia de Bosch, em especial nos *Jardins das Delícias*.

A tensão existente entre o interior da habitação e seu exterior supõe várias dimensões que não são explicitadas ao olhar do espectador. O buraco de onde vêm os pássaros que observamos absortos e o olhar fixo dos dois para aquilo que existe fora da moldura acentuam essa sensação. Vemos, então, apenas parte daquilo que deveríamos ver, permanecendo o restante além das possibilidades de nossa visão. A relação entre o olhar do fruidor e o mito é assim constituída: ficamos com uma visão parcial, como se o sentido geral nos escapasse, como se as *imagens manifestadas* ocultassem os *pensamentos latentes* do que se esconde por detrás dos símbolos presentes na pintura⁸. Da mesma forma que Édipo se interroga sobre seu destino sem poder compreendê-lo por completo, observamos uma cena que não entendemos racionalmente. Em suma, vivenciamos o mito edipiano, sua cegueira e sua falta de entendimento, seu desconhecimento do sentido verdadeiro que se oculta por trás das imagens, transfiguradas aqui na colagem de elementos de ordens diversas e de forte apelo erótico e simbólico. Fruidor e obra se confundem, como se a perspectiva da existência humana se resumisse à revivificação do mito.

O procedimento de montagem, a partir das imagens dissociadas dos pássaros e da mão segurando a noz, cria um efeito de distanciamento que quer reduzir a sensação de mal-estar contida no sentido do incesto que as imagens se esforçam por ocultar. O *deslocamento* do sentido primeiro do incesto para imagens aleatórias e a *condensação* de símbolos variados em um mesmo plano de representação aludem à presença do onírico como dado da

⁷ A adjacência dessa forma de interpretação da pintura em Ernst ao método psicanalítico parecia ser prevista pelo pintor, principalmente pelos estudos que realizou sobre a função do sonho como maneira de libertação dos impulsos psicológicos. Sobre o método de interpretação, ver Pesch: 1966, pp. 144-154.

⁸ A analogia com os termos da psicanálise (conteúdo *manifesto do sonho* e *pensamento latente do sonho*) parece dar conta da relação de censura que está subentendida nessa pintura de Ernst. Ver Freud: 1988, pp. 49-61.

estrutura da tela⁹. Dessa forma, os pássaros, que irrompem a cena provenientes do chão, podem ser entendidos como um conjunto de forças psíquicas que não podem ser controladas, forças associadas ao mundo animal que povoam o inconsciente humano. O aproveitamento da imagem dos pássaros nessa tela, indicação do *volátil* recorrente nas obras de Ernst a partir dos anos vinte¹⁰, como seres que aparecem do chão (e não dos céus como era de se supor), promove uma inversão irônica do alto e do baixo, questionados pela organização fora daquilo que supomos o correto. Na imagética ocidental cristã, o pássaro vindo dos céus representa o contato entre o divino e o humano. Em se tratando dessas imagens, não há lugar para a redenção da culpa causada pelo contato carnal entre mãe e filho. Ao contrário, vemos registrada a cena (sublimada) da castração e a conseqüente punição de Édipo pelo ato incestuoso.

Dando início ao antropomorfismo em sua obra nesse período, Ernst utiliza os pássaros como representações dotadas de uma dose de humanidade. A fusão entre os reinos animal e mineral às formas humanas será acentuada em muitas de suas obras posteriores¹¹, motivada principalmente pela representação das forças incontidas e transgressoras da libido e dos medos, configurando-se como um impulso do inconsciente retratado pela mescla de elementos de naturezas diversas. Dessa forma, os cornos na cabeça de um dos pássaros condensam a imagem do boi ao do ser alado, unindo, também, o céu e a terra, o instinto e a razão. Seguindo essa linha de interpretação, a condensação mais ampla de elementos, caso pensemos na tela como um todo — animais e instrumentos estranhos, as mãos enormes e a cabeça dos pássaros, o fio que pende e o balão ao fundo, o mecânico e humano, o animal e o vegetal, e o arranjo supostamente aleatório entre eles —, se associa à ocupação do espaço tridimensional e desolado, composto de fragmentos de planos que sugerem uma geometria que se choca ao tema edipiano. A exploração das imagens provindas do inconsciente e o mecanismo de composição que equilibra o aleatório e a distensão dos meios de representação serão algumas das marcas mais evidentes em toda a sua pintura posterior, inclusive quando abandona o movimento surrealista.

O novo e o antigo, traduzidos na linguagem moderna como maneira de apropriação do complexo psíquico, coexistem nesse quadro. A exploração da dimensão psíquica através

⁹ A técnica da montagem segundo a ótica surrealista sustenta nesse quadro uma identificação com os mecanismos do sonho de maneira inequívoca. Aliás, desse encontro feliz entre a interpretação dos sonhos e a linguagem surrealista se pode elaborar uma análise da utilização da imagem nas obras de pintores e literatos vinculados ao movimento. Ver Berranger, in: Formentelli: 1987, pp. 73-84.

¹⁰ “Os pássaros têm um papel predominante na obra de Max Ernst. No princípio da sua autobiografia encontramos a identificação clara com o volátil: essa utilização do pássaro como representante do ser humano foi, aliás, imediatamente aceite. Um poema de Eluard define assim Max Ernst: ‘Vestido de penas e abandonado ao mar, transformou sua sombra em vôo, em vôo dos pássaros da liberdade’. Um outro texto de Jacques Viot, descreve o amigo e inventor de imagens como um predador: ‘Max Ernst internou-se sozinho na floresta, numa floresta como não existe nas histórias dos caçadores.’ Desde o princípio dos anos vinte, o pássaro passa a ser um dos seus motivos emblemáticos mais comuns, em primeiro lugar, sob a forma de uma pomba.” In: Ulrich Bischoff, op. cit., pp. 50 e 51.

¹¹ Estou me referindo à enorme quantidade de pinturas nos quais o pintor retrata formas híbridas de mundos misturados, tais como *Figura Humana*, de 1931, *Marlène (Mulher e Criança)*, de 1940/41, *O Vestir da Noiva*, de 1939, *O Surrealismo e a Pintura*, de 1942, e esculturas como *Capricorne*, de 1948.

da conjugação de elementos díspares em uma mesma representação tem por intenção a libertação do inconsciente, que se depara com a violência subentendida no processo de castração, representada na imagem do pássaro detido pelo cercado de madeira, na perfuração da noz e na sugestão do sangue nos olhos dos pássaros. A sensação de que um sonho foi transposto para uma tela, em função do dado aleatório que preside o arranjo dos elementos pintados, se combina à articulação complexa entre os símbolos existentes nessa pintura, criando um efeito surpreendente e, ao mesmo tempo, de sublimação em razão da censura, na medida em que a visão do ato transgressor não é direta, mas sim sugerida simbolicamente.

A imagem no poema

Lendo agora o “Poema da Tarde”, de Murilo Mendes, notamos que alguns procedimentos na composição das imagens se assemelham ao do quadro analisado:

*A tarde move-se entre os galhos de minhas mãos.
Uma estrela apareceu no fim deste meu sangue,
Minha nuca recebeu o hálito fino de uma rosa branca.
Todas as formas servem-se mutuamente,
Umás em pé, outras se ajoelhando, outras sentadas,
Regando o coração e a cabeça do homem:*

*E dentre os primeiros véus surge Maria da Saudade
Que, sem querer, canta.*

Esse pequeno poema, publicado em *Poesia Liberdade*, de 1947, também parece estruturar-se a partir do choque entre elementos díspares que ocupam um mesmo cenário, o que aponta para um problema básico que é o limite entre o poético e o não-poético. O mundo, pela força da poesia, é refundido, reeditado a partir de elementos que se encontram à disposição da capacidade ordenadora do eu lírico, que não dispensa tratamento diferenciado para cada uma das coisas que toma. Há, além da questão da recusa nos limites, uma outra problemática, que é a da ausência de hierarquia. Um mundo sem valor: eis uma das possibilidades de entendimento de um conteúdo político na obra de Murilo Mendes, pois, se não há diferença de valor, tudo possui um mesmo status, o que significa dizer que tudo está aí para tornar-se poesia e, portanto, para negar seu valor mercantil. Aproveitando a pista que temos no título do livro, a poesia se consolida completamente, na visão de Murilo, quando se rompem as amarras determinadas pela lógica canhestra e imediata da vida prosaica, ou seja, a poesia é o espaço legítimo da liberdade. A conciliação de contrários, a imprevisibilidade e a atmosfera insólita funcionariam, nessa perspectiva, como um antídoto contra uma outra irracionalidade, essa mais feroz, que rege, sob manto ideológico da sociedade moderna, os paradoxos da civilização racionalista.

Inicialmente, se observarmos mais de perto a maneira como as imagens do poema se estruturam, vemos, misturados ao corpo do eu lírico, os ramos de uma árvore e uma es-

trela, como se o alto e o baixo se projetassem sobre o extrato médio da existência humana, penetrando no corpo até tornar-se sangue. Na tradição da poesia ocidental, a fusão entre homem e natureza marca uma experiência de caráter mitopoético, em que uma ordem antropocêntrica é geradora e ordenadora da realidade, tanto a humana quanto a divina. Antes mesmo de pensarmos em transcendência, é perceptível que se trata aqui de uma visão da imanência, na medida em que é de dentro do corpo que se instaura o mundo, o que aponta para uma dimensão epistemológica e ontológica da existência. A poesia é também forma de conhecimento, em movimentos de fechamento e abertura do eu para o mundo que o circunda. O aspecto polarizador das formas de conhecimento lógico, nas quais se vê uma divisão entre sujeito e objeto, é eliminado no poema. Não há distância entre o eu e as coisas que se encontram ao seu redor, pois tudo se integra num mesmo organismo, catalisador de uma totalidade que se quer cósmica, até o momento em que mergulha na referência pessoal, na história do sujeito localizado. A divisa entre o que pertence ao interior da poesia e o que está fora é rompida: Maria da Saudade, mulher de Murilo, ingressa no espaço sem limite do poema como alguém que está, a um só tempo, na história dos homens e para além dela, da mesma forma que está dentro e fora da poesia.

A fusão entre mundos que ocupam medidas diferentes e não correlacionadas, tais como o mundo vegetal e o cósmico representados pelos galhos e pela estrela, nos fornece uma pista sobre o modo de composição da poesia de Murilo Mendes. É como se não houvesse limites entre os objetos, como se a natureza estivesse sempre predisposta a ser recriada pela vontade do eu. A volição é, portanto, o motor do poema, desejo de não reconhecer as demarcações entre espaços e de ensaiar uma espécie de poesia plena e pura, feita de elementos retirados do mais alto, mas também daquilo que é impuro para a própria poesia, isto é, o factual, o histórico.

Há um movimento duplo de dispersão e concentração das imagens: a natureza aberta e sem limites, que vai do chão para os céus, encontra correspondência na descrição fragmentada do corpo humano (mãos, sangue, nuca, coração e cabeça). A expressão da totalidade funciona aqui como uma grande alegoria, como fragmentos de restos que, tal qual estilhaços, aderem à pele. O princípio de correspondência faz com que as formas se “sirvam mutuamente” umas das outras. A ausência de limites estabelecidos mistura também as formas de apreensão da paisagem que se desenha: canto, hálito e imagem, num trânsito sinestésico de música, olfato e visão, dão à tarde evocada no poema um sentido especial, extraordinário, fora do comum.

Como na pintura de Ernst, a poesia de Murilo Mendes diz de uma libertação dos sentidos e de uma desconstrução da história. Revisitar o mito, para percebê-lo integrado à vida, define uma atitude que, como afirmei no início, é parte da ação revolucionária verdadeiramente embriagada e libertária.

Bibliografia consultada

- ADORNO, Theodor W. *Teoria Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BISCHOFF, Ulrich. *Max Ernst: para além da pintura*. Colônia: Benedikt Taschen, 1987.
- BONNET, Marguerite. *André Breton: naissance de l'aventure surréaliste*. Paris: José Corti, 1988.
- CHÉNIEUX-GENDRON, Jacqueline. *O Surrealismo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CHIPP, H. B. *Teorias da Arte Moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FORMENTELLI, Eliane et alii. *Du Surréalisme et du Plaisir*. 2 ed. Paris: José Corti, 1987.
- FREUD, Sigmund. *Sur le Rêve*. 3 ed. Paris: Gallimard, 1988.
- GONÇALVES, Aguinaldo José. *Laoookoon Revisitado: relações homológicas entre texto e imagem*. São Paulo: Edusp, 1994.
- KLEE, Paul. *Teoría del arte moderno*. Buenos Aires : Ediciones Caldén, 1979.
- LÉGER, Fernand. *Fonctions de la peinture*. Paris: Gallimard, 1997.
- MALRAUX, André. *Le Musée Imaginaire*. Paris: Gallimard, 1997.
- MENDES, Murilo. *Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- MOURA, Murilo Marcondes de. *Murilo Mendes: a poesia como totalidade*. São Paulo: Edusp/Giordano, 1995.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Papeles sobre Velázquez y Goya*. Madrid: Alianza Editorial, 1980.
- PESCH, Edgar. *Pour Connaître la Pensée de Freud*. 2 ed. Paris: Bordas, 1966.
- RAYMOND, Marcel. *De Baudelaire au Surréalisme*. Paris: José Corti, 1992.
- SPITZ, Ellen Handler. *Museums of the mind: Magritte's Labyrinth and Other Essays in Arts*. Michigan: Yale University, 1994.
- Surrealismo*. Barcelona: Ediciones Polígrafa, 1996.
- TURPIN, Ian. *Ernst*. 2 ed. Londres: Phaidon, 1993.
- VENTURI, Lionello. *Para compreender a pintura: de Giotto a Chagall*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor, s/d.
- WALDBERG, Patrick et alii. *Dada Surréalisme*. Paris: Rive-Gauche Productions, 1981.

WILSON, Simon. *Surrealist Painting*. Inglaterra: Phaidon Limited/Littlegate House/St. Ebbe's Street Oxford, 1982.

ZILIO, Carlos. *A querela do Brasil: a questão da identidade da arte brasileira*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

Anexo



Max Ernst. *Edipo Rei*. 1922. óleo sobre tela. 93 x 102 cm. Coleção particular.

Retratos da vida cotidiana no gênero textual “crônica”, de Clarice Lispector

Rosimar Di Mingo

Mestre em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF)

Resumo Estudo da obra *A descoberta do mundo*, de Clarice Lispector cujas crônicas produzidas entre os anos de 1967 a 1973, para o *Jornal do Brasil*, aos sábados, apresentam molduras espaciais, sociais, filosóficas, metalingüísticas, religiosas, cotidianas através de um olhar feminino atento, crítico, poético e sensível. Rastrear, ressaltar e refletir sobre o espaço do cotidiano que redescobre outras macabéias, o segredo das coisas simples pela subjetividade e humor é o motivo dessa arquitetura textual: a crônica na percepção de Clarice Lispector.

Não sei se muitos fizeram essa descoberta – sei que eu fiz. Também sei que descobrir a terra é lugar-comum que há muito se separou do que exprime. Mas todo homem deveria em algum momento redescobrir a sensação que está sob descobrir a terra. (Crônica “Doçura da terra”. LISPECTOR: 1999, p. 171).

O domínio da realidade, endereço último das práticas humanas, é agenciado graças ao vigor estruturante do compreender e do agir que, canalizado pelo discurso literário ou não, elabora os sistemas gerais renováveis do mundo percebido e representado. Um quinhão considerável desse vital e labiríntico mecanismo cabe às formas específicas da arte.

Assim, a consciência do artista, com o seu modo de existência, torna-se o responsável pela cenografia espiritual de sua época formulada dialogicamente. Dentre as obras artísticas de Clarice Lispector que espelharão uma arquitetura de produção, um bom exemplo é a crônica “A coisa”, publicada em 9 de dezembro de 1967, presente na obra *A descoberta do mundo*² (1999), em que a cronista descreve o “seu” espaço, olhando para tudo, para o outro totalmente insondável, escondido, piscando a paisagem inebriante e já banalizada:

Eu vi uma coisa. Coisa mesmo. Eram dez horas da noite na Praça Tiradentes e o táxi corria. Então eu vi uma rua que nunca mais vou esquecer. Não vou descrevê-la: ela é minha. Só pos-

² A partir daqui, faremos referência à obra *A descoberta do mundo*, de Clarice Lispector, publicada pela editora Rocco, do Rio de Janeiro, em 1999, utilizando a sigla ADM, sempre por esta edição, seguida da numeração.

so dizer que estava vazia e eram dez horas da noite. Nada mais. Fui porém germinada (ADM, p. 51).

A noção de espaço vincula-se, portanto, a um de seus mais instigantes setores, a saber: a atividade plástica (e seu produto: as artes plásticas), pois não há arte plástica fora do espaço e, quanto ao pensamento humano, quando se exprime no espaço, adquire, necessariamente, uma forma plástica. Na realidade, ao apreciarmos uma obra de arte, não o fazemos objetivamente, pois buscamos nos afeiçoar ao que ela nos provoca. Ao se falar em quadro, subentende-se a presença da moldura. Colocado na parede, ele se abre, possibilitando-nos inúmeras interpretações, por conseguinte, entre a pintura e o que ela delimita, instala-se um espaço que faz crescer suas respectivas singularidades. A moldura, ou o limite, imprime, portanto, à obra, uma possibilidade de conscientização do caráter plural da coisa e um aprofundamento do seu sentido que se apóiam na precisão, na mobilidade e no arejamento do objeto-vida, objeto-cotidiano, objeto-existência, objeto-sentimento. Criadora do espaço estético, Lispector, ao escrever *A descoberta do mundo*, livro composto de crônicas publicadas no *Jornal do Brasil*, de 1967 a 1973, cria espaços para o visitante-leitor ultrapassar o transitório do cotidiano, cabendo a ele, portanto, a autonomia de organização de seus próprios significados a partir do diálogo que estabelece com o texto-tela. No processo de recepção, ele pode ter não só a experiência da sensibilidade humana como também ser capaz de observar o silêncio revelador da verdade.

Iser (1979), no texto “A interação do texto com o leitor” afirma que o leitor, diante dos vazios do texto, isto é, dos espaços abertos à plurissignificação, inclusive, devido à barra existente entre significante e significado no signo lingüístico, deve encontrar pontos de indeterminação que serão preenchidos de acordo com seu próprio imaginário ou com a “consciência imaginativa do leitor”. Cria-se, assim, a possibilidade de um “leitor ideal” que possa preencher os vazios do texto com uma leitura interpretativa:

A função do vazio consiste em provocar no leitor operações estruturadas. Sua realização transmite à consciência a interação recíproca das posições textuais./ É pela seqüência de imagens conflitantes surgidas dos vazios do texto/ que o significado do texto se torna vivo na consciência imaginativa do leitor (ISER: 1979, p. 132).

Podemos, metaforicamente, afirmar que o livro *A descoberta do mundo*, de Lispector, é como uma casa com fachada, jardim, sala de visitas, quartos, dependência de empregada, cozinha e porão. O leitor que chega da rua é bem recebido, vai ficando à vontade e percebe a hospitalidade que se traduz pura e simplesmente no respeito pela pessoa da visita e na satisfação de tê-la dentro do teto para a conversa que possa servir de ponte entre a casa e a rua.

Durante a visitação, o estranho, o estrangeiro, bem como o brasileiro, recebem atenções conscientes ritualizadas, solenes, surgindo, às vezes, desculpas, cerimônias verdadeiras, mentirosas, justas, descabidas.

O leitor procura uma conversa séria, um conselho, uma sabedoria, um material de trabalho ou uma diversão como forma de diminuir a insatisfação que tem diante da sociedade paradoxal. Nessa morada de espaços abertos, fala-se sobre o que se ama, justifica-se qualquer descoberta da sociedade e da cultura onde se vive. A sociedade pode ser vista como uma entidade que se faz e refaz através de um sistema complexo de relações sociais em que acontece tudo o que é estritamente necessário e dispensável para a criação de um evento. O estilo barroco é percebido nessa relação social quando se pretende ligar com força, sugestão ou desejo: o alto com o baixo, o céu com a terra, o santo com o pecador, o interior com o exterior, o fraco com o poderoso, o humano com o divino e o passado com o presente.

Lispector, tanto dentro da casa quanto na rua, desperta emoções, reações, leis, orações, músicas, imagens, pessoas. Na parte interna – espaço íntimo e privativo de uma pessoa – a autora apresenta uma sociedade variada, viva, totalizada, englobando a rua na casa como se ela fosse uma grande família. O discurso do narrador apresenta a moldura da sociedade de forma pessoal, crítica e, às vezes, autoritária. A intensidade emocional é alta, a casa torna-se um espaço “ordenador”, com possibilidade de “reconstrução”, onde predomina a liberdade de se poder fazer coisas, de exigir atenção, presença e opinião, bem como de garantir direitos perpétuos; já na rua, os indivíduos são anônimos e desgarrados, além de maltratados pelas “autoridades”, sem paz, sem voz, apresentando, ainda, um comportamento negativo.

A autora coloca-se como uma voz entre essa oposição da casa e da rua. Como um elo que permite unir os dois espaços e, simultaneamente, inventar o seu próprio lugar. Percebe-se que a intenção intelectual é revelar a natureza humana de forma mais profunda, mostrando ao leitor visitante segredos caminhos e singularidades de forma bem à vontade.

Assim, nessa visitação pelo interior da casa (de/com Clarice Lispector), ocorre o autoconhecimento, a autodescoberta, uma vez que o discurso, com a força ferina da autora, com o seu poder de induzir à ação e de mudar sentimentos, desempenha papel fundamental no leitor visitante. As crônicas de gênero leve, ameno, de leitura fácil, em que as percepções e sensações no processo de tomada de consciência da autora diante do olhar atento e da compreensão sobre o mundo são compartilhadas com o leitor, levam-no a sentir e a ver coisas que, por meios racionais, ele não conseguiria apreender e captar inteiramente. Dessa forma, em telas pequeninas, gigantes, coloridas, opacas, silenciosas e festivas, Lispector mostra, pacientemente, pelas páginas de *A descoberta do mundo*, o dia-a-dia com seu agulhão ou com suas belezas inesperadas.

Se, muitas vezes, depois de lido, o jornal acaba tendo um final nada nobre, tal como servir para forrar o caixote dos cachorrinhos recém-nascidos ou o chão da casa que está sendo pintada, questionamos: o que será da crônica depois de lida? Qual é o seu destino? Às vezes, damos sorte e vamos revê-la, em forma de livro, como na obra *A descoberta do mundo*. Entremos nesse recinto para apreciar a escritora brasileira que soube registrar a paisa-

gem encantada e permitir viajar, geograficamente ou não, pelas ruas, pessoas, situações cotidianas, sentimentos e assim podermos visualizar um pouco o que é a vida...

O primeiro texto estudado é a crônica “Falando de viagens” que se refere à moradora da casa. Lispector é um nome russo. Clarice nasceu na Ucrânia, numa aldeia que não existe no mapa. De olhos oblíquos, sugerindo distância: rosto anguloso, maçãs salientes, enfim, um belo rosto eslavo. É Clarice Lispector, num retrato assinado por De Chirico. Não há fragilidade em seu rosto: há força, profundidade, percebendo-se uma certa arrogância de quem domina, mas também serenidade e solidez. Um rosto altivo.

Foi-me oferecida uma viagem à Rússia, se eu quisesse. Mas não quis. Naquela terra eu literalmente nunca pisei: fui carregada de colo. Mas lembro-me de uma noite, na Polônia, na casa de um dos secretários da Embaixada, em que fui sozinha ao terraço: uma grande floresta negra apontava-me emocionalmente o caminho da Ucrânia. Senti o apelo. A Rússia me tinha também. Mas eu pertenço ao Brasil (ADM, p. 353).

Mas que mistério tem Clarice? “Sou tão misteriosa que não me entendo (ADM, p. 116), no entanto, poucas pessoas foram tão particulares quanto ela que ‘Era uma mulher de grande solidão. A solidão era uma maneira de ser livre’”. Assim, em “Anonimato”, a cronista mostra a importância de se preservar a individualidade, remetendo também ao silêncio, ou seja, o escritor oculta aquilo que está no âmago de sua alma:

Tantos querem a projeção. Sem saber como esta limita a vida. Minha pequena projeção fere o meu pudor. Inclusive o que eu queria dizer já não posso mais. O anonimato é suave como um sonho. Eu estou precisando desse sonho. Aliás eu não queria mais escrever. Escrevo agora porque estou precisando de dinheiro. Eu queria ficar calada. Há coisas que nunca escrevi, e morrerei sem tê-las escrito. Essas por dinheiro nenhum. Há um grande silêncio dentro de mim. E esse silêncio tem sido a fonte de minhas palavras. E do silêncio tem vindo o que é mais precioso que tudo: o próprio silêncio (ADM, p. 76).

Quem é Clarice? Em “Lembrança de filho pequeno”, ela própria se define: “Sou uma imigrante que se enraizou em terra nova. Meu olho é vazio, áspero, olha bem (ADM, p. 139). Também, complementando a sua descrição, ainda temos, na crônica “Intelectual? Não”, o seguinte depoimento:

Sou uma pessoa que tem um coração que por vezes percebe, sou uma pessoa que pretendeu pôr em palavras um mundo inteligível e um mundo impalpável. Sobretudo uma pessoa cujo coração bate de alegria levíssima quando consegue em uma frase dizer alguma coisa sobre a vida humana ou animal (ADM, p. 149).

Mas para que ela nasceu? A resposta, podemos encontrá-la na crônica “As três experiências” (ADM, p. 101): “Há três coisas para as quais eu nasci e para as quais eu dou minha vida. Nasci para amar os outros, nasci para escrever, e nasci para criar meus filhos [...] As três coisas são tão importantes que minha vida é curta para tanto. Tenho que me apressar, o tempo urge”.

Neste estudo, faremos uma abordagem ao gênero “crônica”. Mas o que vem a ser o vocábulo “crônica”? Na mitologia clássica, o deus Cronos, filho de Urano (o Céu) e de Gaia (a Terra), destronou o pai e casou com a própria irmã, Réia. Urano e Gaia, conhecedores do futuro, predisseram-lhe que ele seria, por sua vez, destronado por um dos filhos que gerasse. Para evitar a concretização da profecia, Cronos passou a devorar todos os filhos nascidos de sua união com Réia até que esta, grávida mais uma vez, conseguiu enganar o marido, dando-lhe para comer uma pedra em vez da criança recém-nascida. Assim, a profecia se realizou: Zeus, o último da prole divina, conseguiu sobreviver, deu a Cronos uma droga que o fez vomitar todos os filhos que havia devorado, liderando, ainda, uma guerra contra o pai, que acabou sendo derrotado por ele e pelos irmãos.

Cronos é a personificação de tempo e, de acordo com uma das abordagens teóricas dos mitos clássicos, sua lenda pode ser lida como uma alegoria: a de que o tempo, em sua passagem fatal, engole tudo o que é criado e tudo o que é criatura.

O vocábulo grego “*chronos*”, que significa “tempo”, encontra-se, em sua língua, como radical de muitos termos que, etimologicamente, ligam-se ao sentido original. Assim, rastreando dicionários, acabamos sabendo, por exemplo, que *crônico* é um designativo de divisão do tempo; que um *cronograma* é um gráfico que prevê prazos para a execução de um trabalho, e que obedecer a uma ordem *cronológica* é dispor fatos na ordem temporal em que se deram. Da mesma forma, temos o vocábulo “crônica” cujo radical das palavras citadas encontra-se nela, relacionando-a com a idéia de tempo. No *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, de Antenor Nascentes (1955), o vocábulo “*crônico*” é dado como originário do grego *chronikós* (relativo ao tempo), recebida pelo latim *chronicu*. Assim, mesmo que se encontre, em outros dicionários, variantes do étimo de crônica, nenhuma dessas variantes deixa de radicar-se ao sentido original de *cronos* (tempo).

Designativo de um gênero específico de textos, o vocábulo “crônica” mudou de sentido em sua evolução, mas nunca perdeu os vínculos com o sentido etimológico que lhe é inerente e que está em sua formação. Vale ressaltar que, se consultarmos um dos nossos mais conhecidos e usuais dicionários, o verbete assinala, entre sete significados, os dois, a seguir, que interessam a este estudo:

Crônica (do lat. *chronia*). s. f. Narração histórica, ou registro de fatos comuns, feitos por ordem cronológica. [...] Texto jornalístico redigido de forma livre e pessoal, e que tem como temas, fatos ou idéias da atualidade, de teor artístico, político, esportivo, etc., simplesmente relativos à vida cotidiana (HOLANDA: 1986, p. 503).

Como se pode perceber, o primeiro dos significados remete ao vocábulo “crônica” em seu sentido primordial, ou seja, refere-se aos registros do passado e aos fatos na ordem em que se sucederam. O segundo apresenta o vocábulo em sua acepção atual, ou seja, um enfoque dos fatos cotidianos. Evidencia-se, contudo, tanto em relação ao sentido tradicional do termo quanto em relação ao seu sentido moderno, que a crônica, devido à sua própria

origem, está sempre ligada à idéia contida no radical do termo que a designa: assim, seja um registro do passado, seja um flagrante do presente, a crônica remete sempre a um resgate do tempo.

Assim, para arrematar esta introdução com final também alegórico que tenta parafrasear e modernizar o mito clássico, pode-se afirmar que, assim como Zeus humano, a cronista também arranca das entranhas de Cronos os filhos que ele quer devorar, na medida em que não deixa perecer no tempo a matéria fugaz da vida, registrando-a e salvando-a do esquecimento. Dessa forma, a partir desses estudos, podemos levantar os seguintes questionamentos: o que é crônica para Clarice Lispector? No texto “Ser cronista”: “Crônica é um relato? É uma conversa? É o resumo de um estado de espírito?” (ADM, p. 112); percebemos que ela também sente dificuldade de nomear os textos produzidos. Ainda, em “O grito” (ADM, p. 81), podemos observar a inconsistência no que tange à classificação de seus textos quanto ao gênero: “Sei que o que escrevo aqui não pode chamar de crônica nem de coluna nem de artigo. Mas sei que hoje é um grito. Um grito! De cansaço. Estou cansada!”

Interessante notar que as mulheres cronistas são mais sérias do que seus confrades homens. Não temos, entre as cronistas mais conhecidas, algumas que se destacam pelo humor: elas são mais poéticas, comprometidas com os problemas sociais, místicas ou existencialistas. Na crônica, “Adeus, vou-me embora!”, publicada em 20 de abril de 1968, Lispector não só apresenta as cronistas como também faz menção ao amor recebido de seus leitores:

Mas ser cronista tem um mistério que não entendo: é que os cronistas, pelo menos os do Rio, são muito amados. E escrever a espécie de crônica aos sábados tem me trazido mais amor ainda. Sinto-me tão perto de quem me lê. E feliz por escrever para os jornais que me infundem respeito. Só me ocorre o nome de três ou quatro cronistas mulheres: Elsie Lessa, Rachel de Queiroz, Dinah Silveira de Queirós, eu. Vou telefonar para Elsie, que faz crônica há mais tempo do que eu, para lhe perguntar que faço dos telefonemas maravilhosos que recebo, das rosas pungentes de tanta beleza que me oferecem, das cartas simples e profundas que me mandam (ADM, p. 95).

Vale ressaltar que, quando o cronista é mulher, pode referir-se a si mesma como tal, no feminino, ou genericamente, no masculino, podendo até, no mesmo texto, misturar os dois gêneros, uma vez que a escrita feminina vai além do gênero da escrita, isto é, o feminino não se restringe à mulher, embora não deixe de estar relacionado a ela. Assim, “Aprender a viver”, publicada em 1969, constitui um exemplo de crônica em que a temática da culpa ultrapassa o feminino e abrange o universal:

Pudesse eu um dia escrever uma espécie de tratado sobre a culpa. Como descrevê-la, aquela que é irremissível, a que não se pode corrigir. Quando a sinto, ela é até fisicamente constrangedora: é um punho fechando o peito, abaixo do pescoço: e aí está ela, a culpa. A culpa? O erro, o pecado. Então o mundo passa a não ter refúgio possível. Aonde se vá e carrega-se a cruz pesada de que não se pode falar (ADM, p. 206).

A cronista existe mesmo ou é invenção da cronista? O escritor do gênero narrativo cria, para contar uma história, um narrador que pode se parecer com ele, escritor, mas não é a mesma pessoa, mesmo que o texto ficcional tenha algumas características autobiográficas. Trata-se do foco narrativo ou do ponto de vista (há pequenas diferenças teóricas entre eles). Ora, no caso da crônica, em que os autores contemporâneos, geralmente, assinam suas matérias, a quem estão se referindo quando dizem “eu”? É sempre verdade o que se lê numa crônica? O “eu” de Clarice Lispector é sempre ele, o Clarice Lispector? O cronista, o narrador e o escritor que assinam são a mesma pessoa? Na crônica “Perguntas grandes”, a autora busca esclarecer essas questões:

Pessoas que são leitoras de meus livros parecem ter receio de que eu, por estar escrevendo em jornal, faça o que se chama de concessões. E muitas disseram: “Seja você mesma”.

Um dia desses, ao ouvir um “seja você mesma”, de repente senti-me entre perplexa e desamparada. É que também de repente me vieram então perguntas terríveis: quem sou eu? Como sou? O que ser? Quem sou realmente? E eu sou?

Mas eram perguntas maiores do que eu (ADM, p. 180).

As próprias matérias apresentam variedade de casos que podem tentar responder a essa questão. Isso sem falar dos autores mais antigos que “assinavam” suas crônicas com pseudônimos mais variados, por motivos diferentes, até por não quererem aparecer como autores de matéria jornalística considerada menor, uma vez que já são conhecidos como escritores de livro. Lispector, em “Viajando por mar”, deixa transparecer a preocupação com as marcas pessoais em seus textos:

Um dia telefonei para Rubem Braga, o criador na crônica, e disse desesperada: “Rubem, não sou cronista, e o que escrevo está se tornando excessivamente pessoal. O que é que eu faço? Ele disse: “É impossível, na crônica, deixar de ser pessoal.” Mas eu não quero contar minha vida para ninguém: minha vida é rica em experiências e emoções vivas, mas não pretendo jamais publicar uma autobiografia (ADM, p. 349).

Evidencia-se que não é só como cronista que o escritor se acha menor, desnudando-se, humildemente, ante o leitor, visto que, também, quanto a outras manifestações artísticas, o cronista pode utilizar-se do seu pequeno espaço para fazer algo como uma autocrítica, fato que podemos perceber em “Entrevista alegre”:

Perguntou-me o que eu achava da literatura engajada. Achei válida. Quis saber se eu me engajaria. Na verdade sinto-me engajada. Tudo o que escrevo está ligado, pelo menos dentro de mim, à realidade em que vivemos. É possível que este meu lado ainda se fortifique mais algum dia. Ou não? Não sei de nada. Nem sei se escrevi mais. É mais possível que não.

Perguntou-me o que eu achava da cultura popular. Eu disse que ainda não existe propriamente. Quis saber se eu a considerava importante. Eu disse que sim, mas que havia algo muito mais importante ainda: oferecer oportunidade de ter comida a quem tem fome. A menos que a cultura popular leve o povo a tomar consciência de que a fome dá direito de reivindicar comida. Vinde a nova encíclica que fala no recurso externo à rebelião em caso de tirania.

Até breve, Cristina, até o nosso jantar. Você parece que também ganhou de mim. O que é bom. Mas não sei por que, depois que li a entrevista, saí tão vulgar. Não me parece que eu seja vulgar. E nem tenho olhos azuis (ADM, p. 53).

Mas qual é a função da crônica? Os cronistas, com frequência, referem-se a seu fazer cronístico, mencionando o que fazem e esclarecendo por que o fazem, mostrando, ainda, como se sentem ou o que estava acontecendo quando tiveram uma inspiração para escrever esse gênero textual. Lispector, como tantos outros escritores, também faz metalinguagem, fato que podemos observar em “A preciosa aventura de escrever”:

Minhas intuições se tornaram mais claras ao esforço de transpô-las em palavras”. Isso eu escrevi uma vez. Mas está errado, pois que, ao escrever, grudada e colada, está a intuição. É perigoso porque nunca se sabe o que virá – se for sincero. Pode vir o aviso de uma destruição, de uma autodestruição por meio de palavras (ADM, p. 183).

A autora em estudo, para caracterizar o cenário branco a ser construído pelas palavras sobre o seu tecer como cronista, contista e novelista, mostra, explicitamente, a rotina, as dificuldades, o ritual, a máquina de escrever utilizada, o cansaço, enfim, utiliza-se da própria escrita para situar a sua enunciação literária. Realiza um trabalho estilístico de metalinguagem, levando o leitor a fazer uma pesquisa vocabular e estilística a extremos pouco vistos, sem romper com a sua divagação intelectualizante e com o caráter subjetivo do texto. Vejamos o que ela mesma afirma sobre o ato de escrever, na crônica “Temas que morrem”, publicada em 24 de maio de 1969:

Sinto em mim que há tantas coisas sobre o que escrever. Por que não? O que me impede? A exigüidade do tema talvez, que faria com que este se esgotasse em uma palavra, em uma linha. Às vezes é o horror de tocar numa palavra que desencadearia milhares de outras, não desejadas, estas. No entanto, o impulso de escrever. O impulso puro – mesmo sem tema (ADM, p. 196).

Também, há uma homenagem que presta à sua companheira de trabalho, ou seja, a inseparável máquina de escrever, na crônica “Até a máquina?”, publicada em 5 de fevereiro de 1972:

Mandei consertar minha máquina de escrever. Inserido ao redor do rolo (ou como quer que se chame o que vocês sabem) ainda estava o papel onde o consertador de máquinas tentara escrever para ver se esta já estava sem defeito. No papel veio escrito:
s d f g ç k j e v que Deus seja louvado p ou 3 c (ADM, p. 404).

O gênero textual “crônica” trata-se de um trabalho jornalístico ou literário? Gestos pequenos e despercebidos, beijos ou um pãozinho com café da manhã – com leite ou sem leite – é isso que a crônica acaba sendo para o leitor. No jornal, as manchetes trazem, em títulos épicos ou grandiloqüentes, o mundo. O mundo em letras garrafais. O susto é a primeira emoção do recém-acordado brasileiro, tratando-se, às vezes, de um susto bom, como na crônica “Eu tomo conta do mundo”, publicada em 4 de março de 1970:

Sou uma pessoa muito ocupada: tomo conta do mundo. Todos os dias olho pelo terraço para o pedaço de praia com mar, e vejo às vezes que as espumas parecem mais brancas e que

às vezes durante a noite as águas avançaram inquietas, vejo isso pela marca que as ondas deixaram na areia. Olho as amendoeiras de minha rua. Presto atenção se o céu de noite, antes de eu dormir e tomar conta do mundo em forma de sonho, se o céu de noite está estrelado e azul-marinho, porque em certas noites em vez de negro parece azul-marinho. Os cosmos. Disso eu tomo conta com alguma relutância (ADM, p. 275-276).

A obra *A descoberta do mundo*, de Clarice Lispector (1999), em alguns títulos citados, apenas exemplifica essa quebra da tradicional objetividade jornalística, por meio do olhar da autora – atento e sensível – que transfigura o cotidiano. São exemplos: Brincar de pensar (19 de agosto de 1967), Primavera ao correr da máquina (23 de setembro de 1967), Quando chorar (25 de novembro de 1967), A entrevista alegre (30 de dezembro de 1967), Um pintinho (10 de fevereiro de 1968) Adeus, vou-me embora (20 de abril de 1968), Comer, comer (16 de novembro de 1968), Liberdade (26 de abril de 1969), O que é, o que é? (7 de junho de 1969), Que viva hoje (9 de maio de 1970), Um reino cheio de mistério (13 de outubro de 1970), Dia da mãe inventada (8 de maio de 1971) Você é um número (7 de agosto de 1971) Como adormecer (5 de fevereiro de 1972), A cozinheira feliz (4 de março de 1972) Taquicardia a dois (15 de abril de 1972), O mar de manhã (7 de abril de 1973), Por causa de um bule de bico rachado (29 de dezembro de 1973).

Vale ressaltar que os personagens das crônicas são apresentados sempre em conjunto e depois perfilados na busca de elementos invariantes que sustentam a história. Assim, observa-se que apresentam um relacionamento dialético sempre entre dois elementos A e B ou entre o Eu e o Outro, descrevendo um sistema de transformação que inclui a passagem por situações comuns. A localização de A e B ou do Eu e o Outro, em confronto, leva-nos a perceber que a narração, em Lispector, converge para a tematização da linguagem, como em fenômeno de epifania. A crônica “O dia da mãe inventada” surpreende pela apresentação textual e também pela epifania do amor apresentada na conclusão da crônica do dia 8 de maio de 1971:

Localização – Casa de Menores Abandonados; construção antiga, colonial; inúmeros pavilhões com salas amplas; teto alto; janelão gradeados.

Número de Crianças – 600.

Idade das Crianças – varia.

Cronologia – data da fundação, cerca de 1778.

Fundador – um português milionário, proprietário da casa; preocupado com problema do menor abandonado.

Finalidade – abrigar, educar, encaminhar crianças órfãs ou abandonadas pelos pais (ADM, p. 343).

O vocábulo “epifania” (do grego *epiphaneia*) pode ser compreendido num sentido místico-religioso e num sentido literário. No sentido místico-religioso, esse vocábulo remete ao aparecimento de uma divindade e a uma manifestação espiritual – nesse sentido, a palavra aparece descrevendo a aparição de Cristo aos gentios. Evidencia-se que, aplicado à literatura, o termo significa o relato de uma experiência que, em princípio, mostra-se sim-

ples e rotineiro, mas acaba apresentando toda a força de uma inusitada revelação. Também, pode-se afirmar que se trata da percepção de uma realidade atordoante quando os objetos mais simples, os gestos mais banais e as situações mais cotidianas comportam iluminação súbita na consciência dos figurantes, evidenciando-se que a grandiosidade do êxtase pouco tem a ver com o elemento prosaico em que se inscreve o personagem.

Conclusão – chama, uma por uma, as crianças que não têm filiação e informa: o nome de sua mãe é Maria ou Ana ou Sofia, etc. alegria das crianças: agora todas têm mães, embora que ausentes, mas cada criança, tornada alegre, se conforma que a mãe não venha visitá-la: é que Irmã Isabel sempre dá um motivo, explicando a falta de presença da mãe. Mãe inventada. Falsa. Imaginária. No papel apenas viva, quente. Cheia de amor.

Fim – tenho dito, considero por hoje encerrada a minha seção (ADM, p. 344).

Podemos afirmar que, em *Lispector*, o sentido de epifania se perfaz em todos os níveis: a revelação é o que autenticamente está narrado em seus contos e romances a partir de experiências rotineiras, ressaltando-se que, até mesmo nas crônicas analisadas, esse sentido torna-se um “presente” para o leitor visitar.

E o espaço geográfico fica só no nome? A cidade é a realização do antigo sonho humano do labirinto. O olhar, sem o saber, persegue essa realidade, fotografando o comportamento ou a figura do Outro e estudando a aparência fisionômica das pessoas para ler-lhe a nacionalidade e a posição, o caráter e o destino, pelo seu modo de andar, pela sua constituição corporal, pela sua mímica facial. A capital constitui espaço e assunto para muitas crônicas, contudo já não se pode afirmar o mesmo sobre o texto “Nos primeiros começos de Brasília”, crônica publicada em 20 de junho de 1970, em que *Lispector* apresenta a sua visão sobre a nova capital do país – uma cidade artificial, erguida sobre a criatividade técnica dos arquitetos e criada para representar um novo mistério, embelezada por construções com espaços calculados para as nuvens, apresentando o grande silêncio visual:

Há alguma coisa aqui que me dá medo. Quando eu descobrir o que me assusta, saberei também o que amo aqui. O medo sempre me guiou para o que eu quero; e porque eu quero, temo. Muitas vezes foi o medo quem me tornou pela mão e me levou. O medo me leva ao perigo. O que eu amo é arriscado. – Em Brasília estão as crateras da Lua. – A beleza de Brasília são as suas estátuas invisíveis (ADM, p. 295).

A linguagem simbólica da cronista torna Brasília um espaço irreal, quase mítico, e o que diz dessa cidade poderia ser aplicado a qualquer outra, desde que a escritora assim o quisesse. Já o que os cronistas dizem do Rio, ainda que em linguagem poética ou usando de superlativos hiperbólicos, tem relação com o real e dá para reconhecer a Cidade Maravilhosa, que acabou tendo uma vida de personagem, não só em crônica como também nos demais gêneros literários (e mesmo em reportagens): o Rio existe enquanto cidade real, comprovável, com suas belezas e suas mazelas, como o templo do samba, das praias, das mulheres bonitas e dos homens bem-sucedidos e/ou inteligentes, e autores de sacadas geniais.

Clarice Lispector – uma grande viajante que a vida permitiu ser por força da profissão do marido, um diplomata de carreira – viveu 15 anos fora do Brasil, então, Nápoles, Berna, Torquay fizeram parte de sua história. Ela surpreende o leitor visitante na crônica “Estive na Groelândia”, publicada em junho de 1971:

Fazia um frio que já não tinha nome. Vi o tipo de alguns groelandese: altos, esguios, lou-ríssimos. Eu disse a Alzira: faz de conta que fomos à cidade também. Ela concordou. E man-temos segredo, as duas: dizemos que já visitamos a Groelândia. Estou quebrando o segredo, Alzira [...] (ADM, p. 353).

Em seus textos, não deixa de apresentar nem tipos humanos inesquecíveis tais co-mo as empregadas, os filhos, as amigas, os taxistas, nem os seus maiores influenciadores de leitura: Guimarães Rosa, Pablo Neruda, Tom Jobim, Chico Buarque, Mário Quintana, Sér-gio Porto, Nelson Rodrigues, Lúcio Cardoso, Carlos Drummond de Andrade. E lia, lia o que podia. Na Literatura Brasileira, destaca-se Monteiro Lobato: *As reinações de Narizinho*, “o livro mais grosso de Lobato”, foi a obra que mais a encantou, não só porque foi muito difícil adquiri-la – tomou-a emprestado de uma livraria. Lispector lia uma página por dia para que não terminasse logo a coluna de sábado do dia 12 de outubro de 1968, intitulada “Fide-lidade”, que traduz a importância desse autor para ela: “Quanto a mim, continuo a ler Mon-teiro Lobato. Ele deu iluminação de alegria a muita infância infeliz. Nos momentos difíceis de agora, sinto um desamparo infantil, e Monteiro Lobato me traz luz” (ADM, p. 142).

Quando a palavra não vem, tudo pode ser um prato cheio para o cronista, até a difi-culdade em preencher o espaço em branco. Assim como alguns poetas buscam, intencio-nalmente, a poesia, também o cronista, às vezes, menciona a falta de assunto, por ela real-mente ocorrer, ou pelo fato de os assuntos fugirem ou terem sido gastos, ou mesmo devido a uma amnésia ocasional impedir o escritor de produzir as crônicas. Em *A descoberta do mundo*, Lispector deixa bem claro esse dilema e, em consequência disso, produziu crônicas que surpreendem o leitor: crônica de uma linha, crônica diálogo, crônica noveleta, crônica entrevista, crônica carta, crônica tradução, crônica social, crônica saudade, crônica ritual, crônica metafísica, crônica revelação, crônica morte, crônica diálogo, crônica prece, crônica mídia, crônica bicho, crônica mágoa, crônica medo, crônica lugares, crônica prazer, crônica escola, crônica insônia, crônica liberdade, crônica visita, crônica leitura, crônica perfil, crô-nica metalinguagem, crônica rotina, crônica vida, crônica perdão, crônica salmo, crônica dicionário. A seguir, apresentaremos alguns exemplos desse gênero textual que constitui uma inovação na Literatura Brasileira.

Crônica pílula, “Amor à terra”, publicada em 7 de junho de 1969: “Laranja na mesa. Bendita árvore que te pariu” (ADM, p. 201).

Crônica tradução, “Miguel Ângelo”, publicada em 3 de agosto de 1968: Versão ingles-a de W. W. Newell. Dez anos antes de sua morte, Miguel Ângelo dedicou a Giorgio Vasari um soneto (LXV) intitulado “À beira da morte”.

Agora minha vida, por um mar tempestuoso,
como frágil embarcação alcançou aquele grande porto
onde tudo é posto em leilão, antes do julgamento final
do bem e do mal, para a eternidade.
Bem sei agora quanto aquela afetuosa fantasia
Que me fez minh'alma adoradora e cativa
da arte terrena é vã; quão errado (ADM, p. 122)

Crônica metafísica, “Desencontro”, publicada em 24 de julho de 1971, “Eu te dou o pão e preferes ouro. Eu te dou ouro mas tua fome legítima é de pão (ADM, 365).

Crônica dicionário, “Dicionário”, publicada em 3 de abril de 1971:

Néctar – suco doce que muitas flores contêm e que os insetos buscam com avidez.
Pistilo – órgão feminino da flor, que geralmente ocupa seu centro e contém o rudimento da semente.
Pólen – pó fecundante, produzido nos estames e contido nas anteras [...] (ADM, p. 338).

Crônica salmo, “De natura florum”, publicada em 3 de abril de 1971: “E plantou Javé Deus um jardim no Éden, que fica no Oriente, e colocou nele o homem que formara.” (Gen, II, 8) (ADM, p. 337).

Crônica conto, “Um conto se faz ao largo”, publicada em 9 de novembro de 1968:

Simplesmente não me lembro que história eu estava pretendendo contar, ao escrever essas linhas. Sei que era para ser um conto, mas que aventura espiritual seria? Não me lembro mais, e deixo aos leitores menos experientes, que escrevem ainda como exercício, o trabalho de continuar... Apenas enfinei uma vela e esta se faz ao mar. Mas e o rumo? Perdi a bússola (ADM, p. 151).

Crônica mídia, “Chacrinha?”, publicada em 7 de outubro de 1967:

De tanto falarem em Chacrinha, liguei a televisão para seu programa que me pareceu durar mais que uma hora.

E fiquei pasma. Dizem-me que esse programa é atualmente o mais popular. Mas como? O homem tem qualquer coisa de doido, e estou usando a palavra *doido* no seu verdadeiro sentido. O auditório também cheio. É um programa de calouros, pelo menos o que eu vi. Ocupa a chamada hora nobre da televisão. O homem se veste com roupas loucas, o calouro apresenta o seu número e, se não agrada, a buzina do Chacrinha funciona, despedindo-o; além do mais, Chacrinha tem algo de sádico: sente-se o prazer que tem em usar a buzina. E suas gracinhas se repetem a todo o instante – falta-lhe imaginação ou ele é obcecado [...].

Não entendo. Nossa televisão, com exceções, é pobre, além de superlotada de anúncios. Mas Chacrinha foi demais. Simplesmente, não entendi o fenômeno. E fiquei triste, decepcionada: eu queria um povo mais exigente (ADM, p. 36).

Crônica classificados, “Precisa-se”, publicada em 19 de outubro de 1968:

Sendo este jornal por excelência, e por excelência dos *precisa-se* e *oferece-se*, vou pôr um anúncio em negrito: precisa-se de alguém homem ou mulher que ajude uma pessoa a ficar contente porque esta está tão contente que não pode ficar sozinha com a alegria, e precisa reparti-la.

Paga-se extraordinariamente bem: minuto por minuto paga-se com a própria alegria (ADM, p. 144).

Crônica carta, “São Paulo”, publicada em 19 de outubro de 1968:

De São Paulo recebi uma carta de Fernanda Montenegro. Telefonei-lhe pedindo licença para publicá-la. Foi dada:

“Clarice

é com emoção que lhe escrevo pois tudo o que você propõe tem sempre essa explosão dolorosa. É uma angústia terrivelmente feminina, dolorosa, abafada, educada, desesperada e guardada.

Ao ler meu nome escrito por você, recebi um choque não por vaidade mas por comunhão. Ando muito deprimida, o que não é comum. Atualmente em São Paulo se representa de arma no bolso. Polícia nas portas dos teatros. Telefonemas ameaçam o terror para cada um de nós em nossas casas de gente de teatro. É o nosso mundo (ADM, 1999, p. 145).

Tendo o tempo como rápido na visita que faz, o visitante, discretamente, deixa a casa de Clarice Lispector, intitulada *A descoberta do mundo*. E como ele sai? Sentindo saudade, tendo vivido a insônia, o medo, a liberdade, o amor, o susto, a morte. Porém, a idéia maior que fica é a própria autora quem traduz na crônica “Mas há a vida”: “Mas há a vida que é para ser intensamente vivida, há o amor. Há o amor. Que tem que ser vivido até a gota. Sem nenhum medo, não mata” (ADM, p. 346) e, em “Aprendendo a viver”, a necessidade de repetir que “A alegria de viver está no risco, sem o qual a vida não vale a pena!” (ADM, p. 161). Além de, como uma criança, a aprender a bordar a fio de ouro: “Viva Hoje” (ADM, p. 288), na crônica “Que viva hoje”.

Todas as visitas de Lispector que sempre foram até ela assentaram-se e nada disseram. Ela nunca entendeu... Por que será que o visitante ouvia... ouvia... ouvia?

Referências bibliográficas

BENDER, Flora; LAURINTO, Ilka. *Crônica: história, teoria e prática*. São Paulo: Scipione, 1993.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo: Obras escolhidas III*. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CAMPOS, Jorge Lucio. *Do simbólico ao virtual: a apresentação do espaço em Panofsky e Francastel*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor, in: JAUSS, Hans Robert et alli. *A leitura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 132.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. Amor, in: *A bela e a fera*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

MAIA, Ana Martha Wilson. *As máscaras d'a mulher: a feminilidade em Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 1999.

MATA, Roberto da. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. São Paulo: 1985.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1974.

REVISTA DE ESTUDOS LITERÁRIOS. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 1955. v. 1.

SAMUEL, Rogel. *Manual de teoria literária*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

Normas para publicação na Revista ALPHA

1. Os artigos enviados à Revista ALPHA serão submetidos a um Conselho Editorial, que irá selecionar os textos a serem publicados.
2. Os originais não devem exceder 15 laudas, digitadas em espaço 1,5, no programa Word ou Windows. O texto deverá ser entregue em 2 (duas) vias, acompanhadas de respectivo disquete.
3. Os artigos devem ter um resumo em português, com 30 a 150 palavras. O resumo deve ser inserido depois do título do artigo e do nome do autor. Junto de seu nome, o autor deverá incluir, em nota de rodapé, com asterisco (*), seu e-mail, sua titulação e/ou instituição onde desempenha sua função acadêmica.
4. Os artigos enviados devem seguir os critérios estabelecidos pela ABNT. Para facilitação no preparo de originais, seguem normas para as quais chamamos atenção:
 - 4.1. Citações bibliográficas curtas (até 3 linhas) deverão estar inseridas no texto. Citações longas (mais de 3 linhas) deverão constituir parágrafo independente, digitadas em espaço um, ou letras menores, recuadas da margem esquerda.
 - 4.2. As citações deverão ser seguidas do sobrenome do autor e ano da publicação (e página, se for o caso), entre parênteses: Ex: (NOVAIS, 1998, p. 175).
 - 4.3. As notas de rodapé estarão restritas a observações pessoais, no sentido de prestar esclarecimentos sobre informações que não estejam no corpo do texto, e deverão ser numeradas seqüencialmente.
 - 4.4. As referências bibliográficas deverão aparecer no final do texto, em ordem alfabética de sobrenome do autor, da seguinte forma:
 - a) para livro: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. *Título (em itálico)*. Edição. Local: editora, data.
 - b) para artigos: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Título do artigo. *Título do periódico (em itálico)*. Local, volume, número, página inicial e página final do artigo, mês e ano.
 - c) para artigos de congresso: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Título do artigo. In: NOME DO CONGRESSO, número do congresso, ano, local. *Título da publicação (em itálico)*. Local, editora, data, página inicial e página final do artigo.
5. A Revista ALPHA reserva-se o direito de alterar os originais, no sentido de adequá-los às normas adotadas por esse padrão editorial.