

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: Marcos Antônio Caixeta Rassi. Coordenador do curso de Letras: Luís André Nepomuceno*

Impressão e acabamento
Grafipres: (34) 3811-1166

Capa
“Melancholia”, gravura de Albrech Dürer (1514)

Revista ALPHA. ano 8, n. 8, nov.
2007. Patos de Minas: Centro
Universitário de Patos de Minas,
2007.

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 8 – n.º 8 – novembro de 2007

Patos de Minas: Revista ALPHA, UNIPAM, (8):1-206, 2007



Centro Universitário de Patos de Minas
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
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

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 Consultivo

Alckmar Luiz dos Santos (UFSC)
Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU e UNIPAM)
Carlos Henrique de Carvalho (UFU)
Claire Williams (University of Liverpool)
Dermevel Saviani (UNICAMP)
Divino José da Silva (UNESP/ Presidente Prudente)
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)
Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa/ Portugal)
Lorenzo Teixeira Vitral (UFMG)
Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG)
Maria Violante Carraço F. C. Pereira Magalhães (Escola Superior de Educação
João de Deus/ Portugal)
Regina Horta Duarte (UFMG)
Rita Marnoto (Universidade de Coimbra/ Portugal)
Selva Fonseca Guimarães (UFU)
Walquiria Wey (Universidad Nacional Autónoma de México)
Wenceslau Gonçalves Neto (UFU)

Parecerista *ad hoc* para este número

Marcos Antônio Caixeta Rassi (UNIPAM)

Revisão

Agenor Gonzaga dos Santos
Lívio Soares de Medeiros
Sueli Maria Coelho

Bibliotecária responsável

Dione Cândido Aquino (UNIPAM)

Sumário

Estudos Pedagógicos

- 09/ Formação continuada de professores: um imperativo para os sistemas municipais de ensino
Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte
- 24/ Função social da escola e democratização do ensino: uma avaliação qualitativa sobre como boas idéias encontram seu lugar
Júlia Pinheiro Andrade
- 36/ Formação de Professores de História: a experiência da FEPAM
Marcos Antônio Caixeta Rassi e Selva Guimarães Fonseca
- 45/ (Re)visitando a Escola de Belas Artes de Pernambuco
Maria Betânia e Silva
- 50/ A educação sob a perspectiva do Budismo Nichiren: aspectos da proposta pedagógica de Tsunesaburô Makiguchi
Rosa Maria Ferreira da Silva
- 66/ Inclusão e exclusão digital: desafios da educação na Era do Informacionalismo
Samuel Bueno Pacheco

Estudos Lingüísticos e Literários

- 81/ Poder e justiça na obra *Os Cabras do Coronel*, de Wilson Lins
André Luís Machado Galvão
- 86/ Tulipanes en suelo de nopales: El “modernismo” literario y el primer “japonismo” de JJT
Bolívar Echeverría
- 92/ Um certo manual saramaguiano
Débora Leite David
- 106/ Moral da história: força ilocucionária e perlocucionária em fábulas infantis de Sandra Diniz Costa
Everaldo Lima de Araújo
- 114/ Literatura e História em *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago
Felipe dos Santos Matias e Gerson Luiz Roani
- 124/ A narrativa curta kafkiana
Joaquim Branco
- 132/ The lady of situations (Apunte sobre un ensayo de Antonio Candido)
Jorge Ruedas de la Serna
- 142/ “Eros e Psique”, de Fernando Pessoa: um poema múltiplo
José Quintão de Oliveira
- 155/ *El hombre de la situación: ¿ficción o realidad?*
Mariana Flores Monroy

163/ Agatha Christie por Clarice Lispector: tradução, cultura e identidade
Nícea Helena Nogueira

167/ “*Se dizia daquela terra que era sonâmbula*”: algumas considerações
sobre o romance de Mia Couto
Susanna Ramos Ventura

Estudos de História e Cultura

183/ Dicionário de imagens: matéria-prima da poesia cinematográfica de
Cinema Paradiso, de Giuseppe Tornatore
Ágata Cristina Kaiser Dumont

190/ “Mauá Redivivo”: os significados de uma biografia
Rafael Rodrigo Ruela Souza



Estudos Pedagógicos

Formação continuada de professores: um imperativo para os sistemas municipais de ensino¹

Elisa Aparecida Ferreira Guedes Duarte

UNIPAM. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

e-mail: elisa@unipam.edu.br.

Resumo O objetivo geral do trabalho é refletir sobre a formação continuada dos professores na busca da adequação do ensino aos novos paradigmas sociais e educacionais e de melhoria da qualidade da educação básica brasileira. Para a contextualização do estudo, analisa-se a experiência do sistema municipal de ensino de Patos de Minas, Minas Gerais, na formação de seus docentes de ensino fundamental. Acredita-se que o trabalho possa oferecer aos gestores e estudiosos da formação docente e das políticas públicas da educação a oportunidade de conhecer uma experiência em andamento. Realizou-se uma pesquisa documental na LDB, no plano de carreira do magistério de Patos de Minas e nos relatórios do seu programa de formação docente.

Deixa lá dizer Pascal que o homem é um caniço pensante. Não; é uma errata pensante, isso sim. Cada estação da vida é uma edição, que corrige a anterior, e que será corrigida também, até a edição definitiva, que o editor dá de graça aos vermes (Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*).

Introdução

As transformações ocorridas na sociedade brasileira na segunda metade do século XX, incluindo as mudanças nas conformações econômica e política e o avanço do progresso tecnológico, impactaram todos os setores da vida nacional, com a criação de novos paradigmas² sociais que, por sua vez, vieram resultar em novos paradigmas educacionais.

Nesse quadro de mudanças, é comum haver resistência, como se houvesse a espera de que tudo volte à situação anterior. Há setores da sociedade que ainda resistem a adaptar-se aos novos tempos, mantendo-se nas práticas conservadoras e isso se agrava quando esses setores estão lotados nas escolas. Todavia, há aqueles, e não são poucos, os quais percebem que, diante de novos paradigmas, há que haver uma reação, tão forte quanto desestruturadora tenha sido a ação. Afinal, os novos paradigmas educacionais apontam para a necessidade de mudança de foco na relação ensino-aprendizagem, atualização de currículos e modificação nos próprios mecanismos

¹ Artigo adaptado de parte da dissertação de mestrado “Educação e autonomia do município: o dito e o feito”, sob a orientação do Prof. Dr. Robson Luís de França, na Universidade Federal de Uberlândia.

² O termo “paradigma” neste trabalho será empregado como conjunto de visões de mundo, de referências, de modelos a serem seguidos.

de gestão dos sistemas e das escolas, incluindo os aspectos políticos, pedagógicos e administrativos. Além disso, as mudanças estimulam a construção de novas teorias pedagógicas e exigem um novo papel de toda a comunidade escolar, principalmente dos professores, demandando a intensificação de seu processo formativo. Enfim, há um imperativo pela adequação das políticas públicas educacionais aos novos tempos, no âmbito da União, dos sistemas estaduais, dos sistemas locais e das próprias escolas, em seus currículos oficiais e “ocultos”. Nesse contexto, segundo Pimenta (1996), a tendência à formação dos professores de modo a tornarem-se sujeitos reflexivos predispõe-nos a lidarem melhor com a complexidade, com as incertezas e com as injustiças na escola e na sociedade. Enfim, as transformações sociais e os novos paradigmas são mais facilmente trabalhados pelos docentes com melhor formação humanista.

Em reação ao fenômeno descrito, o Congresso Nacional promulgou a legislação construída ao longo dos anos 80 e 90, principalmente a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96. Os textos dessas leis trazem a resposta dos legisladores às mudanças referidas. Todavia, ainda não há no país uma ação consistente, generalizada a todos os sistemas e disseminada nacionalmente, no tocante às políticas públicas educacionais que possam tirar essas respostas dos legisladores do texto da lei e colocá-las a serviço dos educandos. Entretanto, os resultados das diversas avaliações realizadas pelo governo da União junto às escolas de educação básica, fartamente difundidos por todo o país e exterior, vêm sempre seguidos de uma mal disfarçada atribuição de culpa aos docentes.

A elaboração dessas leis foi marcada por uma tendência à descentralização, fruto de uma política de orientação (neo)liberal que tomou conta das decisões políticas do país no período, mas produto também da pressão de grupos municipalistas que se formaram, com a crença de que as instâncias municipais seriam “instrumento de universalização do acesso e do aumento do controle dos beneficiários sobre os serviços sociais” (ALMEIDA, 1996, p. 13). Tendo então pontos positivos para todos os lados do espectro político, a legislação educacional brasileira vem exigir ações de implantação que passam pela conquista de autonomia por parte dos governos locais, pois deverão assumir a gestão e o financiamento da educação com seus próprios recursos. Nesse contexto, os municípios que se assumirem como sistemas de ensino têm nas mãos um desafio que exige uma complexa política de formação continuada de seus profissionais de educação básica.

Coloca-se, então, para o presente trabalho, o objetivo geral de refletir sobre a formação continuada dos professores como busca de melhoria da qualidade da educação básica brasileira e de adequação do ensino aos novos paradigmas, os quais desafiam os sistemas locais na assunção da autonomia decorrente do processo de descentralização política. Dessa forma, um objetivo específico é identificar, na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras dos anos 80 e 90, o papel dos professores e suas implicações na necessidade de política de formação continuada, com vistas aos conhecimentos que devem construir para a efetiva atuação no ensino fundamental. Considerando que a legislação já prescreve essa formação, é preciso verificar se são adequadas aos paradigmas sociais emergentes as estratégias adotadas para sua implantação. Na busca de uma contextualização para essas reflexões, coloca-se um segundo objetivo específico: analisar a expe-

riência do sistema de ensino de Patos de Minas, Minas Gerais, na formação continuada de seus educadores de ensino fundamental, a partir de 1997, a fim de investigar se e como ela está adequada às especificidades dos desafios do contexto educacional contemporâneo.

Dessa forma, acredita-se estar contribuindo com a pesquisa acadêmica relacionada à gestão da educação pelos sistemas no viés da formação de seus profissionais. Pretende-se contribuir também para racionalizar o debate que explora os resultados das versões anuais do sistema nacional de avaliação da escola pública, mas que não se aprofunda na questão da responsabilidade dos docentes no recado dos números, até onde ela pode ser percebida e, conseqüentemente, não propõe uma política nacional de formação continuada, orientada para a elevação do nível de qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, acredita-se que este trabalho possa, por meio do exemplo retratado, oferecer aos municípios a oportunidade de conhecer a experiência daquele que já iniciou os primeiros passos e pode contabilizar seus avanços e desafios.

Para a consecução dos objetivos deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em obras sobre tendências políticas e pedagógicas da formação continuada de docentes. Seguiu-se a pesquisa documental na LDB, em seus artigos que abordam o papel dos profissionais da educação e nas leis que regulamentam a carreira e a formação docente no sistema de ensino de Patos de Minas. Finalmente foram analisados os relatórios do programa de formação continuada dos docentes do referido município.

1. A formação continuada de professores: elemento essencial para a autonomia dos sistemas municipais de ensino

A Constituição Brasileira promoveu a descentralização de funções e o Brasil vive, já há década e meia, após um regime centralizador, a experiência de reimplantação do seu sistema federativo. São ações de descentralização rumo aos estados e municípios que exigem novos pactos de atribuições e de distribuição de receitas. O processo é lento e complexo e exige vontade política, além de uma correspondente formação técnica e política por parte dos agentes locais que deverão assumir as novas funções. Neste item do trabalho, pretende-se discutir, especificamente, esse novo contexto educacional descentralizado que demanda por novos saberes docentes.

Segundo Bobbio (1999, p. 330), há descentralização "quando os órgãos centrais do Estado possuem o mínimo de poder indispensável para desenvolver as próprias atividades". Nesse caso, o poder condiciona-se pela capacidade e refere-se à autonomia na gestão das atividades referidas pelo autor. Para Castoriadis (1982), se está inserida em determinada sociedade, em um dado contexto sócio-histórico e se desenvolvendo ao longo de toda a história, a autonomia não é um dado pronto, é uma construção em *continuum*. Dessa maneira, é sempre importante atentar para o fato de que a autonomia implica direito, mas também responsabilização, organização racionalizada e constante aperfeiçoamento.

No caso da escola, a conquista da autonomia exige o trabalho de preparação, no tocante ao saber, à experiência e à ética dos educadores. Isso pode ser condição *sine qua non* de bom de-

sempenho, que, por sua vez, condiciona o grau de autonomia, no caso dos municípios que criaram seus sistemas de ensino. É um ponto a ser estudado em termos de capacidade de administrar e não apenas de reproduzir modelos pré-existentes.

1.1. Formação inicial dos professores: uma incumbência da União

A LDB regulamentou a autonomização do município em relação ao ensino, promovendo a distribuição e a organização do sistema educacional brasileiro pelos três níveis de governo. Prescreve que os municípios poderão optar por criar seus próprios sistemas de ensino; pertencer ao respectivo sistema estadual ou compor um sistema em parceria com o estado.

Esses sistemas locais são controlados pela União, por meio de vários mecanismos, entre os quais está o sistema nacional de avaliação da escola pública. Além disso, o controle da União, de forma ainda mais eficaz, pode ser constatado na competência constitucional para definir as formas de financiamento educacional e decidir sobre criação, aumento, redução e distribuição de tributos. Um outro modo de a União impactar as políticas de educação dos estados e municípios é a formação inicial de seus professores.

A lei prevê a formação mínima de ensino médio para professores de educação infantil e séries iniciais de ensino fundamental, fato que merece questionamento, dada a complexidade do trabalho com crianças e pré-pubescentes e o alto grau de exigência de conhecimentos a quem atua nesse nível. E considere-se também que as tarefas como membros da gestão democrática da escola são as mesmas em qualquer nível de ensino.

Para atuar nas quatro últimas séries do ensino fundamental, a lei exige formação mínima de graduação em alguma licenciatura. O ensino superior, sua organização e sua fiscalização pertencem ao rol de incumbências da União, o que pode vir a ser um elemento dificultador para a adaptação do trabalho do pessoal do magistério às características locais. Tal dificuldade tem sua marca maior na própria criação dos currículos dos cursos de licenciatura, que focalizaram mais o conteúdo específico que as matérias pedagógicas, de formação docente.

A Resolução 09/69 do Conselho Federal de Educação fixou o tempo de formação pedagógica dos cursos de licenciatura, incluindo o estágio, em um oitavo do total das horas de trabalho. Os outros sete oitavos foram destinados às disciplinas específicas. Esse dispositivo legal orientou a elaboração de currículos de cursos de licenciatura até a entrada em vigência das novas diretrizes, em 2002.

Um oitavo de disciplinas de formação em um curso destinado a formar professores é demonstração de que se encara a figura docente como fator de repasse de informações sobre um conteúdo específico e não como o formador previsto na própria LDB. Analisando currículos de cursos de licenciatura da região do Alto Paranaíba, Pereira (2001) descobriu que apenas cerca de 25% da carga horária dos cursos eram destinados às “disciplinas pedagógicas”³. A pesquisadora tira a seguinte conclusão:

³ Nomenclatura utilizada pela pesquisadora.

Não existe um projeto pedagógico para formar especificamente professores; são feitos adendos de disciplinas insuficientes para uma formação pedagógica consistente. Ao que tudo indica, os cursos analisados têm estruturas instrumentais para formar mais o matemático, o biólogo, o historiador e o lingüista, do que o professor capacitado pedagogicamente para lidar com a dinâmica da educação escolar (PEREIRA, 2001, p. 82).

Observe-se que as instituições da região ofereciam o dobro de tempo exigido nas diretrizes, mas mesmo assim a pedagoga entende ser insuficiente. Diante disso, não é difícil concluir que os professores saíam das licenciaturas com dificuldades para ensinar. Os atuais docentes são oriundos desses cursos sob a vigência da Resolução 09/69, pois os licenciados nos novos currículos⁴ iniciam sua trajetória após 2004.

Essa formação inicial precária deve-se, então, à inexistência, no Brasil, “de políticas de formação do educador que atendessem às reais necessidades dos sistemas de ensino” (SILVA, 1996, p. 179). É um exemplo do descompasso entre o poder central e os membros da federação, da fragilidade da política de colaboração entre os três níveis dos sistemas de ensino. Conta-se, então, com um conjunto de professores com formação desvinculada da prática, distante da escola, um fato que os pesquisadores encaram como grave problema do ensino brasileiro.

Para defender a prática nos processos de formação docente, Alarcão (1996) aplica os estudos de Donald Schön a respeito da educação profissionalizante. A pesquisadora observa que uma proposta do professor estadunidense refere-se à “epistemologia da prática”, em que fossem consideradas, para fundamentar as reflexões, as competências práticas desenvolvidas pelos bons profissionais: “É esta, segundo ele, a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam” (p. 12).

A autora fecha sua reflexão constatando que esse paradigma que interligue teoria e prática na formação de professores poderia trazer esperança aos profissionais que sentem sua própria insegurança. O exercício da prática nesses cursos de formação permitiria aos futuros profissionais testar o que aprenderam e colocar-se em situação em que o saber supõe certas competências além da informação: “... os alunos aprenderão a refletir na ação e verão que a simples aplicação da regra é insuficiente, desenvolverão novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas” (ALARCÃO, 1996, p. 27). No mesmo sentido, avança Garcia (1996), entendendo que a teoria oferece o suporte, mas só faz sentido para o adulto, a partir de suas experiências:

Se a reflexão é imersão no mundo da experiência, disso deriva que, se os professores começarem a refletir sistematicamente sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, certamente encontrarão no desenvolvimento da própria prática os detonadores para mudá-la (GARCIA, 1996, p. 211).

⁴ A partir da Resolução 01 de 2002, do Conselho Nacional de Educação: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Pouco presente na formação inicial, essa relação teoria-prática deve constar dos programas de formação permanente dos governos locais, como alternativas na busca da melhoria da qualidade de sua educação.

1.2. Sistema municipal de ensino e formação de docentes: novas tarefas, novos desafios

O governo federal assumiu a avaliação da escola pública, definiu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e reservou para si o sistema de seleção e de distribuição de livros didáticos para o ensino fundamental, através do Programa Nacional do Livro Didático – o PNLD. É uma outra forma de controle sobre os sistemas locais.

Os PCNs orientam a produção dos livros didáticos, que a União encomenda às editoras através do PNLD, ao invés de fazer o repasse da verba para que os próprios sistemas ou as escolas os adquiram de acordo com seus projetos político-pedagógicos. Assim, o PNLD, desconhecendo as circunstâncias dos sistemas estaduais e municipais, faz com que aqueles que queiram construir uma educação adaptada aos contornos locais precisem produzir o próprio material didático. Isso se torna mais inadequado quando se trata de educandários rurais, inclusive assentamentos de trabalhadores sem terra, e em escolas localizadas em regiões indígenas e quilombolas, por exemplo, pois os livros contêm orientações essencialmente urbanas, metropolitanas e centradas em valores algo capitalistas e algo pautados pela reprodução da dependência (não emancipadoras).

Todavia, a criação de material didático específico constitui-se em obstáculo, visto que, além dos motivos ligados aos recursos financeiros, os professores graduados em cursos superiores também orientados por diretrizes nacionais – as dos próprios PCNs⁵ e as específicas das licenciaturas – não recebem formação específica para produção ou para redação de material didático, uma atividade que exige técnicas especiais, dada sua complexidade.

A fonte do programa do ensino fundamental das escolas, em conseqüência, está no sumário e no corpo do livro didático. Além disso, os docentes estão preocupados em cumprir o programa estabelecido para a série, em extensos e repetitivos compêndios. Esse programa é uma entidade abstrata, muitas vezes sem fundamento na realidade, mas concretizado na prática, pelo hábito.

O que resta ao sistema municipal? Formar os docentes para que assumam os desafios.

Entretanto, em outras questões intra-escolares, há uma flexibilização da lei: a escolha de modalidades de avaliação, dos processos de promoção, de enturmação e de classificação do educando por ano de escolaridade. Essas escolhas devem ser feitas com base em projeto político-pedagógico, também facultado à instituição.

O regime escolar por ciclos com progressão continuada pelos anos de escolaridade tem a vantagem de obedecer aos ritmos de aprendizagem e aos estágios de conhecimento de cada aluno,

⁵ “...elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2001, p. 17).

mas cumpre fazer um alerta em relação a ele: sendo baseado na teoria do desenvolvimento humano, o regime exige profunda formação docente, inicial e continuada, a fim de romper realmente com o modelo tradicional, visto que os dois modelos (seriado e em ciclos) se opõem. Como o ensino superior, função federal, não cumpre sua parte no idealizado regime de colaboração, resta aos sistemas municipais expandir em tempo e em dotação orçamentária os investimentos na formação docente continuada e em serviço.

Cumprir verificar, ainda, que a LDB refere-se à "gestão democrática do ensino público", cuja regulamentação deixa por conta dos sistemas. Em um contexto como o escolar, a construção da democracia se torna particularmente difícil, na medida em que o autoritarismo já se cristalizou pela tradição. Implantar a democracia no sistema e na escola é estabelecer instâncias de decisão compartilhada, como os conselhos municipais, as associações de pais e mestres, os colegiados e os grêmios estudantis. É possibilitar tempos e espaços para discussões, análises e avaliação de questões referentes à gestão financeira, política, administrativa e pedagógica. Por isso, é ação que exige uma forma ética e solidária de se colocar no mundo, a partir da vivência escolar voltada para o compartilhamento. Porém, dada a competitividade e o individualismo que têm sobrevivido pela pujança do capitalismo, amplia-se a complexidade de construir, a partir da educação, uma sociedade realmente solidária. A ação exige conhecimento e competência dos profissionais para adaptar os currículos oficiais e os ocultos (a rede de relações dentro das escolas).

Vê-se, então, que, para exercer seu projeto próprio de ensino, o sistema municipal deve formar seus professores para propor currículos identificados com as características locais, construir seu próprio material didático, praticar um regime escolar em ciclos realmente afinado com as descobertas acerca do desenvolvimento humano e para a participação política junto à comunidade interna e externa às escolas. Afinal, a finalidade precípua da educação, prescrita na Constituição Federal e na LDB, é a formação plena da pessoa, o exercício da cidadania. Esse exercício constrói-se mais na vivência escolar que nos currículos, pois está relacionado com opções político-ideológicas, habilidades e competências. É uma construção do coletivo da escola, permanente e em serviço, de modo que alunos, pais e professores crescem no processo de troca, de regressões e de progressos. Tais saberes têm sua aquisição condicionada a projetos de formação continuada, efetivamente apoiados no resgate dos valores humanistas inerentes à construção do ofício de mestre ao longo da história e não simples treinamentos para desempenho em situações específicas (ARROYO, 2007).

Um outro princípio em destaque na LDB é o de que "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (Art. 1º, § 2º). O fato de o mundo do trabalho ser um processo histórico, portanto em transformação, exige do professor a constante atualização dos conhecimentos acerca do assunto.

Também a garantia de "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (Art. 4.º, inciso III) pressupõe um projeto de formação por parte dos sistemas, visto que é uma modalidade de ensino com prática pouco explorada nos cursos superiores de licenciatura. Nesse caso, encontra-se tam-

bém a Educação de Jovens e Adultos (inciso VIII do mesmo artigo) tradicionalmente exercida no Brasil com os mesmos currículos e livros aplicados para crianças e adolescentes, sem o devido respeito a um considerável contingente de pessoas excluídas da escola na idade adequada, por vários motivos ligados à desigualdade social do país.

Entre as incumbências colocadas para os docentes no Artigo 13 da LDB está a de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento”, uma questão relativamente nova para a cena educacional brasileira. Também o estabelecimento de “estratégias para recuperação”, por sua complexidade técnica e pela resistência que encontra entre os professores, ainda deve ser objeto de ampla rede de discussões, de estudos teóricos aprofundados e de reflexão sobre a prática ora em execução nos estabelecimentos de ensino.

Sobre as relações de trabalho, a LDB incumbe os sistemas de ensino de valorizarem os profissionais de educação, por meio de planos de carreira que, entre outros itens, devem assegurar-lhes o “aperfeiçoamento profissional continuado” (Art. 67) e a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho”, o que configura um estímulo e uma premiação ao mérito. Dessa forma, a lei fecha o círculo, com as incumbências para cuja execução é preciso preparar-se em formação técnica e política; com a própria prescrição de estudos e oferta dos mesmos pelos sistemas e com a promessa de progressão na carreira.

Mas o grande marco da mudança de paradigma educacional foi a transferência do foco da educação escolar, do ensino, no modelo tradicional, para a aprendizagem. Essa preocupação foi expressa já na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em que os países signatários comprometeram-se a “concentrar a atenção na aprendizagem”, cientes de que

a tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores (UNESCO, 1990, p. 3).

O foco na aprendizagem, também presente na LDB (Art. 13, inciso III), vem exigir uma revolução nos saberes e nas práticas pedagógicas dos educadores: o conhecimento das fases do desenvolvimento humano, as teorias de aprendizagem e suas práticas, as estratégias de avaliação adequadas a um diagnóstico eficiente e a metodologia própria para cada um dos pontos dos programas de ensino.

Depende então dos municípios, diante dos desafios analisados acima, a valorização de seu pessoal do magistério, não só por meio dos planos de carreira, ações essenciais para uma boa prática educacional, mas também por um programa de formação docente continuada que, além de ser um imperativo, como já demonstrado, valoriza os educadores, por oferecer-lhes a oportunidade de adquirir maior segurança em seu trabalho e de realizar-se como profissionais que alcançam os objetivos e metas de seus planejamentos.

Todavia, não basta que o município apenas implante um processo de formação de seus educadores, mas que o planeje de acordo com um diagnóstico que possa identificar as necessida-

des e demandas, expressas pelo próprio pessoal do magistério. O professor não pode ser tratado como um tutelado, porque o sujeito somente se envolve com atividades de cuja programação participou e cuja formação exige envolvimento. Além disso, a linha política e pedagógica de formação deve ser proposta a partir do pressuposto de que se formar é transformar a própria atuação, portanto, não se trata de simples aquisição de conhecimentos.

O ato de formar não pode ser reduzido ao simples treinamento para a execução das incumbências previstas na lei. Criticando linhas pedagógicas que visam à preparação dos professores para as tarefas concretas e para intervenções pontuais, Arroyo (2007) entende que formar educadores é possibilitar que reflitam sobre educação com a concepção que prescreve a LDB, em vários espaços e tempos, tendo como finalidade precípua “o pleno desenvolvimento do educando”. (BRASIL, 1996, art. 2º) Assim, o pedagogo entende que “a melhor estratégia é partir da formação que eles já têm, assumir que função de educador carrega dimensões definidas socialmente, partir do que há de permanente nesses velhos papéis sociais” (ARROYO, 2007, p. 10). Para ele, os saberes, os valores, as formas de diálogo, de relações, de intercâmbios acumulados, construídos ao longo do tempo fazem com que o ato de educar seja um diálogo entre sujeitos em espaços, culturas e épocas diferentes, um ofício construído por séculos, que os programas de formação não podem ignorar. Educar educadores seria resgatar sua essência de mestres, fazer emergir a dimensão humana, os saberes coletivos que foram perdidos em função de visões fragmentadas e, por isso, redutoras do ato de educar.

A formação para a vivência da escola em ciclos, dessa forma, estaria colocada no próprio cerne dos educadores, no ato de “assumirmo-nos profissionais do desenvolvimento humano, requalificarmos-nos, recuperando dimensões permanentes em nosso ofício de mestres” (ARROYO, 2007, p. 19).

2. Programa de valorização docente em Patos de Minas

Tenciona este item analisar a experiência do sistema de ensino de Patos de Minas⁶, na formação continuada de seus educadores de ensino fundamental, a partir de 1997, de acordo com a concepção de autonomia estudada, com as incumbências docentes prescritas em lei e com a construção de uma autonomia eticamente responsável e satisfatória em qualidade técnica.

⁶ Patos de Minas é um dos 31 municípios integrantes da macrorregião mineira do Alto Paranaíba, na porção oés-noroeste de Minas Gerais. É pólo de uma de suas microrregiões, que tem 10 municípios (MINAS GERAIS, 2004). Nos aspectos quantitativos de população, extensão territorial e economia, é o maior dentre os municípios da macrorregião. Dados revelados pelo Censo 2000 indicavam que o município possuía uma população de 123.881 habitantes, distribuídos em 3.189 km². Desses, 111.333 (89,9%) no meio urbano e 12.548 (10,1%) no meio rural (BRASIL: 2004). O mesmo instituto estimou para o ano de 2003 uma população de 130.330 pessoas. A taxa de alfabetização em 2000 estava em 93% da população. Havia 6.684 (7%) habitantes sem instrução ou com menos de um ano de escolaridade. O município é sede da 28ª Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais e possui também a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SEMEC – órgão de assessoramento ao Prefeito e de execução das atividades do Município relacionadas com a educação, cultura, esporte e lazer. Em 1970, foi criada a Fundação Educacional de Patos de Minas – FEPAM – com seu primeiro estabelecimento de ensino superior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a qual foi a única a formar a maior parte dos docentes em função hoje no Alto Paranaíba. Atualmente é um Centro Universitário – UNIPAM – com 26 cursos superiores.

Patos de Minas criou seu sistema de ensino em 1997 (PATOS DE MINAS, 1997), tendo sido o segundo município mineiro a fazê-lo. Sua rede de ensino possui 5.879 alunos de ensino fundamental, em 15 escolas, do total de 21.711 estudantes do município. Os outros pertencem às 19 escolas da rede estadual (14.183) e 7 da particular (1.649)⁷.

O Estatuto e Plano de Carreira do Magistério da rede municipal (PATOS DE MINAS, 2000) foi construído ao longo do ano de 2000 por uma comissão formada por representantes das escolas, da Secretaria de Administração, da SEMEC e do sindicato dos funcionários públicos municipais. Foi aprovado na Câmara Municipal, em 2000, como Lei Complementar número 130, e implantado em 2002.

A Lei 130 ratificou a carga horária semanal dos professores em 20 horas, com dezesseis de regência e mais quatro de atividades de formação, planejamento, reuniões, atendimento individualizado ao aluno e colaboração com a administração da escola. Garante aos educadores as gratificações de 10% para quem atua no meio rural, 10% para quem tem pós-graduação *lato sensu* e 15% para os de *stricto sensu*. Tais gratificações são acumulativas. Os educadores da rede municipal têm transporte diário gratuito para as escolas do meio rural.

Em termos relativos, pode-se dizer que o município, no presente, valoriza seus docentes através do salário, visto que o do professor da rede estadual representa 53% do salário do professor do município, para as mesmas tarefas⁸.

O tripé aperfeiçoamento profissional, mais plano de carreira, mais condições adequadas de trabalho é fundamental para o equilíbrio e a qualidade de um sistema de ensino:

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo (PIMENTA, 1996, p. 86).

O artigo 39 do Plano de Carreira estabelece alguns critérios para a progressão de um nível para outro, dentro do mesmo cargo, de 3 em 3 anos: haver cumprido o estágio probatório, haver obtido conceito favorável em avaliações de desempenho, apresentar certificados de formação continuada de, no mínimo, 40 horas anuais de estudos, oferecidos pela SEMEC e não ter sofrido punição disciplinar no período. A cada nível atingido, há um acréscimo de 5% no salário.

As escolas também podem organizar seus projetos de formação, desde que sejam aprovados pelo órgão gestor. Essa formação em serviço oferecida pela escola tem sua virtude justamente no fato de permitir que as diferentes leituras de mundo que compartilham o espaço escolar possam enriquecer as reflexões sobre os problemas ali existentes: o processo de aperfeiçoamento ganha em qualidade no confronto de saberes e experiências. Entretanto, de 2001 a 2004, há o

⁷ Fonte: arquivo do censo escolar da 28ª Superintendência Regional de Ensino, 2007.

⁸ Fonte: Setores de pagamento da Prefeitura Municipal e da 28ª S.R.E, julho/2003

registro de apenas duas iniciativas dessa natureza na SEMEC, o que pode revelar a ainda incipiente motivação dos profissionais para promoverem sua própria formação.

As 40 horas obrigatórias de estudos por ano correspondem a quatro horas mensais dedicadas à formação continuada, um número de consenso, após discussões entre a SEMEC e os docentes da rede. Entretanto, se se configura na única oportunidade de atualização dos docentes, pode não ser o ideal, dada a própria situação da educação, freqüentemente diagnosticada pelo governo da União. A decisão da maioria dos professores explicita uma ausência de predisposição para o estudo, fato que pode estar ligado a múltiplos fatores que merecem o olhar atento dos gestores, desde uma cultura de acomodação diante do cotidiano docente, ligada ao conforto do permanecer, até a desconfiança em relação à qualidade dos cursos oferecidos, passando pela dificuldade em reconhecer que, como disse Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas*, as pessoas nunca estão prontas.

Em 2001, registrou-se o início de funcionamento do CEC – Centro de Estudos Continuidos “Marluce Martins de Oliveira Scher” – com a finalidade de planejar e de oferecer a formação continuada aos educadores. Segundo a lei de criação (PATOS DE MINAS, 2003)⁹ "tendo como parâmetros a formação humana, política e técnica; a integração entre a teoria e prática; o desenvolvimento das competências pessoal, relacional, produtiva e cognitiva". Portanto, a concepção de formação continuada adotada pelo órgão assemelha-se àquela preconizada por Arroyo (1999), a qual consiste na formação integral do formador, na sua essência como ser humano pleno, não apenas um técnico executor de tarefas.

Os membros do CEC são pertencentes à rede municipal, sendo que o decreto de regulamentação estabelece o perfil que deverá nortear a escolha dos mesmos. Avaliando uma experiência de formação de educadores de escola pública, em que os ministrantes eram colegas dos participantes, Cunha (2001, p. 17) verificou que “serem vistas pelos professores cursistas como alguém que fala a linguagem deles, conhece e vive os mesmos problemas, podendo ajudar a saná-los e ainda, que domina o conteúdo e a prática de sala de aula foi um elemento bastante positivo”. Pode permitir-lhes uma discussão enriquecedora entre pares, desde que bem orientada, em forma de construção coletiva e não de repasse de informações.

Entretanto, o fato de que os cursos de formação passíveis de certificação podem ser oferecidos apenas pela SEMEC merece uma reflexão acerca de uma tendência à endogenia: se formadores e formandos pertencem à mesma rede de ensino e a maioria teve seus estudos superiores na mesma instituição, fecha-se um círculo onde não há oxigenação vinda do exterior, de outros centros de estudo e de pesquisa. A teoria e a prática educacionais ficam impedidas de se renovar na rica troca que permeia os sistemas abertos.

O CEC, de acordo com relatórios do órgão¹⁰, realizou, entre 2001 e 2004, uma média de 790 horas anuais de formação docente, com os seguintes eventos: seminários, encontros pedagógicos, rede de trocas de experiências, oficinas, minicursos e cursos de longa duração. Com a ado-

⁹ A lei foi sancionada após dois anos de funcionamento do Centro.

¹⁰ Seção de Supervisão Pedagógica da SEMEC, 2004.

ção da rede de trocas, a equipe gestora assumiu a importância da relação teoria-prática, na medida em que há um mediador, especialista no assunto do projeto apresentado, que analisa o relato da experiência e estimula o debate. Além disso, a estratégia destaca a construção de soluções pedagógicas por parte dos educadores, conforme Arroyo (2007) defende no estudo já referido.

Um outro tipo de evento do CEC é a discussão das minutas dos documentos legais do sistema, uma forma de profissionalização e de responsabilização típica da tendência à democratização das organizações voltadas para os novos paradigmas educacionais:

assumir a profissionalidade significa ir além da dimensão pedagógica da docência e incluir as dimensões administrativa, política e ética. Implica, portanto, reconhecer que a ação pedagógica do professor passa também pelo seu papel na gestão escolar, nas políticas educacionais e no engajamento em movimentos sociais (KLEBIS, 2003, p. 77).

Quanto aos pequenos encontros e congressos, talvez não sejam tão eficazes, do ponto de vista da formação enquanto fator de transformação da prática escolar, mas são fundamentais na atualização de conhecimentos relativos a conteúdos programáticos e metodologias diversas, diferentemente dos cursos de longa duração, que permitem tempos mais adequados ao processo de reconstrução do exercício da docência.

Um dos desafios do CEC, bastante complexo, exigia providência imediata: houvera a implantação do regime escolar em ciclos, em 1999, sem o devido preparo dos professores, que praticavam um regime seriado com aprovação automática. Esse fato mostra que não são leis e planos que transformam o espaço escolar; a mudança na organização do tempo é um desafio maior: “trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual” (p. 16).

Em relação às avaliações que os professores fazem dos encontros de formação do CEC, os levantamentos, nos três primeiros anos de funcionamento, apontam para uma média de 90% de resultados entre “bom” e “ótimo”. Mas, no início dos trabalhos do Centro, houve resistência de professores, conforme demonstra o “relatório dos encontros de professores promovidos pelo CEC em 2001 – 2.º ciclo de 2001¹¹”. O item referente a uma das áreas de estudos relata isto:

Avaliando os encontros percebeu-se que a maioria dos participantes não domina os conteúdos de forma satisfatória (...) o grupo é muito conservador, manifestando grandes dificuldades na aplicação de metodologias diferenciadas (...) o grupo manifesta anseio de apenas receber atividades prontas...

Também no relatório de outro item, expressa-se a mesma questão:

Apesar das avaliações demonstrarem um grau de satisfação superior à média, poucos professores participaram de todos os encontros. Senti que as ausências demonstraram falta de comprometimento e maturidade do grupo: posições cristalizadas e conservadoras quanto à prática pedagógica.

¹¹ Fonte: Arquivo do CEC, na Seção de Supervisão Pedagógica da SEMEC, 2004.

Ambos os relatórios demonstram a questão já abordada neste texto, do apego às fórmulas cristalizadas e certa formação inicial “conteudista” dos professores, em contraponto às mudanças ocasionadas na educação brasileira como um todo, pós-LDB.

As atividades do CEC talvez ainda não tenham conseguido consolidar nas escolas as inovações previstas em lei. Ainda inexistente um processo avaliativo que verifique o exercício, pelos profissionais da educação, dos conhecimentos construídos no processo de formação do CEC e a medida da distância entre os cursos e a sala de aula. Porém, existindo desde 2001, o desempenho do Centro já demanda por uma avaliação, pois seu objetivo não é o enriquecimento teórico do formando e, sim, a melhoria de sua prática, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação que a rede de ensino oferece.

Não se pode dizer que falta aos docentes da rede a habilitação adequada, pois de um total de 399 docentes, 79,45% têm curso superior, sendo que, destes, 40,1% têm curso de pós-graduação lato sensu¹². Entre os 80 professores que possuem apenas o magistério, 35 cursaram o Normal Superior, através do Projeto Veredas, oferecido pelo governo estadual e pago, *per capita*, pelo município.

Colocada a formação inicial, a continuidade é um desafio de assunção fundamental por parte do município, pois dela depende o “pensar certo” de seus educadores: “... é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses (...) o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (FREIRE, 1996, p. 43).

Considerações finais

A descentralização das políticas públicas brasileiras trouxe a possibilidade de que os municípios conquistem sua autonomia, desde que estejam capacitados para assumi-la, tanto tecnicamente quanto em termos de receita.

No tocante ao ensino municipalizado, essa autonomia apresenta um desafio aos gestores locais, pois os novos paradigmas educacionais não se coadunam com posturas pedagógicas autoritárias e com políticas excludentes e não democráticas, características que permearam a formação universitária dos docentes hoje em exercício. Além disso, o texto da LDB traz dispositivos que atribuem aos educadores incumbências para cuja execução os currículos de seus cursos superiores não os prepararam.

Dessa forma, por haver novos e desafiadores paradigmas educacionais a partir dos anos 90, os profissionais da educação devem assumir novas posturas apenas se houver investimentos em sua formação. Os municípios, por sua vez, como demonstrado através do exemplo de Patos de Minas, para melhorar a qualidade do ensino que oferecem, para preparar tecnicamente seus educadores de forma a reduzir as dificuldades pedagógicas e aten-

¹² Fonte: SEMEC, Seção de Documentação e Escrituração Escolar – 2004.

der a legislação educacional, devem ter seus próprios programas de formação continuada de docentes. Poderão, assim, ser gestores de uma educação adaptada à cultura e às demandas locais, conquistando sua autonomia educacional.

Além disso, deve-se considerar que a formação humana é processual, acumulativa, mutante, com duração permanente pelo tempo de vida de cada um. Os ciclos de desenvolvimento humano não estão submetidos aos mandatos dos sucessivos governos. Um programa de educação permanente somente poderá obter resultados se não sofrer solução de continuidade, se, ao contrário, for mantido obedecendo a um processo de aperfeiçoamento, correção de rumos, adoção de novas linhas políticas e pedagógicas enriquecedoras e avanço nas diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, Patos de Minas implantou seu centro de formação docente, que, por ser uma experiência ainda em construção, não levantou dados a respeito do impacto na adequação de sua educação escolar aos novos paradigmas. Mas pode-se considerar a iniciativa como um avanço no sentido de enfrentar os desafios que se colocam. Nesse contexto, Patos de Minas pode ser uma referência para os municípios de igual porte, localizados em regiões de economia, de cultura e de índice de desenvolvimento semelhantes.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 22, n. 2, jul.-dez. 1996. p. 11-42.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Federalismo e políticas sociais, in: AFFONSO, Rui de Brito Álvares & SILVA, Pedro Luiz Barros (orgs). *Descentralização e políticas sociais*. São Paulo: FUNDAP, 1996. (Federalismo no Brasil).

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 7 jun. 2007.

BOBBIO, N., MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília: UNB, 1999. v. I-II. 2v.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: abr. 2004.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. 3 ed. Brasília, 2001. 126p.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CUNHA, A. M. de O. Educação continuada: os professores como mediadores no processo de capacitação. *Ensino em re-vista*. Uberlândia, n. 9, jul. 2000 jun. 2001, p. 7-24.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p. (Coleção Leitura).

GARCIA, O. G. Relato de um projeto de formação do educador na escola pública. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: Universidade de São Paulo. v. 22, n. 2, jul.-dez. 1996, pp. 206-223.

KLEBIS, A. B. S. O. *Formação continuada de professores do município de Regente Feijó: a municipalização do ensino fundamental e os desafios de uma política – 1999-2002*. 2003. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2003.

MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa de Minas. Disponível em: www.almg.gov.br. Acesso em: abr. 2004.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Lei Complementar n. 130*, 28 set. 2000. Dispõe sobre o estatuto e o plano de carreira do magistério público do município de Patos de Minas. Impresso.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Lei n. 5.279 de 24 mar. 2003*. Cria o Centro de Estudos Continuados “Prof^a. Marluce Martins de Oliveira Scher” – CEC – junto à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Impresso.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Lei n. 4.506 de 12 set. 1997*. Cria o sistema municipal de ensino. Impresso.

PEREIRA, Maria Marta do Couto. *As novas tendências contemporâneas em educação escolar e os cursos de formação de professores*. 2001. 202 p. dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 22, n. 2, jul.-dez. 1996, pp. 72-89.

SILVA, A. M. M. A formação continuada do professor: a relação institucional entre Secretaria de Educação e Universidade. *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 22, n. 2, jul.-dez. 1996, pp. 178-188.

UNESCO BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. 6 mar. 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes>. Acesso em: 9 jun. 2007. p. 3.

Função social da escola e democratização do ensino: uma avaliação qualitativa sobre como boas idéias encontram seu lugar

Júlia Pinheiro Andrade

Mestranda em Filosofia e Educação pela Universidade de São Paulo. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

Resumo Este trabalho apresenta uma avaliação qualitativa da relação entre ideais democráticos e práticas institucionais no cotidiano escolar elaboradas a partir de vivências de um estágio de licenciatura. A escola estudada revela as contradições fundantes da sociedade brasileira, em que velhas condutas (o arcaico) e novas idéias (o moderno) não apenas se combinam, mas se definem reciprocamente. No entanto, encarnada por seus agentes, a instituição escolar não se reduz à reprodução da estrutura social, mas traz a possibilidade institucional de ritualização de relações democráticas.

A Escola Estadual Armando Gaban situa-se no extremo sudoeste do município de Osasco. Como se trata de uma região periférica da cidade, próxima à rodovia Raposo Tavares e às divisas municipais com Cotia e com São Paulo, apresenta urbanização irregular e desatualizada do ponto de vista formal.¹ Em 2002, a escola apresentava 2138 alunos matriculados em três períodos dedicados aos ensinos médio e fundamental. O número total de professores era de 60, no entanto apenas 43 eram concursados. Havia uma diretora, uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, três funcionárias na secretaria, três funcionárias na cozinha e três faxineiras, que realizavam o trabalho de inspetoras de alunos. Havia alguma organização por parte dos estudantes através do grêmio. Supostamente a escola conta com um Plano Diretor e um planejamento escolar anual, mas não foi possível acessar esses materiais – o que demonstra que seu destino e apropriação não eram efetivamente públicos.

A despeito da estrutura formal existente, o funcionamento institucional da escola se dava de forma enviesada, como que às margens dos papéis sócio-institucionais de cada

¹ A escola foi construída em 1979, período em que os sistemas de infra-estrutura urbana começaram a ser levados à região. O processo acompanhou basicamente duas tendências: 1) o adensamento de empreendimentos dos setores secundário (industrial) e terciário (de serviços) ao longo da rodovia Raposo Tavares; 2) a remodelação de bairros consolidados do centro comercial de Osasco, que implicou a remoção de loteamentos clandestinos ou irregulares para a periferia do município. Até 2002, ano do estágio, a escola era o único espaço público da área e, portanto, um lugar privilegiado para que os encontros e os conflitos sociais surjam.

agente escolar. Por isso, os resultados do estágio desenvolvido foram obtidos graças a conversas individuais e quase informais com alunos e profissionais da escola. A presente análise, portanto, construiu-se em torno dos diálogos possíveis com os tipos sociais encontrados na escola: Iara, a coordenadora pedagógica (desencantada de seu papel, exatamente por nunca tê-lo exercido plenamente), Joana, a vice-diretora (recém-chegada à escola, e, por isso mesmo, ainda “aprendendo” a exercer sua função), Carlos, um professor “super-homem” (que há 6 anos faz o imaginável e o inimaginável escolar por todas as vias, menos as institucionais), Marcos, o “presidente do grêmio” (que mimetiza o “protagonismo” do professor anteriormente citado, reduzindo o grêmio a sua pessoa) e Gilda, uma funcionária (contratada como faxineira, mas que trabalha como inspetora de alunos, mas a única que a tudo e a todos conhece).² A partir das histórias ouvidas dessas pessoas, recompôs-se o funcionamento da escola para evidenciar a principal questão ética e institucional nela encontrada: *o descompasso entre a consciência dos papéis sócio-institucionais dos agentes* (as idéias, as normas públicas e as regras escolares) e *a prática das relações de poder entre os mesmos (o lugar que as idéias ocupam na prática escolar)*.

Sem querer reduzir este processo inteiramente a uma teoria da reprodução³, pode-se notar, no âmbito escolar, traços gerais de um mecanismo bastante próprio à formação da sociedade brasileira: o que Roberto Schwarz, na trilha das *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda, chamou de “as idéias fora do lugar”. Assim, embora a escola conte com a composição institucional mencionada acima, os papéis sociais não são exatamente assumidos como tais. Conseqüentemente, tampouco, as relações de poder dentro da escola correspondem à ordem formal sugerida pela descrição teórica das funções escolares. Conforme o jogo dos contrários, próprio da sociedade brasileira, a distância entre o “ser” e o “dever ser” das instituições não é apenas abismal, mas invertido, ou seja, o primeiro vem a ser justamente o contrário do último – e, por assim dizer, justamente por fidelidade ao seu princípio. Como evidencia-se na análise que segue, esta escola revela, qual um microcosmos, as possibilidades de mudança e as contradições fundantes da sociedade brasileira, em que velhas condutas (o arcaico) e novas idéias (o moderno) não apenas se combinam, mas se definem reciprocamente.

Trata-se de uma especificidade da sociabilidade brasileira cujo conceito Schwarz (1992) nomeou como *contravenção sistemática*. Isto é, um mecanismo social de origem colonial, no entanto, reproduzido e ampliado com as formas da urbanização, segundo o qual a cada regra ou papel institucional corresponde práticas de exceção e de burla sistemáticas. Entra em cena o conhecido “jeitinho brasileiro”, a solucionar, via de regra no âmbito privado, o que seria próprio de instituições públicas e coletivas, configurando, assim, uma

² Por questões éticas, os nomes reais dos envolvidos foram devidamente preservados.

³ Segundo Giroux (1986), tais teorias floresceram entre 1970-80 devido ao sucesso do livro *A Reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Enfatizavam a escola como uma instituição conservadora e um lugar de reprodução sociológica de discursos, de relações de dominação e de produção da sociedade, minimizando, portanto, os espaços de liberdade e as especificidades próprias da instituição escolar.

forma própria de encenar explicitamente ou não conflitos. Nesse sentido, na realidade da escola pública, encontra-se algo do que, na ficção literária, Antonio Candido (1970) chamou de *dialética da malandragem*: o jeito de o brasileiro viver numa espécie de gangorra entre o mundo da ordem (da lei) e o mundo da desordem (da malandragem). Formalmente temos a escola dentro da ordem, com as estruturas e funções que lhe correspondem. Porém, de fato, a regra cotidiana é outra, em que, salvo exceções, a escola não funciona: as aulas são suspensas sem motivo, professores entram e saem das classes com todos os tipos de desculpa.⁴

Não sendo os problemas da desordem escolar reconhecidos como de responsabilidade de seus agentes imediatos, mas sempre de um “outro abstrato” e remoto (como “o Estado”, “a família”), não é de se estranhar que as soluções de ordem também lhes sejam alheias. Daí o fato de que a percepção (quando existente) de saídas pela ordem passe longe das vias institucionais previstas na Constituição Federal de 1988, como as formas de gestão democrática da escola por meio do Conselho de Escola e da APM.⁵ Resta saber se os agentes escolares reconhecem tais idéias realmente como boas e se lhes identificam algum lugar possível de incorporação em seu cotidiano escolar.

Idéias e lugares institucionais: autoridade e responsabilidade

Do ponto de vista da coordenação pedagógica, Iara diz que não consegue encontrar condições para realizar seu trabalho. O problema “são os professores. Eles não querem nada de nada”. Admite que a maior parte dos docentes já não tem (se é que tiveram algum dia) amor pelo trabalho que fazem. “Raros são os que dizem um ‘bom dia’ aos alunos aos entrarem em sala de aula”, comunicando com silêncio ou resmungos o desgosto de estar ali. “Não preparam aula, muitas vezes ficam apenas sentados, largados na cadeira, à espera que a aula termine. Assim é difícil que os alunos gostem de assistir aula”.⁶

Quando questionada sobre sua função dentro da escola, a coordenadora não soube definir claramente quais seriam seus deveres e direitos. De um lado, apontou sua responsabilidade na condução dos trabalhos nos HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Continu-

⁴ Para citar algumas: “eles estão fazendo exercícios”, “preciso tirar meu carro do estacionamento para outro entrar”, “a direção não falou nada sobre isso”, “não sei com quem está a chave da sala de vídeo”, “os microcomputadores estão quebrados”, “não temos recursos”, “os alunos são muito indisciplinados”, “deu na TV: a violência está aumentando”.

⁵ Antes, “é o padre quem cuida das famílias”, “é o Carlão, que já foi policial, que dará um jeito nesses alunos”, “é a bolsa que o Carlos me arranhou que me tirará daqui”, “faltou giz? Diz a vice-diretora, pegue com a professora tal, que guardou alguns em seu armário”, “a Gilda conhece esse que pulou o muro? Então está bem”. Durante a pesquisa, naquela escola, o contrato pedagógico existente, além de tácito, parecia ter perdido sua finalidade: o de representar alguma promessa de humanização e de liberdade.

⁶ E o que é possível fazer para reverter isso? Em tom derrotista, como que assimilando a apatia que se propusera a combater, Iara conta que tentou, por exemplo, desenvolver um projeto para fomentar o gosto pela leitura, partindo de leituras livres que cada professor escolheria. No entanto, um mês depois, não encontrou nenhuma adesão. Cabe, então, perguntar: se não encontra muita aceitação por parte dos professores, até que ponto sua autoridade de coordenadora é efetivamente assumida? Não é mais fácil, e mesmo esperado que, desde seu ponto de vista, localize o problema apenas nos professores, e assim, tire o foco da análise à contraparte que lhe cabe?

ado), voltados, portanto, à formação do coletivo pedagógico da escola. De outro lado, mencionou ter de realizar o “trabalho disciplinar” com todos, professores, alunos e pais (função que ela não tinha clareza se lhe cabia ou não assumir). Se, de um lado, a questão do trabalho sobre condutas, comportamentos e valores é aceito como um dever (não exclusivo) da escola (que forma para o “pleno exercício da cidadania”), de outro lado, ao narrar casos concretos, a coordenadora aponta tanto para o despreparo da instituição para lidar com a “indisciplina e a violência”, quanto para sua desresponsabilização sobre os assim chamados “alunos-problema” – ou “pais-problema” ou “professores-problema”. Deste modo, encontramos uma imbricação prática de questões teóricas cuja análise pode nos ajudar a entender o que, nas idéias e nas ações, está realmente “fora do lugar”.

Em um mesmo discurso institucional, 1) se aceitam deveres normativos de incluir a todos e de garantir-lhes formação de qualidade; 2) se reconhece o descompasso entre a norma e as condições concretas de sua efetivação; 3) se indica que tais problemas decorrem “do Estado”, de uma política maior e abstrata, ou de outras entidades abstratas em crise (“a família”, “a sociedade”), em todos os casos, como que “sem sujeitos” reais reconhecíveis e responsabilizáveis; 4) no entanto, não se evidencia o quanto tal descompasso está justamente relacionado com a omissão de responsabilidade que cabe ao coletivo e a cada um dos profissionais da escola; 5) portanto, tal discurso acaba por deslocar da escola para uma esfera abstrata (“o Estado”, “a política”, “a família”) a referência de poder e autoridade que seria própria de regras e deveres apenas realizáveis no cotidiano escolar, pelas pessoas concretas que “encarnam” o Estado no dia-a-dia operativo da escola - em uma palavra, *em seus papéis concretos e intransferíveis de autoridade institucional*.

Veja-se mais um exemplo complicador para as relações de poder e de divisões de responsabilidade na escola: é na sala da coordenadora que estão guardados muitos dos materiais pedagógicos e para-didáticos da escola (como aparelhos de som, vídeo, DVD, retro-projetor, mapas, livros, giz, microscópio eletrônico, materiais de laboratório de química etc). Quando questionada sobre o uso desses materiais nos cursos regulares, disse que “não temos recursos” e “salas ambiente adequadas” para o uso. De um lado, muitos alunos e professores não sabem que poderiam ter acesso a esses materiais, por isso não os reivindicam. Mas, de outro lado, outros tantos sabem de sua existência, embora sempre de forma enviesada, num “diz-que-diz” que eles existem, mas que “ninguém sabe” a quem solicitá-los, como proceder para utilizá-los ou mesmo se os poderiam utilizar. De modo que a consciência do direito de uso se confunde com um certo “medo” e receio de sequer mencionar o campo virtual desse direito. Por isso, como vimos com o professor Carlos, quando o uso desses e de outros recursos da escola se realiza, ele é percebido pelos outros como “um favor”, uma “decisão pessoal” de tal professor em “dar aos alunos” uma aula diferenciada. Entre a norma do direito e sua prática, encontra-se, portanto, o personalismo, a “dádiva” e o “favor”, por definição avessos às regras claras e partilhadas por todos.

Essa trama privatista de favores exclui a maioria e se transforma em uma meritocracia sem lógica (pois a “eleição” dos “bons alunos” é personalista e subjetiva, dada por autoridades em abuso de poder, não hierarquizada por critérios públicos e objetivos). Os alunos marginalizados reagem então à escola mimeticamente, com a mesma linguagem das condutas e valores que ali aprenderam: com a violência da segregação em “gangues” (único lugar social em que podem realizar positivamente sua identidade frente à negação sistemática que recebem nos espaços instituídos pela escola); com a indisciplina em sala de aula (uma vez que, como regra, aprendem com aquele tipo de professor autoritário, e, como rara exceção, entram em contato com a possibilidade de uma aula prazerosa, em que o grau zero da relação pedagógica seja a atenção e a paciência no ensino disciplinar para com *todos* os alunos); por fim, como um coroamento da violência sistemática que assim se instaura no cotidiano escolar, tais “alunos-problema” reagem com a depredação do patrimônio (que, justamente, não têm como reconhecer como público, como pertencente também a eles, já que o que teriam *por direito* lhes é negado como um *dever*).⁷

No entanto, no que diz respeito a esses problemas com os alunos, novamente, as dificuldades são apontadas primeiro neles, e só depois de muitos senões são referidas ao (des)preparo institucional da escola (dos professores, da coordenadora, da direção) para recebê-los, *atendê-los* em seus direitos e *ensiná-los* em seus deveres. “O problema veio depois da progressão continuada, da política de inclusão”, confessam Iara e Joana, “quando a escola passou a receber todo tipo de aluno”. Aqui, novamente, a frase diz muito na linha, porém mais ainda nas entrelinhas.

De início, se considerarmos a análise semântica da frase (desconsiderado o contexto específico dessa escola), localizamos o nó social de fundo do principal problema das instituições escolares públicas, hoje, frente à política nacional de ampliação do acesso de todos à escola:

1) a tendência de se considerar inviável, na prática, a democratização do ensino – ou se quisermos, em termos sociológicos mais amplos, a afirmação tácita de que, no Brasil, apenas a “democracia” para poucos funciona (no caso, o bem social público chamado educação), o que, evidentemente, põe em cheque a própria idéia de democracia e o *lugar social* que esta idéia assume entre nós.

⁷ O papel institucional da coordenadora (mas ora também o da vice-diretora, ora o de professores como Carlos, que têm acesso ao quê “deveria caber” à coordenadora) acaba sendo percebido como uma figura cuja autoridade pode se confundir com o autoritarismo, uma vez que 1) passa a “caber a ela” o poder quase exclusivo sobre os materiais pedagógicos ou para-didáticos; 2) o acesso e o diálogo com a autoridade sobre os recursos são limitados (poucos professores se vêem no direito de solicitá-los à coordenadora); 3) não há partilha de responsabilidade com os docentes ou com a direção sobre recursos que deveriam pertencer a ninguém, porque a todos. No entanto, essas questões não são faladas abertamente, mas apenas subentendidas em frases como “eles não têm condições de usar os microscópios”, em que lemos “os professores não sabem como manejá-los e os alunos os quebram; logo, eles ficam aqui, à espera de uma situação ideal de uso”, ou seja, para um dia vindouro, sempre deslocado para um futuro idealizado. E se as regras fossem claras e cada um soubesse e fizesse o que lhe cabe? Será que este dia não poderia aproximar-se do dia-a-dia?

2) a idéia, talvez tributária da concepção tradicional de educação, de que a escola deve “receber alunos”, ou seja, um “tipo ideal” e abstrato de “bom estudante”, como que vindo empacotado e pronto também de uma “instituição ideal”, a família. No plano da ordem e da Lei, o *direito* à educação é entendido, no Brasil, como sendo uma *obrigação* do Estado, e um *dever* da família.⁸ Do ponto de vista social e pedagógico, fica a questão sobre a função social da escola: qual sua finalidade, receber crianças e adolescentes ou receber alunos? Se, justamente, a escola educa e ensina, poderia ela receber, já prontos, alunos? Na fala de Iara e de Joana, portanto, uma petição de princípio? Ou seja, não apenas uma inversão entre meios e fins, mas o tomar como dado e demonstrado justamente o que se *deve* demonstrar e pôr à prova?

Vale perguntar, com Cortella (1998, p. 113), “qual o *sentido social* do que fazemos? A resposta a esta questão está na dependência da *compreensão política* que tivermos na finalidade de nosso trabalho pedagógico, isto é, da *compreensão sobre a relação entre sociedade e escola* que adotarmos”. Se se considera que a escola é um lugar privilegiado de socialização dos novos numa dada tradição de valores, condutas e conhecimentos, em uma palavra, um lugar social público de introdução dos novos em uma determinada cultura, deve-se supor que eles não cheguem prontos, mas justamente disponíveis para se tornarem prontos, formados e educados para viver em sociedade. Uma questão de bom senso, não?

No entanto, no senso de contrários próprio à sociedade brasileira, há mais mistérios e realismos fantásticos do que supõe nossa vã teoria. Recorrendo ao pensamento de Arendt, pode-se considerar que

sempre que, em questões políticas, o são juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos estão adaptados a um mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos. O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento (Arendt, 2000, p. 227).

Do mundo comum ao mundo público

Quando o bom senso – o senso comum de mundo comum entre os cidadãos, entre aqueles que dividem direitos e deveres sobre a Cidade e o Estado – deixa de ter sentido e ser bom (porque, uma vez desgarrado de seu sentido comum, cada um diz saber qual deva ser o *seu* bom senso) o que entra em crise é o próprio sentido de um mundo público, do que pode e deve ser comum a todos os homens.⁹ A crise da educação (de seu sentido social e

⁸ Esta é uma discussão que fez época no debate educacional do país desde o Império, ganhando a baliza institucional pública da precedência do Estado sobre a família apenas na Constituição Federal de 1988 (Cf. Oliveira, 2001).

⁹ No Brasil, trata-se de uma dupla crise: a da qual nunca emancipados, porque dela herdeiros (uma vez que a moderna formação brasileira inicia-se com a empresa colonial patrimonialista e com a escravidão); e a

pedagógico) vem a ser, portanto, a crise de uma sociedade que não sabe mais propor um mundo comum, público. Em termos políticos, isto é, no que diz respeito ao mundo instituído nas instituições sociais públicas, o objeto da crise é o sentido (o senso) de responsabilidade e de autoridade que os iniciados no mundo público têm por esse mesmo mundo. Ou seja, quando torna-se nebuloso e cinzento o discernimento da responsabilidade e do dever de “encarnar” papéis de autoridade por parte dos adultos em instituições como a escola (pública) e a família (privada). Se a crise contemporânea pôs em questão o sentido político e social dessas instituições, não é de se estranhar que os profissionais da educação, os agentes do Estado, os pais e todos os demais educadores vivam e percebam seus papéis sociais de forma confusa, senão invertida.

Em termos psicossociológicos, trata-se de um processo banalizado, embora pouco evidente, de desresponsabilização sobre o mundo comum, o que Jurandir Freire Costa (1997) analisou em dois tempos como “o alienamento em relação ao outro” e a “irresponsabilidade em relação a si”. Citando Arendt, Costa alerta para o parentesco que tal situação pode ter com o “mundo agonizante” no totalitarismo, em que “os homens aprendem que são supérfluos através de um modo de vida em que o castigo nada tem haver com o crime, em que a exploração é praticada sem lucro, e em que o trabalho é realizado sem proveito, e finalmente, em que a insensatez é diariamente renovada” (Costa, 1997, p. 7).

Por onde uma possível refundação – ou fundação primeira – de um mundo comum entre nós? O mundo comum começa, ao menos, entre-dois, quando o não-eu e o não-ele produzem, em um terceiro termo, o Nós. Mundo comum não é ainda mundo público, em que o entre-dois tem que se alargar a um entre todos. O mundo comum, portanto, começa lá onde o mundo privado dos indivíduos pode ser transcendido por meio do diálogo maior do que a soma das partes, na instituição daquele terceiro termo. Por isso mesmo, como o “entre-dois” entre a esfera privada (de indivíduos e da família) e a esfera pública (do mundo político das instituições dos adultos, da cidadania no trabalho ou no convívio social ou na Política), o mundo comum é o terceiro termo instituidor de uma esfera semi-pública. Sob este ângulo, constitui-se preme de funções pedagógicas: introduz e forma para o exercício da vida pública.

Ao lado de instituições como igrejas, associações de moradores, grupos de cultura etc, a escola é um espaço social privilegiado para o aprendizado do mundo comum. E o é por lei, por definição normativa da sociedade moderna – ou seja, aquilo que é aceito e referendado como o ideal contemporâneo de sociedade. Por isso mesmo, a função social da escola (a idéia) é definida como o ensino das tradições e costumes que formam o mundo comum – o senso comum – de nossa sociedade. Na escola (o lugar da idéia), este termo é,

crise do mundo contemporâneo, caracterizada pelo encurtamento e pela privatização de todas as manifestações e instituições da esfera pública. Em outros termos: a crise trazida pelos ventos privatistas neoliberais (que tem tornado o Estado de Direito de Bem Estar Social em um mero gerente público de dinheiros e interesses privados, por definição em busca de eficiência, concorrência e lucro), encontrou, entre nós, “já pronta”, uma cultura política privatista, de frágeis forças de resistência pública e popular.

nas linhas, no discurso direto, o conhecimento, os conteúdos objetivos da geografia, da matemática, da educação artística, dos esportes, enfim, das disciplinas regulares, formais. Mas é definido, também, e senão mais, nas entrelinhas, no discurso indireto dos gestos e das condutas, no aprendizado social do convívio, das regras e dos valores de partilha, respeito e afetividade. Em uma palavra, na socialização e na humanização.

Contudo, freqüentemente as idéias encontram-se fora de lugar, de modo que todo o aprendizado positivo que se propõe como regra é incorporado às avessas, pelo seu contrário: as linhas não são ditas, a direção não dirige, a coordenação não coordena, o funcionário não funciona, os professores não professam. E este “não assumir seu papel” é um assumir, é o assumir negativo, que exatamente não ensinando, ensina: que a escola não socializa, que ali não se aprende, que não há quem responsabilizar por nada, que não há o que ser reivindicado, que o espaço não é público, mas de alguns “eleitos”, que as regras servem justamente para serem burladas... Enfim, contravenção sistemática cujo corte transversal – do qual se parte e ao qual se chega – vem a ser justamente a tal “violência” que mina todas as relações: a “indisciplina”, os “alunos-problema”, o desinteresse, o vandalismo, a desmotivação recíproca e diuturnamente reproduzida. Meninos e meninas têm sim se tornado alunos exemplares: aprendem o que a escola ensina justamente quando o ensino e a gestão da escola abdica da função social com a qual está comprometida - dos Parâmetros Curriculares Nacionais à LDB e à Constituição Federal. E “a escola” não é um ente abstrato como “o Estado” (de resto, também concreto). *A escola são os profissionais da educação* contratados pelo Estado para cumprirem uma função pedagógica e institucional a qual não é inteiramente dada de início, já pronta, mas, como práxis, exige ser efetivada, repostada e reinventada todos os dias, na concretude do cotidiano escolar.

Democratização e inclusão conseqüente: vicissitudes de uma idéia e de seu lugar

Considere-se a reflexão de Júlio Groppa Aquino (2002) sobre a democratização da escola pública. Nada banal, esse assunto tem dividido e marcado, sob diferentes roupagens, a história da escola pública no Brasil. Neste artigo, Aquino analisa-o em sua feição mais contemporânea: na recusa da Instituição escolar em aceitar como sua “clientela” senão preferencial, hegemônica (ou seja, que, ainda que não seja a maioria, acaba por determinar como será o curso e o tratamento da maioria), os assim chamados “alunos-problema”.

Percorrendo o jargão pseudopedagógico (porque “psi”, “macro-social” ou puramente técnico, mas, em todos os casos, isento de análise pedagógica institucional – a função social e institucional da escola), Aquino demonstra como ele é cheio de preconceitos e cristalizações que se propõe a tudo, menos a encarar, de fato, a responsabilidade em receber e cultivar os alunos que se lhes apresentam. Como em outros momentos da história da educação no Brasil, o nó do problema está na recusa tácita de se aceitar em educar e trabalhar

com a diferença – no caso, com os “anormais” ou “problemáticos” que não correspondem à norma abstrata, ideal (e bom que se diga, elitista) do “bom aluno” padrão.¹⁰

Conforme as exigências de seu objeto, Aquino é radical: pensemos, como regra democrática verdadeiramente inclusiva, a escola como uma instituição voltada aos “alunos diferentes”. Ou seja, ao invés de pensar tais alunos como exceção à regra do “bom aluno”, aceitemos que nossas regras estão erradas – sobretudo porque geradoras de uma patologia social que pôs o Brasil no *ranking* número 1 da reprovação escolar até bem pouco tempo - e invertamos: a escola deve dirigir-se a esses alunos diferentes, porque aí, sim, incluirá a todos. Sem tomar uma posição fechada, pensemos que não há erro nesse radicalismo, antes, uma deliberada posição política e ética de se incluir aqueles que tanto as reprovações-records, quanto a progressão continuada têm deixado de lado neste país – em ambos os casos, em nome mesmo da educação pública e gratuita *para todos*.

O recorte da análise é o ponto de vista institucional, o qual, portanto, considera as questões pertinentes também ao ensino privado. Trata-se de considerar o que, concretamente, tem acontecido dentro das escolas, basicamente na relação educadores-alunos, e não as considerações psicologizantes que descarregam sobre as “famílias em crise” toda a responsabilidade pelas “excessências” dos assim chamados “alunos-problema”. Também não se trata de uma análise puramente sociológica, que localiza na crise da instituição pública (em abstrato), ou em sua privatização acelerada, os problemas que são específicos do cotidiano intra-escolar. No cruzamento destes dois recortes analíticos, está a instituição social escola, e é sobre seus desígnios, desafios e desempenhos que trata Aquino.¹¹

Para o autor, a hipótese sobre a origem do atual mal-estar pedagógico reside na excessiva psicologização do olhar contemporâneo sobre a infância e a adolescência, uma vez que, sob a “autoridade técnica” desse olhar, milhares de alunos têm sido excluídos das insti-

¹⁰ O irônico da história é que os professores e as autoridades envolvidas também estão longe de corresponder ao ideal do educador. A começar pelo despreparo em sua própria formação específica, para não falarmos na desumanização que muitas vezes lhes caracterizam o trato com os alunos. O que pensar, então, da ausência de consciência do papel social que desempenham ao trabalharem numa escola – absolutamente desconsiderada enquanto instituição pública da vida social, exceto nos discursos performativos das leis e normas, mais uma vez, abstratas que os documentos oficiais do país reproduzem.

¹¹ A perspectiva de Aquino assemelha-se a de José Mário Pires Azanha (1979). Esse autor mostrou, há mais de duas décadas, como que, em nome da democratização do ensino, ora argumentos políticos, ora argumentos pedagógicos foram utilizados para frear o processo efetivo, prático e concreto, da abertura da escola a todas as crianças paulistas. Na confluência entre um tipo de argumento e outro, um ponto comum: o freio deve-se à necessidade de preservação da “qualidade da escolarização” (balizada, no entanto, em relação a um momento pretérito, em que a escola era para pouquíssimos). Discutindo o curto-circuito entre argumentos políticos e pedagógicos (fundados na reflexão sobre os mundos público e privado de Arendt), afirmava Azanha: “Embora a pedagogia libertária não pretenda isso, pode, porém, contribuir nessa direção ao deslocar, enfaticamente, a democratização do ensino no plano da criação de um espaço público de participação social para o plano individual da formação da vontade livre. Imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da idéia de democracia. A liberdade na vida escolar, por limitada que seja, ocorre num contorno institucional que, pela sua própria natureza e finalidade, é inapto para reproduzir as condições da vida política. (...) O equívoco dessa idéia reside em desconhecer que a extensão de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica. (...) A democratização da escola é irrealizável intramuros, na cidade pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica” (Azanha, 1976, pp. 39-41). Embora o intramuros conte e muito.

tuições de ensino.¹² Aquino demonstra como as teorias *psi* foram progressivamente permitindo uma desresponsabilização da instituição escolar por sua clientela, tornando alunos não mais objetos de cuidado – pedagógico, cidadão e humano -, mas de “cura” ou puramente de segregação, uma vez que elementos “desviantes, estranhos, inadequados” passaram a “desorganizar” a vida escolar. Disciplina, autoridade e responsabilidade tornaram-se categorias psicologizadas e, portanto, sem potência institucional. É sobre elas que Aquino volta para “refundá-las” na exigência de transformação (e efetivação) da instituição escolar democrática. Por isso mesmo, o autor ressalta que, uma vez que a instituição escolar quis abrir-se democraticamente, tais noções basais da ação educativa precisam ser reinventadas, mas jamais pressupostas como dadas (afinal, no padrão anterior, tais categorias-chave tinham seu lastro cultural de classe, e funcionavam como efetivo corte de acesso). Democracia efetiva em sala de aula, na escola, na instituição é isto: a consideração radical do direito à diferença como fundamento à igualdade (cf. Vianna e Ridenti, 1998).

A escola concreta: explicitação de contratos

Negando a possibilidade de uma solução autoritária, de que grau zero escolar dever-se-ia, portanto, partir? Se, de um lado, ensinar crianças e adolescentes a serem alunos (a primeira esfera de socialização pública nas sociedades ocidentais modernas) é justamente o *dever* da escola, de outro lado, qual o seu direito? Ter profissionais que sejam capazes de exercer suas funções: ter direção que dirija, ter conselho que aconselhe, ter professores que professem, pais que participam e assim por diante. Nesse sentido, o assim chamado “trabalho disciplinar” não apenas é um pressuposto da função social da escola, mas talvez sua parte mais essencial. *Trata-se da dimensão ética da formação e da gestão escolar, como se viu, normalmente posta nas entrelinhas das relações pedagógicas e de poder, cujas linhas são os conteúdos regulares das disciplinas e das regras* (que devem ser explícitas) *de uso do espaço da escola* (horário de entrada, de saída, carteirinhas, grêmios, CE, APM, HTPCS etc).

É certo que à escola, por si só, não cabe responder à crise da modernidade. Mas ela pode, sim, cumprir seu papel e dar sua resposta institucional através de uma função social simples – e, por isso mesmo, muito difícil: efetivamente introduzir os novos no campo de valores e conhecimentos de uma cultura pública que se quer coletivamente preservar. É possível: todos temos notícia de escolas públicas e privadas que cumprem esse papel. Como conseguem? Nelas, o contrato pedagógico e o contrato de gestão da escola são claros e ditos, assim como é posto – não tácita, mas explicitamente – o fim de felicidade e de liberdade a que a escola se destina. Nelas, disciplina é liberdade, como meio e como fim.

¹² Azanha (1979) já apontava para isso sob outro nome – os argumentos técnico-pedagógicos -, que, se notarmos bem, tiveram seu desenvolvimento, nas duas últimas décadas, marcados pela incorporação excessiva do ponto de vista *psi*. Logo, ambos os autores tratam da mesma questão, embora em variantes históricas distintas de um mesmo processo.

É o que concluiu o sociólogo e professor François Dubet (1997) em uma entrevista exemplar. O sociólogo descobriu que, ao contrário dos alunos universitários, os alunos dos ensinos fundamental e médio não são espontaneamente alunos. Eles não são interessados em ocupar o lugar social que supostamente lhes é dado ocupar: serem alunos interessados, disciplinados e educados. Eles, afinal, vão à escola para isso, para aprender. É dever da escola, e sobretudo de cada professor, *ensinar a crianças e adolescentes a serem alunos*. Assim, a primeira descoberta de Dubet é a de que é preciso constantemente ocupar e cativar meninos e meninas enquanto alunos, torná-los interessados na relação pedagógica de ensino-aprendizagem. Isso exige do professor muitas coisas: a clareza de seu papel e função pedagógico-social, ou seja, assumir claramente diante dos alunos seu papel de autoridade (o que de modo algum quer dizer autoritarismo), e perceber e criar uma maneira própria, autêntica, e independente de qualquer técnica pedagógica já pronta, uma maneira de ensinar e despertar nos alunos o gosto (cultivado, portanto – palavra que vem de cultura) pelo aprendizado, a um tempo, de uma dada matéria e de um certo papel social: o de ser aluno (momento primeiro de formação e socialização do que um dia será um cidadão, inserido no mundo público de uma determinada tradição cultural – de valores e regras). Daí deriva a segunda descoberta fundamental de Dubet: para que tudo isso se torne possível, é fundamental estabelecer em sala de aula e na escola em geral regras claras de convivência, de deveres e de direitos. É preciso transformar o espaço escolar em um território de valores cuja demarcação se dá através de espaços institucionais de autoridade e de autonomia, e cujo fim é a realização plena da identidade de cada um por meio do coletivo.

Assim, Dubet propõe a validação explícita do que ele chama de *cidadania escolar*, um conjunto de regras e valores que a escola deveria assumir explicitamente como seu principal motivo de existência. A insistência de Dubet é na recriação de um quadro normativo democrático e claro na escola, em que direitos e deveres sejam evidentes.¹³ O caminho parece ser, assim, intra e extra muros escolares, um caminho de humanização, de inclusão conseqüente. Por isso Dubet (1997) e Sposito (2001) também apostam no potencial transformador da incorporação da cultura jovem e de suas atividades específicas não como exceção, mas como regra do currículo escolar. Não se trata de abrir mão de conteúdos específicos que cabe à escola cultivar e ensinar aos alunos, mas de combiná-los a espaços para práticas e atividades que tornem o cotidiano escolar mais prazeroso e conectável ao vivido, no sentido de reforçar a pertença e co-pertinência entre a vida coletiva escolar e as culturas jovens. Algo próximo do que falava Aquino. Difícil, mas nada, portanto, fora das mãos dos

¹³ Por isso, Dubet (1997) relativiza a questão da violência escolar chamando a atenção para o fato de que, muitas vezes, ela é fruto de uma violência intra-escolar, ou seja, do modo violento e punitivo com que são tratados os alunos sem que estes saibam por quê. Porém, para que as regras sejam claras e democráticas, todo funcionamento do sistema escolar deve ser alterado. Professores não podem ser dirigidos, como números nos computadores das diretorias de ensino; serem avaliados e remunerados segundo um critério biológico (idade) e não pela qualidade de sua experiência letiva; serem mal-remunerados, enfim, sofrerem toda sorte de precarização em seu contrato de trabalho. Portanto, conforme sustenta Marília Spósito (2001), para ensinar bem, torna-se necessário brigar pela política pública de qualidade, pela desprivatização do Estado e pela gestão participativa dos fundos e bens públicos.

agentes concretos que convivem por cerca de 11 anos de suas vidas no espaço institucional escolar obrigatório. Nesse sentido, novamente com Arendt, cabe refletir se acreditamos ou não que

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de seus mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (Arendt, 2000, p. 247).

Referências bibliográficas

- AQUINO, Júlio Groppa. “Alunos-problema’ versus alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática”, in: *Pró-posições*, n.º 12, vol. 12, 2002.
- ARENDRT, Hannah. “A crise da educação”, in: *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- AZANHA, José Mário. “Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista”, in: *Educação: Alguns Escritos*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.
- CANDIDO, Antonio. “A Dialética da Malandragem”, in: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n.º 8. São Paulo, 1970.
- CORTELLA, Mario Sérgio. “Conhecimento Escolar: Epistemologia e Política”, in: *A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- COSTA, Jurandir Freire. “A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública”, in: Nascimento, E. P. (org.). *Brasília: capital do debate – o século XXI – Ética*. Rio de Janeiro/ Brasília: Garamond/Codeplan, 1997.
- DUBET, François. “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor – entrevista com François Dubet”, in: *Revista Brasileira de Educação*, n.º 5-6, 1997.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- KOWARICK, Lúcio. *A Espoliação Urbana*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. “O direito à educação”, in: OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, T. (org.). *Gestão, Financiamento e Direito à Educação. Análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.
- SCHWARZ, Roberto. “As idéias fora do lugar”, in: *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades, 1992.
- SPOSITO, Marília. “Educação, gestão democrática e escola”, in: BASTOS, João Baptista (org.). *Gestão democrática*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- VIANNA, Cláudia & RIDENTI, S. “Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito”, in: AQUINO, J. G. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

Formação de Professores de História: a experiência da FEPAM

Marcos Antônio Caixeta Rassi

Centro Universitário de Patos de Minas, UNIPAM. Mestre em Educação pela UFU.
e-mail: rosirassi@terra.com.br

Selva Guimarães Fonseca

Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em História. e-mail: selva@ufu.br

Resumo Este texto apresenta resultados de pesquisa e teve como objetivo compreender, problematizar, analisar como se forma um professor de História no Brasil. Especialmente, trata da formação dos professores de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas – instituição mantida pela Fundação Educacional de Patos de Minas, FEPAM, hoje UNIPAM, Centro Universitário de Patos de Minas – no período de 1970 a 2001. Especificamente, o texto analisa as relações entre o processo de formação inicial, os saberes e as práticas pedagógicas dos professores de História formados nessa Instituição.

“A História fornece um ‘maior sentido de relatividade, contrapeso para a nossa paixão do absoluto’.
Liberta de preconceitos – limitações do espírito.
Livra de superstições. Aumenta a tolerância”.
Emília Viotti da Costa

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, no período 2004-2006. Trata-se de uma investigação que teve como objetivo compreender, problematizar, analisar como se dá a formação dos professores de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas – instituição mantida pela Fundação Educacional de Patos de Minas, FEPAM, hoje UNIPAM, Centro Universitário de Patos de Minas - no período de 1970 a 2001. Especificamente, buscamos compreender as relações entre o processo de formação inicial, os saberes e as práticas pedagógicas dos professores de História formados nessa Instituição.

Esse processo está relacionado à forma como se deu a implantação e o desenvolvimento do Curso de Licenciatura de História nos contextos local e nacional, marcados pela Ditadura Militar, vigente no país no período pós-1964, e pelo processo de lutas pela democratização do país. Trata-se de um estudo integrante da pesquisa sobre a temática “Formação docente, saberes e práticas de ensino de História”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil.

A criação de uma faculdade na cidade de Patos de Minas, Minas Gerais, Brasil, em 1970, era um anseio antigo da população local, que se mobilizava em torno do movimento estudantil de ensino médio e das representações das elites políticas locais. Os estudantes, por intermédio da entidade que os representava, a UEP – União dos Estudantes Patenses –, promoviam passeatas, participavam de atos cívicos, buscando diferentes formas de mobilização, conclamando a comunidade a participar da luta em prol da criação de uma instituição de ensino superior para a cidade. O desejo de grande parte dos estudantes era que se criassem cursos de Direito e/ou de Engenharia, muitos não queriam uma Faculdade de Filosofia e sabiam que a criação de um curso de Medicina era inviável, devido ao custo.¹

Centenas de estudantes que concluíam o ensino médio, desde os anos 50, do século passado, em toda a região do Alto Paranaíba – que congrega dezenas de cidades – viam-se na contingência de deixar suas cidades rumo a Belo Horizonte, Brasília, Goiânia, Uberlândia, Uberaba para continuarem seus estudos, ou não prosseguiram sua formação, devido à carência de instituições de ensino superior na região.

Nesse sentido, havia, no final dos anos 1960, um clima de mobilização em prol do ensino superior na região. Durval Antônio Pereira, professor da UFMG, patense, que veio a ser o primeiro presidente do Conselho de Curadores da FEPAM, fez o seguinte registro:

No 2.º semestre de 1968, recebi em minha casa os amigos Leopoldo Porto e Waldemar Mendes. No exercício temporário de mandato de deputado estadual, Leopoldo apresentou um projeto de lei na Assembléia, criando a Fundação Educacional de Patos de Minas, tendo sido aprovado e depois sancionado pelo Governador Israel Pinheiro.²

É importante registrar que existia na cidade uma divergência entre dois grupos políticos sobre a criação da Faculdade. Durval assinala que sua primeira empreitada foi convencê-los da necessidade de uma convergência de posições no sentido de beneficiar a cidade, tendo sido bem sucedido em sua “missão diplomática”, como fica evidente na carta supracitada. Segundo Durval, o ideal seria que se unissem as forças, independentemente de posições políticas ou ideologias, advogada ainda que seria mais interessante que se criasse uma instituição – uma Fundação – desvinculada da Universidade Católica de Minas Gerais, o que era o objetivo do grupo capitaneado pelo Padre Almir Neves de Medeiros.

Durval utiliza sua estratégica retórica e seu poder de convencimento³, sempre destacando os ideais de crescimento cultural e intelectual da cidade. Ao final, consegue agluti-

¹ Depoimento de Jorge Eduardo de Araújo Caixeta, presidente da UEP em 1970, concedido em 16 mai. 2005.

² Carta de Durval Antônio Pereira à Professora Marluce Martins de Oliveira Scher, de 05.06. 1998.

³ O entrevistado salienta que sabia das divergências dos grupos políticos na cidade, oriundos do PSD e UDN, e teria que romper com esses limites. Assim, era necessário acomodar as dissensões endógenas. Para tanto, criou-se uma Assembléia Geral na cidade composta por dezenas de pessoas, das mais diversas origens, que passaram a fazer doações, também mobilizando recursos do poder público municipal e estadual.

nar as forças divergentes e destaca a união de todos em busca da tão sonhada Faculdade, como se percebe na análise da mesma correspondência:

[...] Conversei com os integrantes dos dois grupos e procurei mostrar-lhes que a cidade ganharia muito mais com um ensino superior independente, autônomo e sem fins lucrativos. Graças a Deus o bom senso prevaleceu. Foi a primeira grande vitória do movimento: a união de todos em busca de um único objetivo. (PEREIRA, 1998).

Embora a FEPAM fosse instituída em 1968, só em 1970, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais aprovou o Parecer nº 19/70, de 17.03.1970. A imprensa local assim noticiou a criação da Faculdade:

Contra os pessimistas que gritam alto e envenenam, muitas vezes, o otimismo sadio daqueles que se preocupam com o bem comum e lutam pelo progresso da cidade, consta que a Faculdade de Filosofia funcionará ainda este ano. [...] O prédio do Colégio Nossa Senhora de Fátima, cedido para o funcionamento da Faculdade, foi através do estudo da documentação apresentada, considerado em excelentes condições. [...] A quinze de fevereiro próximo haverá reunião do Conselho Estadual de Educação para a aprovação da Faculdade. Do resultado que cremos positivo e com boas razões, que deverá sair a esperada aprovação da nossa Faculdade. (FOLHA DIOCESANA, 08.01.1970).

A participação de representantes do catolicismo e do protestantismo na direção da Instituição foi marcante desde o início das atividades. O primeiro diretor foi um Irmão Marista, Irmão Geraldo Feliciano de Macedo e o secretário, o Reverendo Oadi Salum. O Conselho de Curadores da FEPAM sempre foi composto de personalidades ligadas ao catolicismo – o bispo, por exemplo, sempre figurava entre os componentes – e ao protestantismo. Havia uma coligação de esforços das duas religiões mais representativas da cidade, no sentido de participarem, efetivamente, na gestão da educação superior da cidade. Também participaram os representantes do Rotary Internacional, do Lions Club, da Maçonaria, enfim, os setores organizados da elite local estavam representados nos órgãos gestores da Fundação.

A conjuntura da criação da FEPAM se insere no contexto político nacional. O Governo Federal, a partir da instalação do Regime Militar em 1964, e, sobretudo, a partir de 1968, arquitetou e implementou várias estratégias visando a “despolitizar” a universidade, por meio do afastamento, das aposentadorias compulsórias de professores e cientistas que, de alguma forma, se opunham ao regime. A Reforma Universitária de 1968 é expressão desse movimento.

O Decreto-Lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969, outorgado pelo Governo Federal, veio reforçar essa política de repressão, de vigília e de caráter disciplinador que assolou o sistema educacional brasileiro, perseguindo professores e alunos. A frase recorrente atribuída ao Ministro da Justiça, Luís Antônio da Gama e Silva, ilustra bem o espírito da lei: “Estudante tem que estudar, não pode fazer baderna”. Tudo aquilo que não estivesse enquadrado nos preceitos da “moral e da ordem pública” era considerado ato subversivo e digno

de represália e punição. O referido Decreto proibia qualquer manifestação política nas escolas. Sobre ele, Fonseca registra:

Os valores desta moral e desta ordem eram apresentados como universais e indiscutíveis e, portanto, todo ato ou pensamento que contestasse ou apenas discordasse da moral implantada era subversão, era ilegal e, portanto, crime. [...] Além disso, há uma redução da formação moral à mera doutrinação ideológica, à repressão do pensamento no livre debate de idéias e ao culto de heróis e datas nacionais. (FONSECA, 1995).

A criação de faculdades isoladas nas cidades médias do interior do território nacional atendia à demanda por matrículas, dos filhos da classe média, no ensino superior, desvinculadas do debate promovido pelas universidades nos grandes centros urbanos. A política educacional, atrelada aos órgãos de Segurança Nacional, desencadeou uma verdadeira “caça às bruxas” nas universidades, intervindo, inclusive, no que se produzia dentro e fora dessas instituições, com o objetivo de descentralizar, fragmentar e despolitizar a produção científica do país e a formação da juventude. Como exemplos dessa ingerência, podemos relembrar a nomeação de reitores afinados com o Regime, a criação da disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) nos cursos de graduação e pós-graduação, a censura prévia e a imposição das Licenciaturas Curtas.

A criação da FEPAM, no ano de 1968, estava, estrategicamente, imbricada a uma macro-política do Ministério da Educação e Cultura, por meio de acordos firmados com os Estados Unidos, já em 1966 (Acordo MEC-USAID – Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), da Lei n.º 5.540 de 1968, chamada de Reforma Universitária, e, posteriormente, da nova Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692 de 1971. A expansão controlada e estratégica do ensino superior fazia parte da agenda da política educacional.

Sobre isso, o Professor Pedro Eustáquio, um dos pioneiros do curso de História de Patos de Minas, relatou:

O Acordo MEC/USAID, todos sabiam que o seu objetivo final era restringir. Nós lutamos terrivelmente contra isso. Na época, eu era presidente do Centro de Estudos Históricos da UFMG, lutamos contra esse acordo, porque ele era reducionista para a formação plena, intelectual, de qualidade [...], isso representava um perigo ao *status quo*. Esse acordo era uma forma de amortecer a condição intelectual, a condição cultural de nosso povo. (ANDRADE, P. E. Entrevista, Araxá, 03.04.2005).

O ano de 1968 foi especial, não só no Brasil, mas em vários lugares do mundo. Singularmente no Brasil, marcou o recrudescimento do Regime Militar com a edição do AI-5 – Ato Institucional n.º 5 – em dezembro de 1968. Os desdobramentos dessa medida se fizeram sentir em toda a sociedade, notadamente na universidade, onde professores, em especial da área de Ciências Humanas, iam ser perseguidos e/ou aposentados compulsoriamente.

Assim, é inegável que criar cursos de Ciências Humanas descentrados dos polos de resistências ao Regime – especialmente aqueles cursos das universidades federais e estaduais –, seria uma estratégia interessante e útil ao sistema. O Curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, emergiu como um dos cursos, então criados, ao lado do curso de Letras, Pedagogia, Ciências e Matemática. Passou a suprir um espaço, uma demanda em termos de formação docente num amplo espectro de cidades⁴.

Nesse contexto histórico dos anos 1970, o Curso de História se construiu. Assim, questionamos, no atual momento de debates sobre as diretrizes nacionais de formação de docentes, acerca da reforma universitária, do papel da universidade, em que o curso de licenciatura em História nessa instituição passa por inúmeras reformulações: – Como se constituiu a trajetória histórica dessa instituição, em especial do Curso de História? Quais os problemas e as possibilidades deste Curso? De que modo as licenciaturas, em especial a de História da FEPAM, se situam frente ao debate acerca da formação dos professores de História? Como os profissionais formados nesta instituição concebem seus saberes, suas práticas? Qual a reflexão que os professores formadores e os licenciados em História produzem sobre suas próprias práticas, seus saberes e sua formação?

Concebemos o processo de formação de professores como algo permanente, contínuo. A formação do professor da educação básica não ocorre somente nos cursos de formação inicial específica. Contudo, é no espaço e no tempo formativo nos cursos de Licenciaturas que os saberes docentes são sistematizados, analisados e incorporados ao processo de construção da identidade docente. Assim, o curso superior de Licenciatura exerce um papel importante na definição do que é ser professor.

Como objetivos específicos esta investigação buscou registrar a constituição do Curso de História, as mudanças ocorridas ao longo dos anos (1970-2001), na formação inicial do professor de História na FEPAM e o papel do curso de Licenciatura da FEPAM nessa instituição; analisar as experiências de professores formadores, que atuaram e atuam nessa Faculdade, em termos de matriz epistemológica, concepções historiográficas e pedagógicas.

O recorte temporal compreende o período de 1970, ano do início do Curso de História até o ano de 2001, ano em que a FEPAM transformou-se em Centro Universitário e profundas modificações ocorreram, não só no Curso, mas em toda a Instituição.

As justificativas para a realização dessa pesquisa situam-se na problemática da formação de professores que está no centro dos debates das políticas públicas e das pesquisas em educação. Importantes debates pedagógicos, recentemente travados, acabaram intervindo na construção do nosso objeto, tais como: como, para que e em que circunstâncias são formados os professores no Brasil. Nossa relação com a História é intensa. Primeiro pela paixão despertada pela História desde a adolescência. Segundo, porque somos profes-

⁴ O curso de História atendia um amplo raio de cidades de Minas Gerais, além da cidade de Patos de Minas, Presidente Olegário, Vazante, Lagamar, João Pinheiro, Paracatu, Lagoa Formosa, Carmo do Paranaíba, Tiros, São Gotardo, Arapuá, Rio Paranaíba, Cruzeiro da Fortaleza, São Gonçalo do Abaeté, Pirapora, Buritis, Arinos Três Macias, Guimarães, Ibiá, Coromandel e Patrocínio.

sores de História e professores formadores de professores de História. Como professores reflexivos (SCHÖN, 1992), buscamos romper com o velho provérbio preconceituoso, já conhecido por todos, sobretudo dito em relação àqueles ligados à educação: “quem sabe faz, quem não sabe ensina”. Reelaboramos o dito com uma provocação, “quem sabe faz, *quem pensa o que faz, ensina*”. (grifos nossos).

O caminho metodológico percorrido teve como premissa a abordagem qualitativa de pesquisa educacional. Utilizamos uma combinação de instrumentos e fontes orais e escritas: atas do Departamento de História da FEPAM, jornais locais, matrizes curriculares, documentos elaborados pela ANPUH, legislações atinentes ao tema da docência em História, documentos da Instituição, bem como do Curso de História. As fontes orais foram colhidas por meio de entrevistas gravadas com professores formadores e professores que se formaram na Instituição pesquisada e que atuam como professores de História nos ensinos fundamental e médio, na cidade e região. A análise documental das fontes escritas foi complementada com fontes orais com objetivo de registrar as vozes, concepções e vivências dos sujeitos.

Elegemos como universo de colaboradores, os seguintes entrevistados: um professor do ensino médio que leciona em escola pública, uma professora que leciona no ensino fundamental e médio em escola pública e privada e uma professora que leciona no ensino fundamental em escola privada. O critério básico de escolha dos sujeitos (professores formados) é que todos fossem formados no Curso de Licenciatura em História da FEPAM, no período contemplado pela pesquisa. Como a maioria dos professores formados no Curso é composta por profissionais do sexo feminino, contemplamos esta proporcionalidade, daí a prevalescência de mulheres como colaboradoras. Entrevistamos também cinco professores formadores do curso de História da FEPAM, no período analisado. O critério básico para a escolha dos sujeitos (professores formadores) foi maior tempo de experiência profissional dentre aqueles que trabalhavam no período pesquisado. Todos os colaboradores concordaram em explicitar suas identidades. Por isso, não foi preciso valer-se do critério de invisibilidade ou anonimato.

Os procedimentos adotados no trabalho com as fontes orais inspiraram-se na história oral temática. A história oral constitui, a nosso ver, uma metodologia que potencializa, irriga a reconstrução de nossas práticas e experiências como professores, além de reconstruir a memória e tradição, condições fundantes de um trabalho de investigação que articula a Educação com a História.

Trabalhar com história oral é fazer vir à tona o que ainda não havia sido registrado ou que foi, muitas vezes, expurgado dos depósitos de memória: arquivos, armários, estantes... A pesquisa em educação requer uma busca criteriosa de evidências, para não cairmos nas armadilhas das fontes oficiais e apenas reproduzir o que, historicamente, desejaram nos passar. O pesquisador não pode contentar em apenas preencher as lacunas deixadas pelos manipuladores da memória (MESQUITA, 2000, p. 10).

A opção pela história oral se fundamenta na convicção de que, ao longo dos anos, o relato oral, não só para a situação específica do trabalho de professores, sempre se constituiu como uma das mais abrangentes fontes humanas de preservação e divulgação do conhecimento. Acreditamos que, na pesquisa em Educação, urge atentarmos ao “baú das memórias” que pode não estar depositado apenas nos documentos materiais. Um aspecto é, por exemplo, uma ementa de um determinado programa de ensino, o discurso ali explicitado. Outro, bem mais complexo e fecundo, é o esclarecimento oral de quem trabalhou o ementário, como trabalhou, em que medida, em que limites, em que tempo, em que enfoque, qual o acréscimo bibliográfico, quais os resultados obtidos no desenvolvimento do conteúdo da ementa. A história oral disponibiliza instrumentos para se obter uma riqueza de evidências.

Segundo José Carlos Sebe Bom Meihy,

[...] com uma vocação para tudo e para todos, a história oral respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos, o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se trançam para garantir a lógica da vida coletiva. (BOM MEIHY, 2002, p.21).

Cada depoimento, cada narrativa dos professores-colaboradores desta pesquisa, constitui um “grande fato” na medida em que está irrigado de significações construídas no cotidiano do trabalho e da vida nestes professores. Assim, aqui, quem falou foi o próprio professor. Ele atuou como sujeito de sua própria reflexão, o que permitiu re/construí-la, registrá-la, divulgá-la e possibilitar outras interpretações. Partimos da reflexão do próprio professor, de sua maneira singular de pensar e exprimir seus saberes – todos eles e não só o escolar – sua concepção de mundo, suas práticas, sua vida.

As fontes orais e escritas articuladas às reflexões teóricas, especialmente aquelas realizadas nos debates e seminários na disciplina “Formação Docente e Práticas Pedagógicas” do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, nos permitiram aprofundar a investigação sobre a formação e profissionalização docentes, acerca de como compreender a experiência pessoal e profissional de ser professor de História e como, a partir de suas histórias de vida, dos processos formativos, sobretudo, da formação inicial, captar re/construções de identidades.

Educação escolar, formação docente, práticas educativas articulam-se à questão dos saberes. Entendemos saberes, na perspectiva apontada por Bernard Charlot (2000 p. 60). Segundo o autor, “adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente”.

Comparamos o Curso de História da FEPAM – toda a sua trajetória histórica, o conjunto de suas experiências – a uma canção inacabada. Como todo projeto educativo, o curso

de formação de professores de História investigado é um projeto inacabado, em construção, imperfeito, mutável, aberto, multifacetado, plural. Comparamos esse projeto ao projeto de uma canção, que compreende, desde sua concepção, até suas variadas interpretações.

Cruzando olhares da história local com a história nacional, buscamos compreender o significado do Regime Militar para um projeto de educação, de formação de professores de História. A sustentação ideológica, as resistências ao autoritarismo vigente e as estratégias deste Regime para dismantelar os pólos universitários de produção científica de História. É neste contexto que nasce a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patos de Minas, MG, Brasil.

Nesse compasso, estamos atentos às múltiplas ressonâncias, aos ecos, às rupturas, entre a relação formador-formado, como os professores formados no curso, equalizam seus saberes adquiridos, como eles sentem suas práticas e, a partir daí, caminham para a profissionalidade desejada. Seguindo essa métrica, tentamos “afinar” vozes, acordes e seus múltiplos tons. A tríade formação – saberes – práticas se mantém viva e dinâmica na interioridade da composição. E, como em toda obra, a incompletude é a sua marca, a re/interpretação uma necessidade permanente!

Finalizando, é possível concluirmos que, em aproximadamente 30 anos de história, o Curso de Licenciatura em História da FEPAM se construiu, em seus diferentes aspectos, sob os impactos da política educacional, instaurada no país, pós-1964, e das resistências da sociedade civil no período de redemocratização. Neste sentido, a história da instituição e da formação das várias gerações de professores, neste período histórico, deve ser pensada nos marcos das lutas de representações entre os projetos de educação para o país, seus agentes (elites políticas locais, estaduais, nacionais, estudantes, professores, representantes religiosos), suas contradições e suas possibilidades. As histórias das instituições são como janelas para o mundo, pois permitem-nos olhar, compreender e refletir a pluralidade, a história como campo de possibilidades!

Referências

1. Cartas, depoimentos e entrevistas

ANDRADE, Pedro Eustáquio. Entrevista, Araxá, 03.04.2005.

CAIXÊTA, Jorge Eduardo de Araújo. Belo Horizonte, Depoimento concedido em 16.05.2005.

PEREIRA, Durval Antônio. Carta à Professora Marluce Martins de Oliveira Scher, de 05.06.1998.

_____. Belo Horizonte, Depoimento concedido em 29.04.2005.

2. Livros

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino da História no Curso Secundário, in: *Revista de História XXIX*. Jan-Mar. São Paulo: USP, 1957.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Formação de professores de história: experiências, olhares e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

SCHÖN, D. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos, in: NÓVOA, António. (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

(Re)visitando a Escola de Belas Artes de Pernambuco*

Maria Betânia e Silva

Mestre em Educação pela UFPE. Doutoranda em Educação pela UFMG
e-mail: bet_arte@hotmail.com

Resumo O presente texto procura abordar a importante contribuição da Escola de Belas Artes de Pernambuco para o ensino da arte e disseminação da mesma no Estado no período anterior à reforma educacional de 1971 quando a arte passou a ter um lugar obrigatório no currículo da escola básica. A Escola de Belas Artes, juntamente com outros movimentos e instâncias, favoreceu a articulação e organização dos profissionais ou os que desempenhavam função na área de arte ou ainda os que nela demonstravam interesse. Buscamos aqui reconstruir o período em que as primeiras sementes foram lançadas para o nascimento da Escola, quais eram os objetivos dos fundadores, que percalços se apresentaram no caminho, enfim o momento em que ela é reconhecida oficialmente.

No final do século XIX alguns artistas e profissionais da área de arte tentaram fundar uma Escola de Belas Artes, em Recife, com os moldes da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Além do sonho de fazer nascer uma escola de arte, no estado de Pernambuco, estava implícita a intenção de favorecer o acesso ao ensino da arte àqueles que concluíam o curso secundário fundamental e assim fazer nascer novas vocações artísticas em meio à sociedade.

Um arquiteto, Herculano Ramos, em 1888, já havia tentado fundar uma Escola de Belas Artes no Recife, mas não conseguiu realizar seu desejo por falta de fundamentos persuasivos junto ao governo imperial.

Telles Júnior, pintor paisagista, ministrava aulas em seu atelier e também sonhava com uma Escola de Artes no Recife, onde ministrasse o ensino acadêmico das Artes Plásticas similar ao da Escola Nacional de Belas Artes, na capital federal.

No final da década de 20, do século XX, afirma Marques (1988), junto com seus alunos, esse artista se une para a criação da Escola de Belas Artes. Depois trazem, para “mesclar de sabedoria essa sociedade”, outros amigos, colegas de profissão e colecionadores de arte, escultores, engenheiros, pintores, arquitetos e bacharéis de Direito. Assim, determinados por essa idéia, passaram a realizar constantes reuniões no atelier ou nos cafés da cidade. Aos poucos, foi se organizando a estrutura curricular, didática, administrativa e jurídica.

* O presente texto é um recorte de nosso estudo de mestrado intitulado *A inserção da arte no currículo escolar Pernambuco (1950-1980)*, defendida no programa de pós-graduação em Educação da UFPE em 2004.

Conforme Joel Galvão¹ (1956), a idéia de fundar a instituição partiu de um sonho e da força de vontade desse grupo.

Começaram, então, a desenvolver campanhas entre os amigos, conhecidos e outros que tinham interesse em colaborar com a iniciativa para conseguir equipamentos necessários para a estruturação dessa escola como mesas, armários, material didático, etc. Não cessaram de incomodar os governos estadual e municipal e, segundo Bibiano Silva², a escola seria fundada com os recursos da vontade, da perseverança, do valor, do querer e da audácia. A escola precisava nascer para ter existência, pois, conforme ele, o homem não vive somente de pão, mas seu espírito precisa desse alimento transcendente que é a arte (Galvão, 1956).

Assim, se deu início às suas primeiras atividades e foram oferecidos cursos superiores de Arquitetura, Pintura e Escultura. A intenção da aprendizagem da Pintura, Escultura e Arquitetura seria a de provocar o esforço, incentivar a imaginação de cada aluno, ensinar-lhe as leis da composição e a técnica que exige cada material. O curso de Pintura, Escultura e Gravura tinha por fim o preparo técnico e artístico de pintores, escultores e gravadores, bem como a instrução superior, geral e especializada, de que necessitavam para exercer sua função no meio social, conforme Marques (1988). A autora afirma que por lei o ensino das artes era destinado ao desenvolvimento da comunidade.

Para os fundadores da instituição, o ensino acadêmico devia ser seguido fielmente dentro dos moldes da Escola Nacional de Belas Artes. Assim, o ensino, para ser completo, devia aliar a teoria com a prática. A metodologia utilizada pelos professores era espelhada nos grandes mestres da pintura de séculos passados. O ensino era voltado ao clássico e exigia-se do aluno fidelidade nas observações, realidade nos desenhos (Silva, 1995).

Todos os profissionais deviam ser formados pela Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, Faculdade reconhecida pelo Governo Federal. Para os estrangeiros, um dos requisitos exigia que residissem no país há mais de 15 anos. Já para os artistas se tornarem profissionais da Escola deveriam ter medalhas de ouro, prata ou bronze ganhas em concurso de Salão de Arte organizado pelo Conselho Nacional de Belas Artes. Os professores que não tinham título catedrático³ tinham um prazo de dois anos para apresentar uma tese sobre o assunto de sua especialidade, que seria julgada pela congregação⁴. Essa exigência se deu porque o regimento da Escola Nacional de Belas Artes já exigia que os componentes da congregação fossem constituídos de professores catedráticos (Marques, 1988).

¹ Foi professor catedrático da cadeira Higiene da Habitação e Saneamento das Cidades. Era engenheiro e em 1935 foi eleito diretor da Escola.

² Era escultor e foi um dos fundadores que depois passou a ser o diretor da Escola de Belas Artes.

³ Os professores catedráticos eram os fundadores e aqueles que, em concurso público, tiravam a primeira classificação.

⁴ Órgão superior da direção didática e administrativa da escola composta por todos os professores catedráticos em exercício, dos docentes livres que estivessem substituindo os catedráticos e um docente livre representante de sua classe e por ela eleito anualmente.

A punição para os que não entregassem a tese, cumprindo a exigência, era perder seus direitos de professor. É interessante perceber, aqui, a exigência da qualificação profissional para a área específica.

Para a matrícula dos alunos, exigia-se a idade mínima de 15 anos, certificado de curso secundário fundamental e aprovação em exame prévio realizado pela Escola (Marques, 1988).

No ano de 1932, ano de fundação da Escola, 80 candidatos se inscreveram para o concurso de habilitação, número significativo e elevado para o período, que demonstrava o interesse, no Recife, pelo estudo das belas artes, vendo-se, portanto, justificada a existência da instituição.

Em julho do ano seguinte, menos de um ano depois do início dos cursos, planejava-se o Primeiro Salão patrocinado pela Escola (Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1957).

O objetivo geral da Escola de Belas Artes encontra-se, conforme Silva (1995), num escrito do comitê da Escola que diz: “Para isso é criada a Escola de Belas Artes. Disciplina e coordenação de aptidões nascentes, estímulo aos negligentes e pessimistas, glória aos gênios e conforto aos medianos, tudo ela proporciona...” (p. 147).

Como se vê, desde o início da criação da Escola de Belas Artes, seja a nacional seja a pernambucana, o objetivo estava centrado na formação acadêmica e o público a ser atingido era justamente o percentual da população que concluía o curso secundário e que tinha aptidão ou o “dom inato” para a arte. Assim, até meados do século XX, permaneceu a idéia de que a arte era reservada para os que tinham “talento”. Naturalmente, como os professores foram formados pela Escola Nacional de Belas Artes ou em escolas européias, o ensino predominante foi o clássico centrado em regras e nos cânones europeus.

As matérias mais relacionadas ao homem e o funcionamento do processo criador e da imaginação só foram introduzidos, na Escola de Belas Artes de Pernambuco, no início do curso de Formação de Professores de Desenho, com disciplinas como Didática Especial, na década de 50, ministrada pela professora Noemia Varela (Silva, 1995). Esse curso foi destinado ao preparo dos que tinham vocação para o magistério dessa disciplina.

O regulamento da escola foi moldado de acordo com a Reforma Francisco Campos a qual reorganizava a Escola Nacional de Belas Artes. No decorrer dos anos a Escola manteve-se de pé por força de vontade e perseverança dos artistas que estavam à sua frente, pois desde seu nascimento os professores não percebiam qualquer remuneração por seu trabalho docente. A Escola de Belas Artes tinha como objetivo a formação cultural dos estudantes, o interesse de difundir as artes plásticas, oferecendo aos que estudavam mais incentivo e mais longos conhecimentos e ainda desenvolver a verdadeira acepção da arte e preparar o espírito dos seus alunos para a compreensão estética.

Somente após treze anos de sua fundação, a Escola de Belas Artes, em Recife, teve seu reconhecimento federal.

Com o passar do tempo e com o amadurecimento causado pelas novas experiências realizadas, as idéias foram se modificando, foram se enriquecendo e os horizontes se ampliando. É o que veremos a seguir nas palavras do professor Delgado (1957) que expressa a concepção de arte da Escola em conferência pronunciada no período das comemorações do 25.º aniversário da Escola de Belas Artes de Pernambuco:

Mesmo em seus aspectos formais, nos elementos que acabam conjugando-se num gênero ou num estilo, a arte é, por isso uma expressão. Expressão de um indivíduo, de uma geração, de uma escola; de como os homens, isolados ou em grupo, percebem e entendem a beleza. Dentro do artista, pulsa, porém, um coração humano. Ora um coração tranquilo; ora um coração torturado. Ora o de Mozart; ora o de Beethoven! E isso quer dizer que a expressão corporificada na arte, não é somente expressão de um sentimento da beleza. Tal sentimento acaba sendo como que a veste ou a fisionomia de outros. A beleza que o pintor deposita em seus quadros, é inseparável da experiência que ele tem da vida, da angústia ou do júbilo em que os homens argamassaram o seu ser, da idéia, que ele faz, do universo, da vida e dos homens (p. 6).

Continua Delgado:

A arte não é privilégio de um reduzido grupo de indivíduos. Sua nobreza está em ser largamente humana, acessível a tôdas as almas. O destino da obra de arte não é servir de tema a digressões e ensaios: é tocar os corações. É dar-lhes por um momento essa especial e indizível vibração que é o substrato do estético. Para quem lê o poema, escuta a sinfonia, olha o templo ou a estátua, êsse pode ser um instante de plenitude e desfôgo, como se algo que dentro dêle dormia, acordasse enfim, e abrisse os olhos para ver o universo, e abrisse os braços para abraçar a vida (p. 9).

Em 1946, quando criada a Universidade do Recife, a Escola de Belas Artes se incorporou a ela juntamente com a Faculdade de Direito, a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Filosofia do Recife.

No ano de 1959, matricularam-se 268 alunos nas diferentes séries dos cursos mantidos pela Escola, que ainda realizou neste ano um curso de Extensão universitária sobre “Problemas de Educação”, a cargo do professor Paulo Freire (Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1959).

Uma enchente ocorrida na cidade do Recife destruiu boa parte da documentação e acervo existente na Escola. Hoje, o que se conseguiu salvar está em processo de restauração para torná-la disponível aos pesquisadores e ao público.

Observamos nesse percurso que o processo percorrido pela arte na Escola, especialmente em Pernambuco, talvez, desde os primórdios da colonização, nas terras brasileiras a arte ficou reservada à elite social, pois, como podemos observar, o acesso à Escola de Belas Artes era restrito aos concluintes do curso secundário ainda exigindo-se a aprovação em concurso, o que afunilava ainda mais a entrada nessa escola, uma vez que eram pouquíssimos os que atingiam esse nível escolar. Estudar na Escola de Belas Artes, conforme Silva (1995), era “status”, era um sonho, um ideal das moças e rapazes que amavam a arte.

O esmero do desenho foi, desde o século XIX, o elemento principal do ensino artístico, dentro da pedagogia neoclássica. Por isso a cópia constante, afirma Silva (1995), na tentativa de chegar-se à precisão da linha e do modelado. A influência dessa disciplina continuou fortíssima no século XX e tinha por base o fato dos neoclássicos considerarem o artista como um “gênio”, uma inteligência superior que, através do desenho, seria limitada, domada pela razão, pela teoria, pelas convenções da composição para melhor atender à tradição e à história.

É interessante retomar aqui a observação de Julia (2002) que, em seus estudos sobre a história das disciplinas escolares, tem constatado que o fato de uma disciplina não aparecer nos programas escolares ou não existirem cátedras com seu nome não significa que ela não era ensinada.

Pensar a história da Escola de Belas Artes nos ajuda a compreender o processo percorrido por intelectuais, educadores e artistas para viabilizar o ensino e a também divulgação da arte em meio à sociedade. Contribuir e possibilitar a ampliação das discussões sobre o papel e a presença de instituições na organização e sistematização do ensino, no campo brasileiro e aqui mais especificamente pernambucano, foi o objetivo deste texto.

Referências

DELGADO, Luiz. Arte, Expressão e Cultura. *Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco*. Ano 2, n.1, 1958.

GALVÃO, Joel F. Jayme. *Memórias de uma cruzada*. Secretaria do Interior e Justiça – Arquivo Público Estadual. Recife, 1956.

JULIA, Dominique. *Disciplinas Escolares: objetivos, ensino e apropriação*, in: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARQUES, Norma de Oliveira. *Escola de Bellas Artes de Pernambuco: aspectos de estudo histórico*. Monografia. Especialização em Artes Plásticas. Recife: UFPE, 1988.

REVISTA da Escola de Belas Artes de Pernambuco. Universidade do Recife, ano 1, n.1, 1957.

_____. Ano II, n.1, 1958.

_____. Ano 3, n.1, 1959.

SILVA, Beatriz de Barros Melo e. *A Pedagogia da Escola de Belas Artes do Recife: um olhar a mais*. Dissertação. Mestrado em História. Recife: UFPE, 1995.

SILVA, Maria Betânia e. *A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)*. Dissertação. Mestrado em Educação. Recife: UFPE, 2004.

A educação sob a perspectiva do Budismo Nichiren: aspectos da proposta pedagógica de Tsunesaburô Makiguchi

Rosa Maria Ferreira da Silva

Mestre em História Social da Cultura pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG.

Resumo A *Soka Gakkai* (Sociedade de Criação de Valores) é uma organização budista de caráter leigo que nasceu no Japão em 1930 pela iniciativa do pedagogo Tsunesaburô Makiguchi. Chamada inicialmente de *Sôka Kyôiku Gakkai* (Sociedade Educacional de Criação de valores), esta organização foi, em princípio, um grupo de estudos ligado à Seita ortodoxa *Nichiren Shôshû* e composto por professores primários convertidos ao Budismo de Nichiren Daishonin. Nascida no contexto de expansão do militarismo japonês, dentro do qual a educação visava a formação de súditos fiéis e não de “cidadãos”, a *Sôka Kyôiku Gakkai* propunha transformar a criação de valores no principal objetivo da educação. Assim, a proposta deste artigo é apresentar alguns dos princípios educacionais defendidos pelo fundador da Gakkai, Tsunesaburô Makiguchi, que, por sua vez, informam a “Educação Soka” (sistema de ensino que abarca da educação infantil à universidade), bem como os projetos educacionais promovidos pela Soka Gakkai, inclusive no Brasil.

1. Considerações iniciais

As questões que serão discutidas neste artigo contemplam alguns resultados da pesquisa de doutorado que estamos desenvolvendo na área de “História da Cultura”, tendo como objetivo principal compreender o processo de construção e reelaboração do Budismo de orientação Nichiren, veiculado no Brasil pela “Soka Gakkai” no período que vai de 1960 a 2007¹.

Compreendemos que a temática surpreende. Tanto o inusitado dos termos utilizados no título deste artigo quanto o caráter inicial dos estudos acadêmicos a respeito da Soka Gakkai no Brasil², impõem alguns esclarecimentos de maneira a situar convenientemente o leitor dentro da discussão que nos propomos a apresentar.

¹ Com exceção do termo “Soka Gakkai”, preferimos, neste artigo, não aportuguesar os termos japoneses, incluindo nomes próprios, optando pelo sistema Hepburn de romanização de palavras japonesas. No entanto, em se tratando das obras traduzidas no Brasil, permanece a grafia aportuguesada, especialmente em se tratando do nome “Makiguchi” que aparece grafado “Makiguti”.

² Se no exterior a Gakkai tem inspirado uma produção científica considerável [dentre outros: Alvarez (1964), Cowan (1992), Hourmant (1990), Astley (1992), Chandra (1996), Dobbelaere (1998), Ionescu (2000), Machacek (2000)], no Brasil, até o momento, apenas dois pesquisadores concluíram trabalhos que enfocaram de maneira *direta* a Soka Gakkai brasileira: os antropólogos Maranhão (1999) e Pereira (2001). Com relação à proposta educacional de Makiguchi, apenas Ribeiro (2006) concluiu trabalho a este respeito em nosso país.

Em primeiro lugar é necessário compreender que o Budismo não é monolítico. Ao contrário, o Budismo é um amplo campo de práticas religiosas que possuem em comum a ausência de crença em uma divindade demiúrgica ou responsável pelos destinos dos homens. Buda nada mais é do que uma expressão derivada do sânscrito “Buddha” referindo-se a todo ser humano “sábio ou iluminado”: aquele que despertou para a “verdade da vida”.

Dentro do Budismo, a compreensão da “verdade da vida” implica a percepção de que a verdadeira essência de todos os fenômenos encerra-se na Lei universal de “causa e efeito”: cada causa, realizada através do “pensamento, palavra ou ação”, engendra dialeticamente o seu efeito, gerando assim o “Karma” do indivíduo. Diferente, portanto, da concepção ocidental de destino, o “Karma” no Budismo deriva das atitudes empreendidas pelo próprio ser no decorrer da vida. O caráter do “Karma”, se negativo ou positivo, dependeria, assim, do “estado de vida” dentro do qual é empreendida a “causa”. Assim, “Buda” é o mais elevado *estado de vida* e também a finalidade da prática budista, ou seja: permitir ao indivíduo alcançar o “estado de Buda”, um estado mental de serenidade, sabedoria, compaixão e felicidade absolutas, capaz de permitir ao indivíduo a alteração do seu próprio “Karma”.

O Budismo nasceu na Índia, por volta do século IV a.C., através das pregações de Sidartha Gautama, conhecido como o “Buda Sakyamuni” (“o sábio dos Sakya”, em referência ao clã do qual se originava). Entretanto, os ensinamentos do primeiro Buda foram transmitidos mediante a tradição oral e só foram transformados em texto ao longo dos quatro séculos subsequentes à sua morte. Os Sutas (escrituras) creditados a Sakyamuni compõem o cânon budista construído mediante um longo processo de reelaboração mnemônica. Não por acaso todos os Sutas iniciam-se com a expressão: “Assim eu ouvi...”.

Na própria Índia o Budismo se dividiu em duas correntes: Hinayana ou Theravada (que objetiva a iluminação do devoto) e Mahayana (que objetiva, ao mesmo tempo, a iluminação do devoto e de todos os seres vivos, através da prática de “bodhisattva”)³. A primeira corrente difundiu-se pelo sul através do Sri Lanka, Myanmar (ex-Birmânia), Tailândia, Laos e Camboja, enquanto a segunda seguiu para o norte através da China, Tibet, Coreia, Vietnã e Japão (no século V), originando um “sem número” de escolas, seitas e sub-seitas nascidas do contato entre diferentes registros culturais.

Por outro lado, o “Budismo Nichiren” originou-se no Japão do século XIII em meio a um turbulento processo de reorganização política e social⁴. Além das incertezas provocadas pela reorganização política, é preciso considerar, de acordo com Pereira (2002), as recor-

³ “Bodhisattva” é também um estado de vida, caracterizado pela compaixão a outrem e pelo empenho em ajudar outras pessoas a atingirem o estado de Buda. Os estados de vida são: inferno, fome, animalidade, ira, tranqüilidade, alegria, erudição, absorção, bodhisattva e Buda. Perceba-se que são “estados” e não “estágios” sucessivos de vida, coexistindo em um mesmo indivíduo em um mesmo momento da vida, de acordo com o princípio da “possessão mútua dos dez estados”. Ao alcançar o “estado de Buda”, o indivíduo consegue reconhecer os demais estados (ou emoções) e não pautar suas ações em conformidade com um estado baixo de vida, gerando, assim, um bom “karma”.

⁴ Referimo-nos ao período Kamakura, instituído em 1185 com a ascensão de Minamoto-no-Yoritomo ao posto de Xogun. Sua ascensão deu início à estrutura feudal que iria se manter no Japão até o século XIX com a Restauração Meiji de 1868.

rentes disputas entre os grandes mosteiros budistas (forças econômicas e militares da época); um violento terremoto na região de Kamakura em 1257; fome e peste em 1259 e, finalmente, a ameaça de invasão estrangeira do poderoso exército mongol liderado por Kubilai Khan (1260-1294).

Todos estes elementos constituíram o pano de fundo para a crença generalizada de que o período em questão correspondia à “Era de mappô”: os “Últimos dias da Lei”. Trata-se, sem dúvida, de uma escatologia. Contudo, ela é diferenciada da escatologia judaico-cristã que prevê o “fim dos tempos” e o “juízo final”. Dentro da tradição budista, o próprio Sakyamuni previra o declínio dos seus ensinamentos, correspondendo, após a sua morte, a três períodos descendentes: Primeiros dias da Lei: shôbô (saddharma); Médios dias da Lei: zôhô (pratirûpadharma) e Últimos dias da Lei: mappô (paschimadharma). Portanto, conforme observa Yamashiro :

(...) A inquietação social e os conflitos armados, a decadência da aristocracia metropolitana, a ascensão dos samurais ao poder e a freqüente ocorrência de calamidades naturais fazem o homem pensar na mutabilidade e na incerteza da vida. Nessa conjuntura de inquietação e insegurança generalizada, muitos buscam conforto e apoio espiritual na religião. (YAMASHIRO: 1986, pp. 97-98).

Compreendendo o período como o de declínio dos ensinamentos do Buda histórico, várias foram as respostas religiosas que se propuseram a reformar o Budismo japonês. Dentre estas se encontra a reinterpretação do Budismo proposta pelo monge Zinitti-marô, mais tarde conhecido como o Buda “Nichiren Daishonin”.

Para Daishonin, os verdadeiros ensinamentos de Sakyamuni seriam encontrados apenas no “Sutra de Lótus”, posto ser este o único Sutra que permitiria *a toda a humanidade atingir a iluminação, portanto, o “estado de Buda”*. Vale ressaltar, dentro do Sutra de Lótus, o 12.º capítulo (*Daibadatta*, ou “Devadatta”), o qual garante que tanto as *mulheres* como os homens maus são capazes de atingir o estado de Buda (IKEDA: 2001, p.8-9).

Além de “socializar” o Budismo, estendendo a todos os indivíduos a perspectiva da iluminação, Nichiren Daishonin também reduziu a intrincada ritualística budista a uma única fórmula: a recitação do mantra “*Nam-myoho-rengue-kyo*”⁵ ao *Gohonzon*, um mandala em forma de títulos inscrita pelo próprio Nichiren em 1279.

Contudo, dentro do Budismo Nichiren o exercício correto da doutrina exige a ação como “*Bodhisattva*” (ver nota 3), na medida em que todos estão obrigados, mediante um compromisso mítico assumido com o Buda Nichiren, de “propagar o verdadeiro ensino”,

⁵ *Nam-myoho-rengue-kyo* corresponde à tradução chinesa de “Sutra de Lótus” (em sânscrito: Shaddharma Pundarika-sutra), feita pelo monge Kumarijiva em 406. Aproximadamente: “Devoção seja feita ao Sutra da Verdade Perfeita”. No entanto, se considerados em separado, os caracteres que compõem o título do Sutra oferecem várias interpretações, tais como: Nam (Nam + Mu) = devotar; devotar a própria vida; relacionar-se com a verdade eterna da vida; Myo = místico; Ho= lei; a natureza básica da origem e desenvolvimento da vida; Myoho = Lei mística; som maravilhoso; Ren = lótus; Rengue = causa e efeito; kyo = sutra; transformação do destino; função da vida; a voz do Buda.

levando-o para muito além das fronteiras do Japão. Assim, o exercício correto deste Budismo encerra-se no tripé composto pela “*fé, o estudo e a prática*”, o que torna a *educação formal* um pressuposto doutrinário, uma vez que é a *educação* que garante a evangelização e a própria convicção do devoto:

O estudo significa procurar compreender a filosofia budista, especialmente o ensino que revela a força e a natureza do Gohonzon. Além disso, significa compreender, por meio da razão, os pontos divergentes e concordantes entre esse ensino e outros sistemas de pensamento e filosofias. Uma vez que as pessoas são seres racionais, elas conseguem aprofundar e fortalecer sua crença com uma compreensão clara da filosofia budista. Para ensinar e explicar o budismo para outras pessoas, é preciso compreender os princípios budistas. (SANTOS: 2004, p. 168).

Da mesma maneira que o Budismo não é monolítico, também não o foi a escola budista fundada por Nichiren Daishonin. Ao falecimento de Nichiren já se seguiram cismas no interior do movimento, dando origem, posteriormente, a várias sub-seitas. Contudo, ao longo do século XVI estas vertentes caminharam para uma unificação, à exceção de uma, sediada no Templo Taisekiji (que permaneceu independente e minoritária). Justamente para demarcar uma posição diferenciada dos demais ramos do Budismo Nichiren, em 1912 o clero do Templo Taisekiji (*Nichiren-shû Fujiha*) passou a denominar-se “Nichiren Shôshû”, literalmente: “Seita Ortodoxa do Budismo Nichiren”.

Foi a este grupo minoritário que em 1928, se ligaram Tsunesaburô Makiguchi (1871-1944) e seu discípulo Jôsei Toda (1900- 1958) – ambos professores primários, ao converterem-se ao Budismo Nichiren. Inicia-se, assim, com estes dois homens, a história da “Soka Gakkai” (Sociedade de Criação de Valores), a organização que se tornou, a partir de 1975, o maior movimento budista leigo do mundo (Cf. USARSKI: 2004, p. 316).

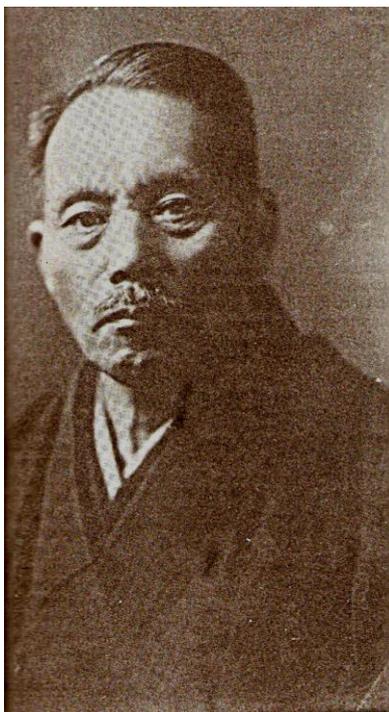
Chamada inicialmente de Sôka Kyôiku Gakkai (Sociedade Educacional de Criação de Valores), esta organização foi, em princípio, um grupo de estudos composto por professores primários convertidos ao Budismo de Nichiren Daishonin. Ao final da Segunda Guerra Mundial, porém, a organização foi renomeada de “Soka Gakkai” quando, sob a liderança de Jôsei Toda, seus dirigentes enfatizaram o aspecto religioso da organização e se lançaram a uma fantástica campanha de proselitismo doutrinário denominado “Grande Marcha de Conversão” (*Shakubuku no daikôshin*). Deste momento em diante, a Soka Gakkai conheceu um impressionante crescimento interno impulsionando a ruptura com as fronteiras do Japão a partir de 1960. Hoje, já emancipada da *Nichiren Shôshû*, ela se espalhou pelo planeta, reivindicando o montante de 18 milhões de membros em 200 países do globo, através da ONG “Soka Gakkai Internacional” (SGI) criada em 1975. Foi através da SGI que a Soka Gakkai modernizou sua agenda social, ampliando as perspectivas dialógicas do Budismo Nichiren com base no trinômio “*Paz, Cultura e Educação*”.

No Brasil, através da iniciativa de seu terceiro presidente, Daisaku Ikeda, a organização fincou bases em 1960, no bojo de seu processo de internacionalização. Também aqui

a organização conheceu um crescimento impressionante: o distrito formado inicialmente por cem famílias de imigrantes japoneses transformou-se, em 46 anos, no maior ramo budista do país, respondendo na atualidade por 65% dos budistas brasileiros, espalhados por todos os Estados da federação⁶.

2. Tsunesaburô Makiguchi: a vida e a obra de um educador

O contexto histórico em que Tsunesaburô Makiguchi viveu (1871-1944) está marcado, de um lado, pela modernização autoritária e pelo militarismo japonês e de outro, pela entrada do Japão na Segunda Guerra Mundial. O primeiro momento foi inaugurado com a presença agressiva da marinha americana que, em 1853, forçou o Japão a se abrir ao ocidente e apressou o fim do regime feudal levado a cabo com a Restauração Meiji em 1868 (ver nota 4).



Fonte: Makiguti: 2002, p. 34.

Estrategicamente, o novo governo, agora concentrado em torno da figura do Imperador e não mais do Xogum, estabeleceu como meta alcançar o *Fokuku Kyohei*, “um país rico com um exército forte”. O processo inicia-se em 1871 com a “Missão Iwacura”, que possuía a tarefa específica de sondar no ocidente o que seria útil à construção do novo Japão.

⁶ Em Minas Gerais, os membros da BSGI estão organizados em três “Regiões Metropolitanas” (RM), dentre estas a “RM” do Triângulo sediada em Uberlândia. A organização de Uberlândia conta na atualidade com aproximadamente 600 famílias e 1500 membros, distribuídos em sete municípios da região e dois de Goiás (Catalão e Itumbiara). Já a cidade de Patos de Minas faz parte da “Comunidade Alto Paranaíba”, ligada à RM de Belo Horizonte. A outra “RM” mineira é a do “Vale do Aço”.

Após uma verdadeira volta ao mundo, os integrantes da Missão ofereceram ao governo Meiji uma série de “produtos” ocidentais que a partir de 1889 foram adotados no país: a educação técnica norte-americana, a doutrina militar francesa, a tecnologia siderúrgica da Suécia, a medicina e a legislação constitucional da Prússia de Bismarck⁷. Mais de 500 técnicos e especialistas do mundo foram convidados para implementar as reformas, chegando a 3000 em 1890.

O desmonte de cima para baixo do secular regime feudal, teve como consequência mais imediata uma enorme concentração de riquezas em torno de uma elite industrial, os “Zaibatsu” e, por extensão, o desemprego e péssimas condições de vida para uma população que conheceu, recentemente, uma grande explosão demográfica.

Foi neste contexto que Tsunesaburô Makiguchi cresceu. Nascido “Chohichi Watanabe” em 6 de junho de 1871, na Vila de Arahama (Província de Niigata, noroeste do Japão), ele conheceu tanto a pobreza quanto o abandono: antes dos três anos de idade foi abandonado pelo pai e depois pela mãe, que tentou suicídio atirando-se no mar do Japão com Makiguchi nos braços (PEREIRA: 2001, p. 150). Terminou sendo criado por um tio, de quem finalmente adotou o sobrenome Makiguchi.

A situação praticamente perene de pobreza impediu que Makiguchi tivesse uma formação educacional regular. Forçado a escolher entre a sobrevivência e a instrução, aos quinze anos ele se empregou em uma delegacia de polícia em Otaru. No entanto, estudou sozinho para um teste do governo que o qualificaria a ingressar na Faculdade. Os caminhos, porém, foram um pouco diferentes: a inteligência e o trabalho de Makiguchi na delegacia de polícia chamaram a atenção de seu superior e este, ao ser transferido para Sapporo, levou Makiguchi consigo em 1889. Dois anos mais tarde, Tsunesaburô Makiguchi ingressou na Escola Normal de Sapporo como aluno do terceiro ano e graduou-se como professor primário, também dois anos depois. Logo após a formatura, em 1893, foi contratado para o cargo de professor-inspetor da Escola primária vinculada à Escola Normal. Começa aqui a história do educador, tão repleta de dificuldades e desafios quanto a da criança e do homem⁸.

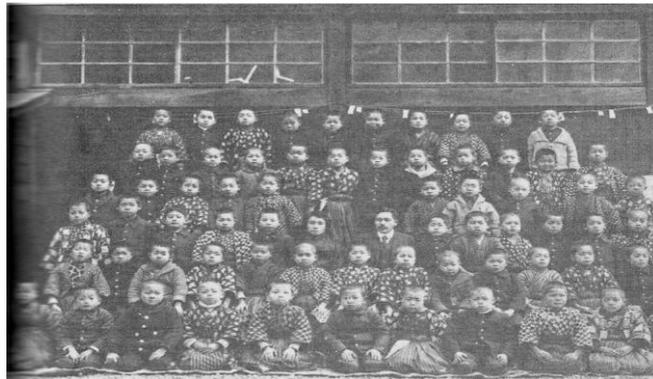
O início da carreira de Makiguchi como educador coincide com o debate aberto acerca do futuro do Japão e, dentro dele, o papel social e a finalidade da educação. De um lado do debate colocavam-se os tradicionalistas e os confucionistas que defendiam o “*Foku-ku Kyohei*” e a lealdade e obediência como principais virtudes a serem inculcadas nos educandos. Fazendo eco com esta posição encontrava-se o sistema de ensino que Makiguchi conheceu como aluno e também como professor da Escola Normal. Do outro lado da mesa, estavam os educadores liberais, dentre eles Makiguchi, que defendiam a escola como um espaço para a formação de *cidadãos* de “mente livre” (BULLOUGH, Jr: 2002, p. 16).

⁷ A Carta Imperial de 11 de fevereiro de 1889 é uma interessante “bricolage” de medidas e instituições liberais alemãs com o sistema monárquico autoritário do Japão, o “*Tenno-sei*”.

⁸ Makiguchi casou-se com Kuma em 1894. Dos oito filhos desta união, quatro morreram entre 1924 e 1932. Além disso, a família numerosa exigia gastos, o que provocou sérias dificuldades financeiras.

A vitória no debate pendeu para os tradicionalistas. O país caminhou para o nacionalismo e a militarização, e o novo sistema educacional, de base tecnicista, foi desenhado para formar súditos submissos e mão-de-obra para a indústria nascente.

O primeiro golpe conservador na vida profissional de Makiguchi ocorreu em 1901: acusado de uma falha disciplinar foi forçado a renunciar ao cargo de professor-inspetor na Escola Normal de Sapporo.



Makiguchi e alunos da Escola Primária Shirogane. Fonte: Makiguti (2002, p. 31).

Após a renúncia forçada, Makiguchi mudou-se para Tóquio. Levava na bagagem uma tese sobre Geografia na qual advogava o estudo da disciplina através de atividades práticas, tais como viagens para o aprendizado. Num momento em que os geógrafos de seu país preocupavam-se basicamente com o aspecto físico da ciência geográfica, Makiguchi saía em defesa de uma Geografia que considerasse o homem em sua relação com a natureza. A proposta foi transformada em livro: *Jinsei Chirigaku* (Geografia da Vida Humana). A despeito dos rumos que tomavam a educação, o livro foi bem aceito. Publicado em 1903, até 1911 teve onze tiragens, o que lhe permitiu, até 1913, viver dos direitos autorais. O sucesso do primeiro livro e do debate suscitado pela obra animou-o a seguir a carreira de geógrafo. No entanto, a pretensão caiu no vazio, pois Makiguchi “não possuía credenciais acadêmicas desejáveis”, ou seja: não possuía curso universitário. Mesmo assim participou ativamente dos debates de seu tempo, além de ocupar cargos públicos inclusive no Ministério da Educação.

Em 1913 Tsunesaburô Makiguchi retornou para as atividades de ensino, assumindo a direção da Escola Primária Tossei. Ao longo dos vinte anos subseqüentes foi sucessivamente transferido de uma escola primária a outra, trabalhando ora como professor ora como diretor. Todo este percurso foi reflexo das críticas públicas de Makiguchi aos professores e à burocracia educacional liderada pelo Ministério da Educação, o que lhe rendeu inimigos em vários círculos de poder. O golpe final veio em 1928, quando foi indicado para ocupar o posto de diretor de uma escola prevista para ser fechada em um ano. Este “aviso prévio” com um ano de antecedência implicou, posteriormente, o impedimento de qualquer participação no sistema formal de ensino do Japão. (PEREIRA: 2001, p. 152). Contudo, ao

longo dos vinte anos em que atuou como profissional e também como crítico da educação, Makiguchi adquiriu o hábito de anotar suas experiências e propostas de mudança no sistema de ensino. Estas anotações constituiriam em 1930, a base do livro *Sôka Kyôikugaku Taikei*.

1928 foi um ano paradigmático para Tsunesaburô Makiguchi. Neste ano ele se converteu ao Budismo Nichiren da seita ortodoxa *Nichiren Shôshû*. Para os biógrafos, a conversão de Makiguchi representou o ápice de uma série de problemas profissionais e pessoais, de maneira que as propostas contidas no livro *Sôka Kyôikugaku Taikei* (construídas nos vinte anos anteriores), estariam separadas da sua experiência e do seu estudo da doutrina budista, constituídas a partir de 1928. Mais ainda: a esfera religiosa representada pelo Budismo seria, na vida de Makiguchi, o sintoma de seu desencanto com a educação japonesa e a esfera na qual continuava a perseguir seu programa de reformas (BULLOUGH, Jr: 2002, p. 17).

De fato, todas estas questões procedem. Porém entendemos que o estudo da doutrina budista de Nichiren Daishonin (ver p. 4) funcionou como um “cadinho” para as propostas de reforma educacional defendidas por Makiguchi em *Sôka Kyôikugaku Taikei*.

Não por acaso, a publicação do livro em 18 de novembro de 1930⁹ coincide com a fundação da Soka Gakkai, denominada originalmente de Sôka Kyôiku Gakkai (Sociedade Educacional para a Criação de Valores), na verdade um grupo de estudos pedagógicos:

Seu formato inicial era o de um grupo informal de estudo voltado principalmente para professores da escola primária, visando reformar o sistema de ensino japonês, com a proposta de transformar a “criação de valores” no objetivo principal da educação. Em suas reuniões, que passaram a ser mais regulares no começo dos anos 40, os membros relatavam suas experiências pessoais e programas de pesquisa no campo pedagógico (PEREIRA: 2001, p. 155).

De acordo com Kisala (apud PEREIRA: 2001, p. 155), as atividades do grupo só começariam em 1936 com a seguinte denominação: “Grupo de Estudo da Verdadeira Lei para a Revolução Educacional e Religiosa” (*Kyôiku Shûkyô Kakumei Shôhō Kenkyûkai*). Atesta ainda a inter-relação entre o Budismo Nichiren e as reformas educacionais propostas por Makiguchi, num folheto, publicado em 1937, intitulado “Experimentos práticos do método de educação para a criação de valores através da ciência da religião superior” (*Sôka Kyôikuhô no Kagaku-teki Chôshukyô-teki Jikken Shômei*).

Evidentemente não cabe neste artigo uma retomada de todas as propostas de reforma pedagógica sugeridas por Makiguchi. Por este motivo, destacaremos o que consideramos a “espinha dorsal” de seu pensamento. No entanto, é importante lembrar a atualidade das reflexões expostas em *Sôka Kyôikugaku Taikei* que, a despeito da época e do contex-

⁹ Pereira (2001) oferece a data de 30 de novembro para a publicação do livro e a fundação da Soka Gakkai. A organização, no entanto, defende como marco a data de 18 de novembro de 1930.

to nos quais foram formuladas, fornecem elementos para refletirmos acerca do que é e o que “deve ser” a educação. Conforme Bethel (2002):

Sua análise da educação nas sociedades industriais releva as discordâncias aparentemente irreconciliáveis quanto a questões tais como o ensino de habilidades básicas e o ensino individualizado, e vai ao âmago da questão maior e fundamental da natureza da aprendizagem humana propriamente dita (BETHEL: 2002, p. 21).

A primeira preocupação de Makiguchi diz respeito ao “objetivo” da educação. Contudo, antes de ponderar especificamente sobre a *finalidade* da educação, Tsunesaburô Makiguchi advoga a respeito da *origem* do objetivo da educação. A preocupação é pertinente, tanto no contexto do Japão, já mencionado anteriormente, quanto no Brasil atual. Para Makiguchi é um equívoco deixar a cargo de “acadêmicos e filósofos” a formulação dos objetivos e das metas educacionais. Melhor conhece e melhor autorizado a este respeito está o *professor*, o profissional que atua diretamente na educação e que, portanto, possui a experiência *in loco* necessária para argumentar o que procede e o que não procede no interior do cotidiano escolar. Nesse sentido, Makiguchi defende:

O redirecionamento dos estudos pedagógicos, no sentido de que passem a ter relação com as situações reais de ensino. O processo de teorização deve se basear nisso. Em vez de permitir aos acadêmicos “lá de cima” pronunciamentos sobre o que acontece “embaixo”, nas escolas, perturbando a estratosfera com esta ou aquela teoria, para depois modificá-la de acordo com as tendências do momento, os profissionais que atuam na educação, embasados em suas experiências diárias, devem abstrair indutivamente princípios e reaplicá-los em suas práticas na forma de melhorias concretas. (BETHEL: 2002, p. 22).

Uma vez definindo que os objetivos da educação devem ser formulados pelos próprios professores, Makiguchi se volta à pergunta fundamental, que é, na verdade, a pedra angular de toda a sua proposta de reforma pedagógica: *qual é a finalidade da Educação?* Certamente a resposta oferecida pelo educador japonês estranhará o leitor ocidental, posto que Tsunesaburô Makiguchi defende a *Felicidade* como finalidade da Educação.

Para compreendermos a perspectiva de Makiguchi é preciso articular sua noção de “Felicidade” à sua orientação religiosa, ou seja, o Budismo, em especial o Budismo de Nichiren Daishonin. Felicidade, aqui, não é de maneira nenhuma a satisfação imediata e ego-cêntrica dos desejos pessoais. Nesse sentido, não cabe à Educação ser meramente um instrumento que capacite os indivíduos a acumularem riqueza ou “vencerem na vida”. Para Makiguchi “Felicidade” é

(...) o desenvolvimento, em cada pessoa, da consciência social, que possibilita a compreensão e a avaliação do grau em que o ser humano tem um dever para com a sociedade, “não só para suas necessidades básicas e segurança, mas para *tudo* o que constitui felicidade.” (BETHEL: 2002, p. 23).

Por este motivo, a “Felicidade” como finalidade da Educação coloca em relevo o próprio ato de *educar*, transcendendo, como afirmou Bethel (2002), as questões relativas ao conteúdo ministrado e centrando o olhar sobre o *papel da Educação* na vida social dos indivíduos. Trata-se, sem dúvida, de redimensionar o significado *ideológico* da Educação. Assim, ao entender que a “Felicidade” é o objetivo último da Educação, Makiguchi a compreende (a Educação), como um instrumento formador do *caráter* dos indivíduos, capacitando-os a se perceberem de acordo com o conceito budista de “*esho funi*”: a unicidade entre indivíduo e meio ambiente, seja este o meio social ou a própria natureza. A “Felicidade” e o “Caráter” terminam por corresponder à própria finalidade da prática do Budismo Nichiren: alcançar o “estado de buda” ao mesmo tempo em que se age como um “bodhisattva”. Se a *Felicidade* corresponde a um senso de responsabilidade do indivíduo consigo mesmo, o *caráter* envolve a responsabilidade com o “outro”, no caso, a sociedade na qual o indivíduo está inserido:

O homem não pode se fechar às preocupações da comunidade. Nem mesmo a riqueza pode comprar um isolamento total, exceto a preço desumano. Uma bela mansão, protegida por muros altos e guardas de segurança, possibilitaria ao seu morador uma vida despreocupada por algum tempo, porém, um dia ele perceberia sua maldade e pobreza de espírito. Como então se pode encontrar a felicidade? A verdadeira felicidade só é alcançada compartilhando-se as tentativas e sucessos dos outros membros da comunidade. É fundamental, portanto, que qualquer conceito genuíno de felicidade contenha a promessa de comprometimento total com a vida da sociedade. (MAKIGUTI: 2002, p. 42).

Por outro lado é importante perceber que a recusa do individualismo proposta por Makiguchi (e que vai ao encontro da orientação Mahayana do Budismo Nichiren), não nega a riqueza material ou o prazer pessoal. Como afirmamos, a questão é “ética”: a riqueza e o prazer pessoal só fazem sentido na medida em que são dosados pelo senso de responsabilidade social:

Se algo é bom ou mal depende da sociedade específica; e o que é proveito ou prejuízo depende do indivíduo. Portanto, argumenta Makiguchi, uma ação de um indivíduo que traga proveito para ele, pode muito bem ser um mal para a sociedade da qual ele é membro (MURATA: 1971, p. 78).

Do outro lado do processo educativo, obviamente encontra-se o “formador”, ou seja, o *professor*, aquele a quem Makiguchi incumbe de estabelecer as metas e objetivos no cotidiano escolar. Todas as reflexões propostas pelo autor a respeito da finalidade da Educação, obviamente conduzem a uma outra, qual seja: a relação professor-aluno em uma proposta pedagógica que transcenda o mero repasse de conteúdos e se preocupe com a formação do caráter dos educandos. Observando os profissionais de seu tempo, Makiguchi afirma:

Fundamentado em mais de 30 anos de experiência na área da educação, afirmo que não conheço outro grupo de pessoas mais preocupado com sua autopreservação e menos

preocupado em ser útil aos outros do que os professores. Raramente um professor desvia a atenção de sua tarefa imediata para pensar na vida da nação ou da sociedade. Sinto-me infeliz e envergonhado quando observo que poucos na comunidade educacional se preocupariam em procurar meios de melhor servir o interesse público, enquanto que ninguém perde a oportunidade de melhorar o que é de seu interesse. A experiência demonstrou-me a triste verdade repetida por Sakyamuni por mais de 40 anos: “As pessoas de qualquer crença que procuram sua própria salvação sem tentar salvar os outros nunca atingirão o Estado de Buda” (MAKIGUTI: 2002, p. 125).

A conclusão é óbvia: além de uma formação acadêmica profunda e o perfeito domínio metodológico, Makiguchi compreende que o professor também deve, acima de tudo, possuir “caráter”. Compreende-se, assim, sua defesa do aperfeiçoamento *moral* do professor uma vez que ele é, em uma sala de aula, o modelo de caráter pessoal com o qual seus alunos tomam contato.

Assim, reiteramos que a preocupação de Makiguchi com a Educação é acima de tudo uma preocupação *ética*, dentro da qual ele insere a própria ética do Budismo Nichiren. Nesse sentido cabe à Educação, antes de mais, ser formadora de “valores”, no caso valores genuinamente “humanos”. Entende-se, a partir disso, o sentido conferido ao título da obra capital de Tsunesaburô Makiguchi: *Sôka Kyôikugaku Taikei* corresponde (em uma tradução aproximada) à “Sistema Pedagógico para a Criação de Valores”¹⁰.

Durante o período em que Makiguchi viveu, sua proposta educacional não foi colocada em prática. Logicamente a proposta se chocava, conforme visto anteriormente, com a orientação política empreendida pelo governo Meiji: em pouco tempo o Japão se industrializou e se lançou a um projeto militar expansionista tendo em vista constituir o “Império do Sol Nascente”, a grande potência militar e econômica da Ásia. Para a proteção mística do projeto, o governo militar do Japão decretou o Xintoísmo como religião oficial do Estado e determinou a consagração do amuleto solar da deusa *Amaterasu Ômikami*, em todos os templos, inclusive os budistas. Diante da recusa pública de Makiguchi em submeter-se à religião do Estado e de suas críticas ao clero da *Nichiren Shôshû*, que consagrou o amuleto no templo de Taisekiji, Tsunesaburô Makiguchi foi detido em 1944 na prisão de Sugamo, em Tóquio. Ele faleceu aos 73 anos, vítima de desnutrição e maus tratos, em 18 de novembro de 1944. A data é significativa: justamente a data em que fundou a Sôka Kyôiku Gakkai e lançou o livro *Sôka Kyôikugaku Taikei*, que relacionaria pelo resto do século XX, e pelo menos no início do XXI, o Budismo Nichiren da Soka Gakkai à criação de valores humanos.

3. O Sistema de Ensino Soka

Coube a Daisaku Ikeda, o terceiro presidente da Soka Gakkai, a liderança no processo de implementação da proposta pedagógica defendida por Tsunesaburô Makiguchi, através da “Educação Soka”. Atualmente o sistema de ensino “Soka” abarca da educação infantil

¹⁰ Publicada no Brasil como *Educação para uma vida criativa*, pela Editora Record.

à universidade e está presente no Japão e em outros países do mundo, conforme mostra o quadro abaixo:

1968	Escola Soka de Ensino Fundamental II, Tóquio
1971	Universidade Soka, Hatioji (Tóquio)
1973	Escola Soka de Ensino Fundamental II, Kansai
1975	Centro de Aperfeiçoamento Lingüístico da Universidade Soka em Paris
1976	Jardim de Infância Soka, Sapporo
1978	Escola Soka de Ensino Fundamental I, Tóquio
1982	Escola Soka de Ensino Fundamental I, Kansai
1985	Faculdade Feminina Soka (Campus da Universidade Soka, em Hatioji)
1991	Universidade Soka da América (Calabasas, Califórnia)
1992	Jardim de Infância Soka de Hong Kong, China
1993	Jardim de Infância Soka, de Cingapura
1994	Jardim de Infância Soka, Malásia
2000	Escola Soka do Brasil (São Paulo, SP)
2001	Universidade Soka da América, Aliso Viejo, Condado de Orange, Estados Unidos

Fonte: SGI: 2007

De acordo com a própria SGI – Soka Gakkai Internacional, as escolas que compõem o sistema de ensino Soka,

Não são escolas religiosas, mas o que é ensinado segue o modelo da “educação humanista”, ou seja, enfatiza a importância da dignidade e do valor do indivíduo e acredita na capacidade do mesmo para atingir sua auto-realização. Isto se traduz em um amplo sistema educativo preocupado em cultivar o caráter, a sabedoria, e a criatividade nos estudantes em meio a um espírito de igualdade e aprendizagem mútuos com os professores. Tal aproximação combate a tendência comum entre os educadores de enfatizar demais a aquisição de conhecimentos em detrimento da formação moral e ética. (SGI: 2007, pp. 16-17, *sic*)

Em se tratando da educação universitária, ainda que existam duas universidades Soka nos Estados Unidos e a previsão de inauguração da Universidade Soka do Brasil em 2010, o centro nevrálgico permanece sendo a Universidade Soka do Japão. Através desta são promovidos intercâmbios culturais e acadêmicos com diversas universidades do mundo, incluindo a USP, a UFRJ e a UFPR no Brasil. Com relação à pesquisa, a Universidade Soka do Japão conta com:

(...) cinco institutos de pesquisa, incluindo o Instituto de Estudos para a Paz e o Instituto para o Estudo Comparativo das Culturas. Também está associada ao Centro de Pesquisas da Bacia do Pacífico, um programa de pesquisa conjunta conduzido pela Univer-

sidade Soka da América e pela Universidade de Harvard. Este programa concede bolsas de pós-doutorado a pesquisadores que estudam política pública na costa do Pacífico. (SGI: 2007, p. 17).

A Escola Soka do Brasil foi fundada em 2001, no Bairro da Liberdade em São Paulo, bairro tradicional de imigrantes japoneses. De acordo com as diretrizes da escola o aluno é ensinado a “ser forte, ser correto e crescer à vontade”.

Atualmente a escola oferece turmas de educação infantil e ensino fundamental com um diferencial interessante: um máximo de dezoito alunos por sala. Todos os profissionais que atuam na escola foram escolhidos mediante processo seletivo e todos possuem formação universitária, incluindo o curso de Pedagogia para os professores da Educação Básica. Em se tratando especificamente da Educação Infantil, além dos conteúdos de Linguagem, Matemática, Sociedade e Natureza e Movimento, a escola oferece aulas de Artes (música, artes plásticas e cênicas), Informática; Horta; Biblioteca; Brinquedoteca; Play Ground; Inglês e Japonês em salas ambientadas e Natação (em convênio com a Escola de Natação ao lado).

Do ponto de vista da responsabilidade social, a Escola Soka do Brasil oferece à comunidade cursos de Alfabetização de Adultos, Informática, Telecurso, Inglês e Japonês. Com exceção do Telecurso (com 25 vagas), todas as turmas possuem um máximo de vinte alunos. A taxa cobrada, relativa ao material e lanche é de trinta reais, com exceção do curso de Alfabetização para o qual não existe taxa.

As sementes plantadas por Makiguchi através da perspectiva doutrinária do Budismo Nichiren, não alcançaram apenas a educação regular. Nesse sentido, é importante destacar os projetos educacionais empreendidos pela Coordenadoria Educacional da BSGI – Associação Brasil Soka Gakkai Internacional, voltados para a formação continuada de professores da rede pública, projetos de extensão e de educação ambiental, que mobilizam cerca de 3000 voluntários em todo o Brasil e atendem 235 escolas públicas através do Projeto Makiguti em Ação.

Dentro de todos estes projetos vale ressaltar o Projeto de Alfabetização de Jovens Adultos que em uma proposta pioneira de alfabetização em *40 horas*, já tornou possível o acesso à leitura e à escrita a mais de 4000 brasileiros.

4. Considerações Finais

As propostas de reforma educacional de Tsunesaburô Makiguchi envolveram não apenas o aspecto filosófico tratado neste artigo. Suas reflexões perpassam os aspectos metodológicos, a estrutura escolar, a relação família – comunidade – escola e as próprias políticas educacionais vigentes no Japão à época em que publicou o livro *Sôka Kyôikugaku Taikei*. Por isso mesmo, consideradas em sua integridade, ainda não é possível saber até

“onde” suas propostas foram de *fato* implementadas pelas Escolas Soka. Conforme argumenta Bethel (2002):

Estou convencido de que as propostas de Makiguti relativas à reforma da educação merecem a atenção dos educadores de todo mundo, e que devem ser empreendidos o planejamento e a execução de sua testagem objetiva. Supostamente, as escolas criadas pela Soka Gakkai em Tóquio, Osaka e outras localidades no Japão, do nível básico ao universitário, estão engajadas neste teste, e aplicação. Todavia, não se sabe até que ponto puderam incluir em suas práticas educativas as idéias e propostas de reforma de Makiguti, o que implicaria o abandono radical das políticas e práticas educacionais vigentes, bem como não se tem notícias do quanto as Escolas Soka tiveram que se adequar à realidade do ensino no Japão. Ainda não foram feitos estudos objetivos sobre as Escolas Soka neste aspecto. Do que estou a par, além dessa experiência ligada às Escolas Soka, a limitada implementação das propostas de Makiguti, que me foi possível levar avante no Centro Universtário Internacional de Osaka, no Japão, representa a única tentativa de teste de suas idéias. Tenho muito interesse em conhecer qualquer outra experiência que tenha sido desenvolvida nesse sentido. (BETHEL: 2002, p. 240, *sic*).

Não obstante, consideramos que os poucos estudos relativos ao Sistema de Ensino Soka são na verdade um estímulo aos pesquisadores interessados pelo tema da Educação, inclusive no Brasil. Mesmo existindo no país apenas uma Escola Soka é preciso considerar, ao lado do ensino regular, as atividades educativas da BSGI que se propõem a uma intervenção assertiva na realidade nacional exibindo um êxito indiscutível.

Por outro lado, a proposta de Tsunesaburô Makiguchi a respeito da *finalidade* da Educação e a importância da formação *moral* do professor ao lado de uma formação acadêmica sólida, colocam para todos os educadores uma reflexão fundamentalmente *ética*. Todos nós, educadores comprometidos com uma educação inclusiva e de qualidade, em vários momentos dos debates travados acerca dos rumos da Educação no Brasil, já nos colocamos diante da necessidade de discutir o “sentido” de se “educar” e o papel do professor neste processo. Entendemos que a resposta da questão pressupõe, antes de mais, a compreensão exata do tipo de sociedade que desejamos construir e a percepção de que esta sociedade está sendo partejada *agora*, em nosso presente, e pode ser visualizada no caráter da educação e no perfil do educador que está forjando o cidadão do futuro. Isto não quer dizer, obviamente, que o aluno seja uma “tábula rasa” e que o professor seja o único elemento do processo educativo. É claro que não. No entanto, quatorze anos de magistério superior, especialmente em cursos de Licenciatura, nos instigam a recolocar as questões levantadas por Makiguchi com relação à “*formação do formador*”:

De fato, a opção pelo magistério é um dos maiores, senão o maior dos desafios que um indivíduo se propõe, ao escolher uma carreira no Brasil contemporâneo. Justamente por isso, “ser professor” é um ato de coragem e deve ser seguido, sim, por um forte e inabalável compromisso social. No entanto, fruto mesmo da “cultura do jeitinho” e da herança inglória da “Lei de Gerson” que nos foi legada pela história brasileira, assistimos a proporções alarmantes de profissionais cada vez menos preparados sendo despejados no mercado

de trabalho, (de) formados em um sistema de ensino no qual se operou uma inversão de valores: a última coisa que interessa é a *Educação*.

É preciso compreender que o ato de educar *transcende* o conteúdo ministrado em sala de aula. O professor, antes de ser o indivíduo que repassa conteúdos ou mesmo aquele que “orienta” atividades e estimula o espírito de busca do aluno, é um *formador* de caráter. No caso das Licenciaturas, o professor que está formando outro professor não apenas influencia no caráter deste, como também influencia no caráter daqueles que serão instruídos por seu aluno quando este se tornar, também, um professor.

Convenhamos que a remuneração e as condições de trabalho dos professores, de um modo geral, no Brasil são péssimas. A situação é, de fato, “menos ruim” nas universidades públicas nas quais um regime de 40 horas de trabalho garante ao profissional uma qualidade maior de trabalho, dividida de maneira equânime entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, mesmo aqui, nas universidades públicas, o professor não está eximido de uma auto-análise e da importância que assume como *formador* no caráter de seus alunos, futuros professores.

O professor que faz da sala um palco para reafirmar a sua “inteligência superior” face à pretensa ignorância do “outro” (seja este o aluno ou o colega de trabalho); que é aclamado como “bom professor” por ter um diário pintado de vermelho de alto a baixo ou, no extremo, que aprova sem ver a quem ou quem; o professor que fecha olhos e ouvidos à indústria de trabalhos de conclusão de curso; que altera a nota de um aluno “para evitar problemas futuros” e faz eco com a frase “o mercado se encarrega”, efetivamente *não está agindo como um professor*. Está agindo como *mais um corrupto* em meio ao mar de corruptos que desgraçadamente posturas cotidianas corruptas têm ajudado a “formar” neste país.

Referências

ALVAREZ, Silvester. *The Soka Gakkai Threat*. Worldmission 14, no. 3, Fall 1964: 17- 21.

ASTLEY, Trevor. *A Matter of Principles: A note of the recent conflict between Nichiren Shôshû and Sôkka Gakkai*. Japanese Religions 17/2, 1992: 167-75.

BETHEL, Dayle M. Introdução, in: MAKIGUTI, Tsunessaburo. *Educação para uma vida criativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002, p. 21-33.

BULLOUGH, Jr. Robert V. Prefácio, in: MAKIGUTI, Tsunessaburo. *Educação para uma vida criativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002, p. 15-19.

COWAN, Jim (ed.). *The Buddhism of the Sun*. Richmond, Nichiren Shôshû of the United Kingdom, 1982.

DOBBELAERE, Karel. *La Soka Gakkai. Un movimento di laici diventa una religione*. Torino, Elledici, 1998, 92p.

HOURMANT, Louis. "Transformer le poison en exil: l'alchimie du désir dans un culte néo-bouddhique, la Soka Gakkai française", in: CHAMPION, Françoise et HERVIEU-LÉGER, Danièle (ed.). *De l'émotion en religion: Renouveaux et traditions*. Paris: Centurion, 1990, pp. 71-120.

IONESCU, Sanda. "Adapt or Perish: The Story of Soka Gakkai in Germany", in: CLARKE, Peter (ed.). *Japanese New Religions in Global Perspective*. Richmond (UK), Curzon, 2000, 182-97.

MACHACEK, David and WILSON, Bryan (eds.). *Global Citizens: The Soka Gakkai Buddhist Movement in the World*. Oxford, University of Oxford Press, 2000.

PEREIRA, Ronan Alves. *O budismo leigo da Sôka Gakkai no Brasil: da revolução humana à utopia mundial*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

MARANHÃO, Alba C. da F. de Albuquerque. "Nam-Myoho-Rengue-kyo (A Lei que rege todo o universo): um estudo antropológico do movimento budista da Soka Gakkai na cidade de Recife". Recife, UFPE. Dissertação de mestrado em Antropologia, 1999, 125p.

BSGI. *Fundamentos do Budismo*. São Paulo: Brasil Seikyo, 2004.

MURATA, Kiyooki. *Japan's new buddhism*. An objective account of Soka Gakkai. Foreword by Daisaku Ikeda. New York/Tokyo: John Weatherhill Inc., 1971, 192 p.

NORTON, David L. Posfácio: uma apreciação filosófica. In: MAKIGUTI, Tsunessaburo. *Educação para uma vida criativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002, p. 223-235.

KAIBARA, Yukio – *Historia del Japón*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

IKEDA, Daisaku. *Sutra de Lótus*. Preleção dos capítulos Hoben e Juryo. São Paulo: Brasil Seikyo, 2001.

RIBEIRO, Rita de Cássia. *Vida, experiência, conhecimento: a reforma do sujeito em Tsunessaburo Makiguchi*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: 2006.

SANTOS, Maria de Lourdes (org). *Síntese do Budismo*. São Paulo: Brasil Seikyo, 2003.

SGI. *Soka Gakkai Internacional*. São Paulo, 2007, 26p.

USARSKI, Frank. O dharma verde-amarelo mal-sucedido - um esboço da acanhada situação do Budismo. *Estudos Avançados*:18 (52), 2004, pp. 303-320.

YAMASHIRO, José. *História da cultura japonesa*. São Paulo: Ibrasa, 1986.

www.sgi.org

www.bsgi.org.br

www.escolasoka.org.br

Inclusão e exclusão digital: desafios da educação na Era do Informacionalismo

Samuel Bueno Pacheco

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na área de Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino a Distância.
e-mail: sbueno@faced.ufu.br

Resumo A expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação, na segunda metade do século vinte, trouxe a preocupação de que a ausência de habilidades para dominá-las ampliasse as desigualdades sociais existentes. Nos documentos oficiais de governos, empresas e instituições, a expressão “exclusão digital” sintetiza as perspectivas, expectativas e interesses específicos que cada um destes agentes têm no tema; todos reconhecem que parte da solução do problema da exclusão digital e da busca pela universalização das habilidades tecnológicas na sociedade envolve a educação. Este artigo oferece uma interpretação possível sobre as origens, percursos e dinâmicas das tecnologias que são capazes de promover desigualdades sociais e do papel destinado à educação neste processo.

Assumimos, como o fazem Lojkine (1995), Sorj (2001), Silveira (2001) e Warschauer (2003), entre outros, que a exclusão digital é uma das componentes da exclusão social. Assim, uma discussão lúcida e objetiva sobre os desafios, limites e possibilidades da educação e da prática pedagógica em relação à inclusão e exclusão digital, requer a compreensão das origens e processos de exclusão social no contexto da organização socioeconômica que emergiu no final do século XX, como analisada por Castells (1999).

Encaminharemos a discussão do seguinte modo: primeiro delinaremos as características e processos fundamentais do que Castells (1999) denomina “sociedade em rede” e “informacionalismo”. Por essa via esperamos contextualizar o momento no qual se discute inclusão e exclusão digital em uma dinâmica mais ampla. A fim de complementar o cenário, veremos como algumas instituições sociais percebem e respondem ao problema; em especial no Brasil.

Em seguida, como subsídio para compreender como se instaura o processo de exclusão digital, teceremos breves considerações sobre os fatores que tornam a ausência ou presença da habilidade no domínio de uma dada tecnologia ser um vetor excludente ou includente dos indivíduos num dado lugar e tempo. Ao fim, à luz do que antecede, apresentaremos uma perspectiva possível sobre os limites e possibilidades da educação em dar sua contribuição para a inclusão digital através da prática pedagógica.

Sociedade em rede e informacionalismo

Sociedade em rede é uma categoria de análise criada para explicar as transformações do mundo contemporâneo evidenciadas ao longo de uma década de pesquisa empírica, efetuada nas principais sociedades do planeta. Castells (1999) a formula na conclusão do primeiro volume da trilogia, *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, para integrar teoricamente a diversidade das manifestações do processo que denomina, no prólogo do mesmo volume, como informacionalismo.

A Sociedade em rede é a forma de organização que está na base da estrutura social, econômica e cultural que emerge no final do século XX: as redes de intercâmbio. Sua origem está na interseção de três processos históricos independentes: a revolução da tecnologia da informação; a crise econômica do capitalismo e do estatismo, a conseqüente reestruturação de ambos; e o apogeu de movimentos sociais e culturais, tais como o libertarismo, os direitos humanos, o feminismo e o ambientalismo. Da convergência destes processos e das reações por eles desencadeadas, surge uma nova estrutura que subjaz à ação e às instituições sociais em um mundo interconectado, multicultural e interdependente.

A revolução da tecnologia da informação motivou o surgimento do informacionalismo como a base material e estruturante de uma nova sociedade. No informacionalismo, a produção de riqueza, o exercício do poder e a criação de códigos culturais dependem da capacidade tecnológica das sociedades e dos indivíduos. As Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) tornaram-se indispensáveis para a implantação efetiva dos processos de reestruturação socioeconômica, em especial, ao possibilitar a formação de redes dinâmicas e auto-expansíveis de organização da atividade humana, cuja lógica transforma todos os domínios da vida social e econômica.

A nova economia global conseguiu abranger o planeta inteiro e afetar todos os povos e territórios com seu funcionamento, porém, nem todo lugar, ou toda pessoa, está incluído diretamente. Boa parte dos povos e territórios são excluídos, desconectados, como produtores, ou consumidores, ou ambos. A flexibilidade da economia global permite ao sistema conectar tudo que é valioso de acordo com os valores e interesses dominantes, e desconectar tudo que não é valioso, ou que se tornou desvalorizado.

É essa capacidade simultânea de incluir e excluir pessoas, territórios e atividades, que caracteriza, para Castells, a nova estrutura organizacional e a economia global. A distinção mais crítica nessa lógica organizacional é fazer ou não parte da rede. Estar na rede é poder compartilhar e ampliar as possibilidades de interação. Estar fora da rede - ou desconectado - é reduzir as chances de interação, já que tudo o que conta está organizado na rede. Como resultado segue-se a exclusão social de segmentos de sociedades, de áreas urbanas, de regiões e de países inteiros, que constituem o que Castells (1999) chama de o “Quarto Mundo”.

Castells alerta que nos confrontamos com uma crise social crescente e que a polarização política e social está em ascensão em toda parte. A pobreza extrema ou a miséria, são os segmentos da população que crescem mais rápido em quase todos os países, com a sistemática exclusão de um número cada vez mais significativo de pessoas do acesso aos trabalhos regulares, pois, “as pessoas que não são necessárias na Era da informação não desaparecem; continuam lá onde estão” (CASTELLS, 1998).

Advém daí a urgência de intervir na “espiral da exclusão” e de usar as TIC em favor da humanidade, criando-se possibilidades de reintegração e desenvolvimento social, e de crescimento econômico através da promoção da evolução tecnológica maciça nos países, empresas e residências em todo o planeta.

Castells (1998) reconhece que tal estratégia exigiria um investimento dramático, além da revisão do sistema educacional em toda parte, aliada ao estabelecimento de uma rede mundial de ciência e tecnologia, na qual as universidades mais avançadas compartilhariam seu conhecimento e *know-how* para o bem comum. Esse esforço abrangeria a inclusão de cidades ou mesmo de países inteiros, de modo que o potencial humano que está sendo desperdiçado possa ser resgatado.

O mesmo autor afirma também que a noção de solidariedade em um mundo globalizado significa solidariedade global e entre gerações, e que estes são os fundamentos básicos e elementares de uma economia e uma política que têm como princípio ético que as pessoas é que são importantes. Castells (1998) diz também que tais idéias são plenamente coerentes e compatíveis com a lógica produtiva e criativa inerentes às tecnologias de informação. Se isto soa como um sonho inocente, é apenas uma medida do grau de desorientação em que nos encontramos neste momento crítico de transição histórica.

Do alerta à ação

A expressão “exclusão digital” (*digital divide*) surge no início da década de 1990, nos relatórios oficiais da Administração Nacional de Telecomunicações e Informação dos Estados Unidos (*U. S. National Telecommunications and Information Administration*) para descrever o aprofundamento crescente das diferenças entre aqueles que têm o acesso e as habilidades necessárias no uso das TIC e aqueles que, por alguma razão, têm acesso limitado ou não têm acesso algum (WARSCHAUER, 2003, p. 1). Desde então, a crescente preocupação de que a ausência de habilidades no domínio das TIC exacerbe as desigualdades já existentes, motivou inúmeros estudos acadêmicos, despertou a atenção de governos, mobilizou empresas e instituições. Cada um destes agentes tem visões, expectativas e interesses específicos no tema.

Os estudos efetuados no âmbito acadêmico procuraram, num primeiro momento, identificar quais aspectos contribuiriam para acentuar a exclusão digital. Fatores como idade, sexo, cultura, nível socioeconômico, grau de escolaridade e a localização geográfica,

foram identificados de imediato como algumas das condições vinculadas à exclusão ou inclusão digital (COOPER; WEAVER, 2003). Estudos de caso e diagnósticos setoriais (GATTIKER, 2001) seguiram-se aos trabalhos iniciais na expectativa de aprofundar a compreensão do problema da exclusão digital e propor soluções integradas para a inclusão, oferecendo subsídios para as políticas governamentais, as empresas e as instituições que integram o Terceiro Setor.

No âmbito governamental, embora as providências tomadas pelas suas agências diante do problema sejam muito variadas, dada as diferenças socioeconômicas e tecnológicas vigentes em cada país, é possível notar que em todos eles surgiram programas para a difusão das TIC às regiões e classes sociais identificadas como vulneráveis – p. ex. (PORTUGAL, 2006), (NEW ZELAND, 2006), (ARGENTINA, 2006).

No Brasil, dados do Censo realizado em 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que apenas 10,6% dos domicílios brasileiros têm microcomputador, dos quais 8% estão conectados à internet. Destes, 25,5% ficam no Distrito Federal (Brasília), 14,6% no Sudeste e 4,3% no Nordeste. Índices que Pires (2002, p. 12) classifica como alarmantes em comparação com os de outros países da América Latina e da América Central.

Os programas governamentais no Brasil precisaram atentar antes para a remodelagem e expansão da infra-estrutura de transmissão de energia elétrica e telecomunicações, sem as quais qualquer iniciativa de expansão das TIC no país se torna inviável. O diagnóstico, as propostas, as metas e as expectativas nesse campo estão reunidas no Livro Verde, publicado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (TAKAHASHI, 2000). Além disso, surgiram programas e iniciativas específicas voltadas para a promoção do desenvolvimento tecnológico e a inclusão digital, tais como, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), o Governo Digital, o Programa Temático Multi-institucional em Ciência da Computação (ProTeM-CC), o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED), entre outros.

Na base das iniciativas dos governos está a compreensão de que o domínio das TIC é antes de tudo uma questão estratégica, prioritária para o desenvolvimento socioeconômico e político do país. Como afirma Castells (2003, p. 269), “[...] sem uma economia e um sistema de administração baseados na Internet, qualquer país tem pouca chance de gerar os recursos necessários para cobrir suas necessidades de desenvolvimento, num terreno sustentável em termos econômicos, sociais e ambientais”.

As empresas mobilizadas, quer por incentivos fiscais – caso do Brasil –, quer pelas concepções em voga neste início de milênio, que atrelaram ao *marketing* interno e externo das corporações, noções como as de cidadania, voluntariado e responsabilidade social, destinaram equipamentos e fundos para o combate à exclusão digital, formaram parcerias com organizações não-governamentais, governo ou criaram departamentos encarregados de implementar a política de inclusão digital da empresa (CRUZ, 2004).

Além disso, é forçoso reconhecer que, sob a perspectiva das empresas, a participação em iniciativas de inclusão digital é um investimento com retorno garantido no curto, médio e longo prazos. No curto prazo as empresas resgatam seus investimentos na forma de publicidade de baixo custo, pois associam seus produtos, marca e imagem públicas com as noções de cidadania, voluntariado e responsabilidade social, simpáticas aos seus clientes potenciais, sem mencionar o *marketing* interno. No médio prazo, disseminam a sua cultura organizacional – aquela mesma das redes de intercâmbio analisada por Castells – contribuindo para “naturalizar” e consolidar suas práticas na sociedade. No longo prazo, o investimento em inclusão digital retorna na forma da qualificação de trabalhadores que poderão no futuro, interessar ter entre seus funcionários.

O Terceiro Setor, formado pelas organizações não-governamentais (ONG), é outro dos agentes engajados em iniciativas de inclusão digital. Sua perspectiva é a da assistência social com base no voluntariado. Sua forma de atuação vai desde a implementação e gestão de projetos próprios, financiados por agentes nacionais e internacionais, até a mediação de parcerias com a iniciativa privada e instâncias governamentais. Sua existência e atuação legitimaram-se nas últimas décadas com o aumento da pobreza, e a redução das máquinas estatais em todo mundo (FERNANDES, 1994).

De modo geral, no segmento do Terceiro Setor empenhado na promoção da inclusão digital predominam as práticas orientadas para a formação profissional, a criação de oportunidades de trabalho, a disseminação de conhecimento e produção de renda (CRUZ, 2004). Algumas ONGs, a exemplo das empresas, estenderam sua atuação além das fronteiras nacionais. Um exemplo é a ONG Comitê pela Democratização da Informação que está representada em oito países (CDI, 2006).

Estas são, pois, as formas de atuação que cada um dos agentes escolheu ou lhe coube desempenhar segundo a perspectiva a qual se alinhou a partir do cenário que vislumbrou no informacionalismo.

Tecnologia, inclusão e exclusão

Ao acompanhar o curso da história humana, é possível constatar que o domínio e a habilidade no manuseio de algumas tecnologias nunca chegaram a se estender a todos os membros das sociedades. Mesmo quando são úteis para todos, apenas um grupo restrito de pessoas possui o conhecimento e a habilidade necessária no seu domínio sem que isso produza contingentes de indivíduos excluídos. São exemplos desse tipo de tecnologia as relacionadas com o exercício profissional especializado em geral: medicina, engenharias etc.

Por outro lado, há casos em que a habilidade e o domínio de uma dada tecnologia – de início restrita a um grupo apenas – a partir de algum aperfeiçoamento ou fusão com outras tecnologias, via de regra impulsionada por fatores socioeconômicos, torna-se indispensável a outros grupos e, nesse processo amplia-se por toda sociedade, inclusive com

aplicações produtivas insuspeitadas em ramos de atividades que antes não a utilizavam. Na evolução desse processo, aprofundam-se as diferenças sociais entre os indivíduos segundo o grau de habilidade e domínio naquela tecnologia específica.

É interessante notar que simultaneamente a esse processo, observa-se um movimento de reformulação educacional com o objetivo de disseminar aquela tecnologia específica na sociedade. Então, quando a educação é lembrada, aciona-se a escola para dar início ao processo de incorporar e assimilar, na prática pedagógica, o ensino da “nova” tecnologia. Dois exemplos marcantes na história são a escrita e o computador.

Tal constatação nos impele a perguntar que fatores ou características tornam a ausência ou presença da habilidade no domínio de uma dada tecnologia ser um vetor excluyente ou incluyente dos indivíduos num dado lugar e tempo.

Manacorda (2002, p. 9-40) nos mostra que ao longo da história da educação, o domínio da tecnologia da escrita, por exemplo, atravessa diversas fases em importância e de busca pela universalização. No Egito Antigo seu domínio era restrito aos escribas. A escrita era empregada apenas na gestão do Estado e nas cerimônias religiosas. Seu aprendizado, embora restrito a uma elite, não diferia na forma das demais técnicas associadas ao exercício profissional, todas transmitidas pela tradição familiar. O domínio da escrita não era um requisito para que os indivíduos obtivessem inserção social e econômica naquela sociedade, tratava-se antes de mais uma dentre as inúmeras “artes profissionais”.

Na Grécia, com o advento da democracia e o surgimento da “escola do alfabeto”, a escrita torna-se um instrumento de uso educacional e de comunicação interpessoal no âmbito da sociedade, pelo menos entre os cidadãos do sexo masculino (MANACORDA, 2002, p. 48). Por ter se disseminado como um meio de comunicação, ampliando seu uso original como mero instrumento de registro de informações administrativas, dominá-la ou não tendia a ser um fator de exclusão ou inclusão, talvez não nas mesmas proporções dos excluídos digitais de hoje.

A aplicação da escrita na ampliação das possibilidades de comunicação, ensino e aprendizagem ganha impulso com a invenção da impressora de tipos móveis que, entre outras transformações, promove a quebra do monopólio da Igreja Católica como guardião da cultura escrita, permite o nascimento de literaturas no vernáculo, cria as condições para o surgimento da ciência moderna e reforça as lutas pela liberdade.

Somente quando a sociedade industrial burguesa se consolida nos países europeus e a demanda por mão-de-obra qualificada exige operários cada vez mais instruídos, é que a universalização da escrita começa a ser pensada como uma necessidade de ensino de modo efetivo. Não que a defesa da idéia de universalizar o acesso aos textos fosse nova. Manacorda (2002, p. 179) nos lembra que, por volta do século XV, com o nascimento da “pedagogia humanística”, seus defensores já propunham a universalização do acesso aos textos como base do processo de ensino e educação.

À proporção que aumenta a importância da escrita como tecnologia de comunicação, favorecida pela associação com outras tecnologias que ampliam cada vez mais sua penetração nas sociedades, maior seu potencial para promover e influenciar transformações sociais e de excluir indivíduos que não detêm as habilidades no seu domínio.

A reapropriação de uma tecnologia pré-existente como tecnologia de informação e comunicação, a fusão com outras tecnologias que ampliam seu potencial comunicacional e a mobilização da educação para dotar os indivíduos com as habilidades necessárias ao seu domínio são aspectos cruciais para compreendermos, não apenas as origens e dinâmicas que presidem o processo de inclusão e exclusão em relação a uma dada tecnologia, como também, a tentativa de universalizar seu domínio na sociedade através das instituições destinadas ao ensino.

Com a tecnologia do computador ocorre um processo similar ao da escrita. Enquanto o computador era empregado apenas no processamento de dados, o domínio das habilidades na sua aplicação restringia-se a uns poucos técnicos e cientistas. O uso estratégico militar era preponderante; em seguida, atingiu-se a administração estatal. Nesse período, década de 1950, ter ou não o domínio nessa tecnologia não era um vetor de exclusão social. Somente quando seu custo foi barateado pelo ingresso da tecnologia da microeletrônica e seu uso passou a contemplar a comunicação é que o domínio das habilidades no seu manuseio começa a ser pensado como fator excludente. De novo a educação é lembrada como passaporte ao domínio de uma nova tecnologia de informação e comunicação. A diferença fundamental é que enquanto o domínio da escrita teve séculos para incorporar-se ao ensino, a dinâmica de expansão das TIC exigiu sua inserção na educação no intervalo de poucas décadas.

O desafio educacional da inclusão digital e a prática pedagógica

Do que precedeu emerge o contexto adequado a partir do qual discutiremos os limites e possibilidades de uma prática pedagógica que contribua para a inclusão digital dos indivíduos aliada a uma perspectiva educacional coerente com o momento contemporâneo.

Para autores como Gilster (1997), Tyner (1998) e Faigley (1999), a contribuição da prática pedagógica para a inclusão digital reside na tarefa de promover a alfabetização digital (*digital literacy*) dos indivíduos, entendida como o desenvolvimento de habilidades no domínio das TIC para encontrar, avaliar, usar e criar informações.

Cumprir lembrar que encontrar, avaliar, usar e criar informações são atividades tipicamente cognitivas que, como mostrou Vygotsky (1998), alcançam a plenitude de funções e desenvolvimento quando realizadas num contexto de interação social, em colaboração com outros indivíduos. É através da interação colaborativa, num dado contexto social, que os aprendizes apreendem a realidade e participam do desenvolvimento uns dos outros,

pois como diz Freire (1993, p. 9), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo”.

Sob tais perspectivas, a alfabetização digital redefine a visão de inclusão digital como mero acesso ao computador e conectividade e traz a compreensão de que o papel da educação em geral e da prática pedagógica em particular é não apenas o de preparar os indivíduos para usar as TIC – para sua eventual integração às redes de intercâmbio – mas sobretudo de contribuir para que sejam capazes de situar-se no contexto social contemporâneo de forma crítica, autônoma e solidária, uma vez que estes são os requisitos para a interação colaborativa e para o desenvolvimento não apenas das habilidades relacionadas com as TIC, mas com a capacidade de aprendizagem e construção do conhecimento em geral, seja nas redes digitais ou em qualquer outro ambiente.

Já mostramos como as tecnologias de comunicação – sejam rudimentares ou sofisticadas – terminam por alcançar a educação e exigir práticas pedagógicas que contemplem a formação de indivíduos competentes no seu uso. Vimos como, no caso das TIC na atualidade, esse tipo de prática tende a se dirigir para a formação de profissionais atraentes às redes de intercâmbio. Aliás, este tipo de discurso e de prática instrumental relacionada às TIC é o que preside a ação de diversos agentes e projetos, governamentais e não-governamentais.

Mas a tradição educacional humanista tem expectativas mais ambiciosas pois, além disso, espera colocar as conquistas tecnológicas à serviço das pessoas para o benefício coletivo. É ilusório acreditar que práticas pedagógicas que apenas fazem uso em algum momento do processo de ensino de um computador ou da internet em atividades onde antes eram usados livros, lápis e papel estejam de fato contribuindo para a inclusão dos aprendizes, pois a dinâmica cognitiva requisitada nesse tipo de utilização continua sendo a mesma da tradição escolar pré-informacionalismo.

Diante desse quadro em que aos velhos desafios se somam novos, é preciso antes de tudo reafirmar o compromisso da educação com a emancipação dos indivíduos e ter claro que a prática pedagógica deve refletir essa premissa básica.

A prática pedagógica atenta percebe que a “leitura de mundo” transposta para o cenário tecnológico atual requer a compreensão de que não foi apenas uma mudança de suporte que ocorreu – do papel para as mídias digitais – mas uma ampliação das possibilidades de exercitar nossa capacidade de leitura da realidade imediata com o uso das faculdades cognitivas da qual somos dotados e que há a necessidade de instaurar uma relação dialógica, na qual, ao ensinar, aprendemos; e ao aprender, possamos ensinar (FREIRE, 1997).

O enriquecimento das práticas de ensino não advém da substituição da gravura estática fixada no quadro de giz pelos recursos multimídia apresentados num *data-show* ou de trocar o manuseio dos volumes de uma enciclopédia em papel pelo clicar do *mouse* nos *links* de hipertexto na *web*, mas da capacidade de professores e alunos em perceber que

oferecem um tipo de interatividade potencialmente diferente e que, portanto, exigem novas estratégias de abordagem cognitiva na qual a leitura passiva, individual e silenciosa cede lugar à exploração ativa e ao diálogo coletivo, a voz e a autoridade docente cedem lugar à colaboração e à polifonia de perspectivas; pois quando a inovação se impõe sem a participação dos indivíduos, temos o que Paulo Freire chamava de “consciência mágica”, que é o inverso da “consciência crítica” (FREIRE, 1983).

Os desafios representados pela exclusão digital e as sugestões de como enfrentá-los no âmbito educacional para incluir cada vez mais pessoas são muitos; mas não há um caminho único. Exercícios de projeção de cenários futuros incluem o incremento do ensino a distância (MOORE; ANDERSON, 2003), a sugestão de que a escola perderá o *status de locus* privilegiado da aprendizagem (CHAVES, 1999a), entre outras.

A diversidade de cenários tem em comum o fato de acenarem com a possibilidade de que as TIC transformem profundamente as práticas pedagógicas. Como sempre ocorre em casos de fenômenos sociais que produzem opiniões tão polarizadas, o consenso e o futuro devem estar em alguma região entre os cenários mais ousados e os mais conservadores.

Por isso, nesse momento de transição, é importante para a educação não perder de vista suas raízes na tradição humanista, seu compromisso com a formação integral do ser humano, e reconhecer que estamos apenas começando a vislumbrar o potencial das TIC atuais e suas aplicações na educação e na sociedade.

Considerações finais

Vimos como em diversas ocasiões ao longo da história, quando surge uma nova tecnologia com aplicação na difusão de informações ou nos processos que dão suporte às trocas comunicativas, aqueles que não possuem o domínio ou as habilidades necessárias ao seu uso são de forma total ou parcial excluídos dos meios econômicos e culturais de produção e de consumo. Nessas ocasiões as políticas governamentais de inclusão – coordenadas ou não com as de outros agentes sociais – vislumbram na educação a instância uma forma adequada para a tarefa de auxiliar na redução do contingente de excluídos por meio da transformação de suas práticas e concepções pedagógicas. Com a exclusão digital não é diferente.

A par desses condicionantes, ao invés de buscar apenas responder às demandas por práticas pedagógicas que ampliem a inclusão digital, o desafio primordial da educação se desloca para a tentativa de inserir no debate social uma discussão ampla sobre o seu próprio papel e o das tecnologias que emergiram no novo milênio – como sugere Castells – para, a seguir, orientar a prática pedagógica.

Embora a velocidade do desenvolvimento tecnológico aumente de maneira exponencial, a capacidade da instituição social da educação absorver e exibir mudanças não se-

gue na mesma aceleração. Como nos mostra Manacorda as transformações das práticas educacionais podem exigir gerações.

A lenta transformação das práticas educativas exige que se encontrem alternativas de transição e que se forme o entendimento de que os efeitos das iniciativas de inclusão digital pela via educacional só serão perceptíveis no médio e longo prazo, mesmo assim se vierem acompanhadas simultaneamente de medidas como a eliminação do analfabetismo, a distribuição de renda e a ampliação do mercado de trabalho.

Outro aspecto fundamental ao qual devemos estar atentos é quanto ao fato de que exclusão digital – como parte da exclusão social e econômica – não se combate apenas disponibilizando acesso a *hardware* e *software*. É preciso compreender que no informacionismo a capacidade de produzir conhecimento é uma característica atraente às redes de intercâmbio; e este, por sua vez, resulta da aplicação do processamento digital à informação disponível. Neste sentido a inclusão digital só é plena quando o acesso e o domínio das TIC aliam-se à capacidade de selecionar a informação adequada e confiável para produzir conhecimento.

Ensinar maneiras de transformar informação em conhecimento é uma tarefa que se aproxima bastante daquelas que são tradicionalmente associadas à educação; embora não se restrinja a ela apenas. Se a construção de conhecimentos é um ato coletivo e a aprendizagem um processo que, no limite, resulta no aperfeiçoamento do indivíduo, a educação tem uma dupla inserção na busca da inclusão plena: uma pela via da aquisição do conhecimento estabelecido; e outra, pela via da formação para o exercício da cidadania.

Por isso a promoção da inclusão digital requer soluções compatíveis com a penetração social das TIC em um dado momento. Uma política inclusiva requer ações coordenadas na gestão da economia, da ciência e tecnologia e na educação. Ações genéricas em apenas um setor são inócuas diante da complexidade do problema enfrentado.

As pessoas e instituições que trabalham para promover a inclusão digital imaginam um cenário futuro formado por sociedades solidárias com a maioria dos indivíduos incluídos, em pleno domínio das TIC e de seu potencial humano e cognitivo. Esse horizonte – superada a “desorientação” de que nos fala Castells (1998) – realiza um cenário coerente e compatível com a lógica produtiva e criativa derivadas das TIC.

Referências

ARGENTINA. *Programa Nacional para la Sociedad de la Información (PSI)*. 2006. [online], <http://www.psi.gov.ar/>. Acesso em 22 fev. 2006.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Informational capitalism and social exclusion*. UNRISD, Conference on Information Technologies and Social Development. 1998. [on-line]: [http://www.unrisd.org/unrisd/website/newsview.nsf/\(httpNews\)/D22ABFCFDoF2BB7D80256B75005196AB?OpenDocument](http://www.unrisd.org/unrisd/website/newsview.nsf/(httpNews)/D22ABFCFDoF2BB7D80256B75005196AB?OpenDocument). Acesso em 22 fev. 2006.

CDI. COMITÊ PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO. *Informações institucionais*, 2006. [on-line], http://www.cdi.org.br/inst/port/f_inst.htm. Acesso em 22 fev. 2006.

COOPER, J. & WEAVER, K. D. *Gender and computers: understanding the digital divide*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2003.

CRUZ, R. *O que as empresas podem fazer pela inclusão digital*. São Paulo: Instituto Ethos, 2004.

CHAVES, E. O. C. *Ensino a Distância: Conceitos Básicos*. 1999a. [on-line]: <http://www.edutec.net/TecnologiaeEducacao/edconc.htm>. Acesso em 22 fev. 2006.

FAIGLEY, L. *Beyond imagination: the internet and global digital literacy*, in: HAWISHER, G. E. & SELFE, C. L. *Passions, Pedagogies, and 21st Century Technologies*. Utah, UP: Logan, 1999.

FERNANDES, R. C. *Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

GATTIKER, U. E. *The internet as a diverse community: cultural, organizational, and political issues*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2001.

GILSTER, P. *Digital literacy*. New York: Wiley Computer, 1997.

LOJKINE, J. *A Revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 1995.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOORE, M. G. & ANDERSON, W. O. *Handbook of distance education*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

NEW ZELAND GOVERNMENT. *The Digital strategy: glossary of key terms*. 2006. [on-line], <http://www.digitalstrategy.govt.nz/templates/>. Acesso em 22 fev. 2006.

PIRES, H. F. Internet, Software Livre e Exclusão Digital: Impasses e Opções no Desenvolvimento de Políticas Públicas de Alcance Social no Brasil. *Revista Geoueryj*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 11–22, 2002.

PORTUGAL. *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. 2006. [on-line], <http://www.missao-si.mct.pt>. Acesso em 22 fev. 2006.

SILVEIRA, S. A. D. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SORJ, B. *Brasil@povo.com: A luta contra a desigualdade na sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

TAKAHASHI, T. O. *Sociedade da informação: Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TYNER, K. *Literacy in a digital world: teaching and learning in the age of information*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, M. *Technology for social inclusion: rethinking the digital divide*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2003.



Estudos Lingüísticos e Literários

Poder e justiça na obra *Os Cabras do Coronel*, de Wilson Lins

André Luís Machado Galvão

Pós-graduando em Metodologia do Ensino Superior – UESB/Jequié.

Resumo Este trabalho propõe analisar a relação de poderes na obra *Os Cabras do Coronel*, de Wilson Lins. Busca-se avaliar o poder quase absoluto dos coronéis do interior da Bahia e Piauí, em sua luta por terras, tendo ao seu lado os jagunços, numa verdadeira guerra entre exércitos organizados, motivados pelo clientelismo que ainda hoje marca o sertão nordestino. Esse contexto aproxima-se da idéia de Michel Foucault de que o poder não é exclusivo do aparelho de Estado, uma vez que seu exercício é ambíguo, porque cada pessoa é titular de um certo poder. O poder dos coronéis contrasta com a tentativa dos promotores de fazer valer as leis, ficando claro que em terreno dominado pelos primeiros, o que importa é a truculência, a possibilidade de demonstrar mais força, maior quantidade de jagunços, maior poder de fogo. Sob o sol do sertão, os conchavos políticos, a proteção dos governantes e a influência dos coronéis valem mais que as linhas da lei.

Um dos princípios jurídico-sociais mais importantes é o de que todo poder emana do povo e em seu nome deve ser exercido. Assim tem sido difundido por muitas nações e assim está disposto na Constituição Brasileira. Não chega a causar estranheza o fato de que no Brasil, mais precisamente na região Nordeste, em pleno efervescer do coronelismo durante a República Velha, o poder não pertencia ao povo, nem unicamente ao Estado, mas se encontrava pulverizado em incontáveis “feudos”. Esses núcleos de poder estavam sob a influência dos coronéis, os “senhores feudais” do sertão nordestino nas primeiras décadas do século XX, remontando ao modelo de descentralização do poder observado na Europa durante a Idade Média.

Diante desse quadro histórico-social, tomando por base a obra *Os Cabras do Coronel*¹, de Wilson Lins, este estudo pretende analisar a relação de poderes no contexto da obra, a oposição entre o poderio dos coronéis e o cumprimento das leis, capitaneado pelos membros da justiça, mais precisamente os juízes de Direito. Para Lebrun (1984, p. 12), “Existe poder quando a potência, determinada por uma certa força, explicita-se de uma maneira muito precisa. Não sob o modo da ameaça, da chantagem, etc. [...], mas sob o modo da ordem dirigida a alguém que, presume-se deve cumpri-la”. Essa ordem, dirigida na obra pelos coronéis aos seus “cabras”, vai por eles ser cumprida, e esse procedimento se

¹ As citações dessa obra virão indicadas apenas com o número da página.

configura de tal forma que chega a ser uma obrigação inquestionável, uma ordem quase divina.

Foucault (2000, p. 122) afirma que “O poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de Estado”. De fato, o poder não está concentrado apenas no Estado, a influência dos coronéis sobre os seus comandados é uma prova inequívoca disso. Essa influência muitas vezes contradiz o próprio ordenamento jurídico, afronta as leis, seguindo normas próprias, convencionadas de acordo com os seus interesses.

Os Cabras do Coronel, publicado em 1964, é o primeiro livro de uma trilogia composta ainda de *O Reduto* (1965) e *O Remanso da Valentia* (1967), e talvez por isso traz um enredo que deixa ao final uma impressão de que a história prossegue, não se encerra com o fim de alguns personagens, pelo contrário, deixa algo no ar. A saga se inicia com a “deserção” e fuga de Domingos Amarra Couro, um dos jagunços do Coronel de Pilão Arcado. Ao fugir, o jagunço tinha como objetivo principal se juntar aos Moreiras do Parnaguá, grupo inimigo do seu agora antigo chefe. Mas, na verdade, o maior intuito de Domingos era mesmo sair da vida de jagunço, cansado que estava daquela “vida de sobressaltos e aventuras” (p. 15), fugir com Doninha Calango para Pirapora e depois para São Paulo, principal destino dos retirantes nordestinos que buscavam, de alguma forma, mudar de vida.

Os coronéis possuíam grandes exércitos particulares, e exerciam sobre seus comandados um poder que muitas vezes ia além da hierarquia militar: “todo o sertão estava armado, e não era só na Bahia, mas em todo o Brasil, onde os coronéis mantinham verdadeiros exércitos, que em muitos casos eram mais bem armados e municiados que as Polícias estaduais” (p. 37).

Esse grande “poder de fogo” conferia aos chefes locais um grande respaldo nas lutas entre si e contra os ditames da Lei, em busca de solidificar seu controle e aumentar sua riqueza. Na obra, o principal embate se dá entre as fileiras do Coronel de Pilão Arcado e Torquato Thebas, chefe da cidade de Remanso, o antagonista da história, contra o qual se insurge o poder da Justiça, personalizado no juiz Berilo Benjamin.

Os “exércitos” dos coronéis estavam, assim como os oficiais, dispostos em uma hierarquia própria: um posto abaixo do comando do coronel, estavam os “cabos-de-turma”, pessoas de sua confiança, que por sua vez comandavam, cada um, uma turma de “cabras”, jagunços que, ao chamado dos coronéis, engrossavam as fileiras de seus pelotões. Esses jagunços muitas vezes eram pessoas simples, mas que, ao chamado do coronel, prontamente pegavam em armas e iam à luta em defesa do seu comandante.

O Coronel de Pilão Arcado, protagonista da obra, é a personificação do poder instituído em paralelo ao poder de Estado, reforçando a tese de Foucault de que

Haveria um esquematismo a evitar [...] que consiste em localizar o poder no aparelho de Estado e em fazer do aparelho de Estado o instrumento privilegiado, capital, maior, quase único, do poder de uma classe sobre outra classe. De fato, o poder em seu exercí-

cio vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. (2000, p. 91).

Observe-se a própria denominação que a obra lhe confere: O Coronel, com letra maiúscula, sem um nome definido – em oposição aos inimigos, simples “coronéis” com letra minúscula, com nomes humanos –, mostrando um caráter que vai além do humano, constituindo-se uma instituição, atribuindo-lhe um poder além do poder, o ser que tudo sabe, que mostra inteligência e sabedoria nas mais diversas situações. É o estrategista que, apesar de não participar fisicamente dos embates, mostra interferência direta e eficiente no seu desenrolar. É o ser contra o qual não se levantam dúvidas sobre sua honradez e bondade, amado pelos seus seguidores, mas principalmente temido, tanto por estes quanto por seus inimigos, adaptando Maquiavel a essa leitura sobre uma admirável condição daquele que detém o poder:

é muito mais seguro ser temido do que amado [...] Os homens têm menos pudor em ofender alguém que se faça amar do que alguém que se faça temer. O amor é mantido por um vínculo de obrigação, que os homens, sendo malvados, rompem quando melhor lhes servir. Mas o temor é mantido pelo medo de ser punido, o que nunca termina. (1999, p. 100-101).

A principal disputa, na obra, entre o poder dos coronéis e a Justiça acontece sob a polarização entre o juiz de Direito da cidade de Remanso, Doutor Berilo Benjamin, e o coronel local, Torquato Thebas. O conflito se inicia quando, diante da tomada de alguns lugares pertencentes a Remanso pelos cabras do Coronel de Pilão Arcado, Thebas resolve cercar as casas e ameaçar os correligionários de seu inimigo que moravam na cidade, sendo impedido de fuzilá-los apenas pela interferência do Juiz. Diante da ameaça a seus correligionários, esse Coronel ameaçava tomar de assalto a cidade de Remanso, o que afligia o magistrado, a ponto de pedir a celebração de um acordo entre os inimigos. No entanto, tal acordo seria impossível, dadas as condições impostas por ambos os lados. A possibilidade de não haver acordo, na verdade, trazia satisfação aos dois chefes em guerra, uma vez que para eles o que interessava era demonstrar seu poder e nada melhor para isso do que guerrear e mostrar do que eram capazes. Diante do impasse, o desabafo do Juiz ilustra bem a relatividade da Lei em terras dominadas pelos coronéis: “É um verdadeiro infortúnio alguém ser juiz numa terra em que impera a lei da força e todos zombam da força da Lei” (p. 63).

Dando prosseguimento a sua cólera, tendo em vista sua incapacidade de agir diante dos fatos, por conta do poder e influência dos comandantes locais, o Juiz deixa revelar o lado desigual da Justiça, que vale apenas para os mais fracos, aqueles que não possuem influência ou recursos para se livrarem da mão pesada da Lei: “um homem reto e de consciência não pode ser juiz num país em que a Lei é um artifício, um entretenimento de uma

minoría letrada e ociosa, nas Capitais, sem que no resto do país haja garantia para a Justiça ser exercitada a não ser contra os pobres e os fracos” (p. 63).

O segundo momento de tensão entre o Juiz de Remanso e o coronel Torquato Thebas se dá quando este manda prender Facundo Boi, um remador a serviço do Coronel de Pilão Arcado, pelo fato de ter estado viajando constantemente entre as duas cidades. Pronunciadamente, a pedido do advogado Antonio Borja, o Juiz concede habeas-corpus em favor do remador, preso sem motivo aparente. Por si só, a tal prisão representava uma afronta ao princípio da legalidade, conforme relata Mirabete (1996):

Pelo princípio da legalidade alguém só pode ser punido se, anteriormente ao fato por ele praticado, existir uma lei que o considere como crime. Ainda que o fato seja imoral, anti-social ou danoso, não haverá possibilidade de se punir o autor, sendo irrelevante a circunstância de entrar em vigor, posteriormente, uma lei que o preveja como crime. (p. 55).

Na verdade, a conduta do preso não se configurava como crime, e seu encarceramento se dera unicamente em decorrência da vontade do coronel local, desconfiando de que estivesse conduzindo informações ao inimigo. Concedida a liminar, o oficial se dirigiu à delegacia para que fosse cumprida a ordem judicial. Para seu espanto, no entanto, recebeu a recusa do delegado de Polícia, afirmando que “habeas-corpus aqui só vale quando concedido pelo Coronel Thebas” (p. 103). Ao receber a notícia, o Juiz, tomado de cólera, decide fazer cumprir a ordem ele mesmo, e se dirige à cadeia e liberta o prisioneiro, sob os aplausos do povo. Mesmo diante do poder estabelecido, triunfa a Justiça, pelas mãos do Juiz Berilo Benjamin, um negro que defende a ordem jurídica embora sob a ameaça do coronelismo dos brancos, mostrando sua coragem. Afinal, “Fazer Justiça, impor a Lei, naquelas brenhas dominadas por pequenos déspotas de poucas letras, era tarefa árdua e áspera, que exigia sobretudo fibra e caráter” (p. 105-106). Naquele momento, inaugura-se uma nova realidade, pois, “Pela primeira vez, a vontade de um coronel do barranco fora contrariada por um poder maior” (p. 107-108). Faz-se necessário destacar que o autor cita como “poder maior” a Justiça, no entanto, no que se refere apenas ao conflito com o coronel Torquato Thebas, deixando entrever que o Coronel de Pilão Arcado, talvez por representar uma estrutura de poder quase absoluto na obra, não se identifica como poder inferior.

A represália contra a atitude do Juiz não demoraria. O coronel vencido no episódio anterior, através de seus correligionários políticos junto ao governo do estado, pretendia remover o magistrado de Remanso, pondo em seu lugar alguém que obedecesse às ordens do chefe local. Mas, diante do prestígio de que gozava por todo o estado em virtude dos recentes acontecimentos, não seria fácil remover o Juiz daquela cidade. No entanto, a força da política se revelava maior que a da Justiça, e a solução encontrada foi promover Dr. Berilo para uma comarca de maior importância, afastando-o de Remanso, deixando aberto o caminho para os desmandos de Thebas e a guerra que se anunciava contra o Coronel de

Pilão Arcado. Destaca-se então uma outra faceta do poder dos coronéis: o conchavo político com deputados e governadores, fornecendo o respaldo que complementa e solidifica a sua influência entre a população.

A guerra entre os coronéis de Pilão Arcado e Remanso, porém, não aconteceu. Mesmo com a remoção do Dr. Berilo Benjamin e a chegada de um outro juiz submisso aos interesses de Thebas, a atenção do Coronel de Pilão Arcado mudou de foco. Com o avanço da Coluna Prestes em terras nordestinas, grande parte do “exército” de Pilão Arcado foi engajada na luta contra os comunistas que cortavam o país. Isso aconteceu a pedido de deputados, senadores e até do presidente da República, que em troca garantiram a não-participação das fileiras do inimigo de Remanso na luta contra o exército de Prestes, além da proteção aos correligionários do chefe arcadense que naquela cidade se encontravam. Assim, pôde o Coronel comemorar uma dupla vitória: o desprestígio de seu maior adversário e a garantia da segurança aos seus amigos em Remanso. Dessa forma, o Coronel, que não tinha o apoio do governo estadual, passava a gozar de grande prestígio junto ao governo federal, o que lhe garantia ainda mais poder nas regiões sob seu domínio e influência.

O livro *Os Cabras do Coronel* consegue traduzir com indiscutível clareza o papel dos coronéis no sertão nordestino, deixando, no entanto, transparecer uma visão um tanto idílica a respeito do seu protagonista, o Coronel de Pilão Arcado. Na obra que se encerra com a morte do jagunço fugitivo Domingos Amarra Couto em seu retorno a Vila de Pilão Arcado, o que também deve ser destacado é o retrato da árdua e constante luta do nordestino contra a seca e a enchente, problemas que se perpetuam na região mais pobre do Brasil.

Em meio à situação degradante do povo pobre e sofrido do sertão nordestino, alheia a tudo, segue a guerra por poder travada entre coronéis, jagunços e políticos, deixando a Justiça ironicamente como uma espécie de poder menor, que raras vezes consegue fazer cumprir as leis que regem a sociedade.

Referências Bibliográficas

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

LEBRUN, Gérard. *O que é poder*. Trad. Renato Janine Ribeiro e Sílvia Lara Ribeiro. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LINS, Wilson. *Os cabras do coronel*. Rio de Janeiro: GRD, 1964.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. Trad. Maria Lúcia Cumo. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (Col. “Leitura”).

MIRABETE, Júlio Fabbrini. *Manual de direito penal*. 10 ed. São Paulo: Atlas, 1996, vol. 1.

Tulipanes en suelo de nopales: El “modernismo” literario y el primer “japonismo” de JJT

(Comentario a la edición del libro: José Juan Tablada, *En el país del sol*. Ed. crítica, prólogo y notas de Jorge Ruedas de la Serna, UNAM 2006.)

Bolívar Echeverría

Universidad Nacional Autónoma de México

1. Sobre la edición y el prólogo

Respecto del trabajo de edición de esta obra de José Juan Tablada realizado por JRS puede decirse sin exageración que es excelente. Al reconocimiento de que se trata de una muestra ejemplar de lo que debe ser una edición crítica hay que añadir que está realizada en la mejor tradición de la filología alemana, la que prefiere pecar por exceso de anotaciones y no por falta de las mismas. Todas las que acompañan al texto de JJT son, en efecto, necesarias, precisas y medidas, lo mismo cuando comparan esta edición con la que existía originalmente en las entregas de la *Revista Moderna* que cuando aclaran la grafía cambiante (galicista o anglicista) empleada por Tablada o cuando explican cierto vocabulario, a veces impenetrable (tratándose de palabras japonesas), manejado por el autor. Especialmente útiles son las anotaciones que dilucidan menciones eruditas o alusiones enigmáticas, tan abundantes en esta obra.

El estudio introductorio que Ruedas de la Serna antepone a su edición incluye centralmente la dilucidación de una circunstancia sólo hasta cierto punto externa al trabajo poético que hay en la prosa de *En el país del sol*, prosa a la que con toda razón considera de lo mejor que la literatura modernista de la América Latina supo producir. Ruedas de la Serna examina allí el grado de conocimiento, más o menos adecuado y exhaustivo, que el autor de esta obra podía tener del objeto en torno al cual poetizaba. ¿Tuvo JJT un conocimiento directo de la realidad japonesa? ¿Estuvo en el Japón entre mayo y octubre del año de 1900, tal como él y su mecenas lo afirmaron repetidamente?

Ruedas de la Serna amplía y fundamenta la puesta en duda de la realidad de ese viaje expresada ya por Atsuko Tanabe en *El japonismo de JJT* (1981) respecto de la visita del poeta al oeste del Japón y a sus lagos. Sin embargo, aunque da al lector razones de sobra

para encontrar inaceptable la pretensión de JJT, se abstiene de descalificarla categóricamente.

El viaje de JJT al Japón debía aportar autenticidad y profundidad al japonismo de su literatura y hacer de él una autoridad indiscutible en asuntos de cultura japonesa. Pero no sólo eso. Era un viaje que venía a beneficiar a la *Revista Moderna* y a su mecenas, Jesús Eugenio Luján. No debe pasarse por alto, en efecto, que para Luján, que es quien anima y mantiene la revista, ésta debía ser una comprobación lujosa y decorativa de la viabilidad del ambicioso proyecto del que formaba parte su publicación, el de la modernización económica emprendida por la dictadura de Porfirio Díaz. La necesidad de aparentar un alcance cosmopolita del poder de la burguesía porfiriana bien podía justificar la travesura de inventarle visos de verdad al viaje de JJT al Japón.

¿Pero qué hace del viaje al Japón que habría emprendido el joven JJT un hecho por un lado prescindible o sustituible por la erudición libresca y por otro impostable para efectos extraliterarios (la fama del autor, el beneficio de su mecenas)? Solamente la idea romántica de que el creador poético es capaz de hacer de toda cosa un material de su creación; de que él está por encima de lo que las cosas del mundo puedan ser “en realidad”, puesto que la realidad de orden poético que él les otorga es una realidad arbitraria, irresponsable, desentendida de las exigencias de la primera. En el año de 1900, un JJT imprecisamente “modernista” se comporta con los motivos japoneses de su poetización siguiendo esta idea de lo que es la arbitrariedad poética. Para él, la diferencia entre el Japón inventado y el Japón real es en verdad un asunto *négligéable*. Da igual haber ido que fingir haber ido (lo que no lo impide hacer mofa de quienes en México “no conocen más que la ‘Candelaria de los patos’”). Presiente que el Japón que encontraría en las islas japonesas, en sus campos y sus ciudades, no sería el Japón de los japoneses “reales” -tan extraño (y tan denegable) para él y su forzada modernidad europea como lo es el México pre-moderno del campo, el subsuelo o los suburbios mexicanos-, sino el Japón de los europeos japonistas, un Japón que más que en el extremo Oriente está en el mismo París -y habla en francés, una lengua que sí le es accesible. Cierta erudición japonista parece no faltarle a JJT: libros franceses desde Chateaubriand y Catulle Mendès, Leconte de Lisle, hasta Judith et Théophile Gautier, Jules et Edmond de Goncourt, Pierre Loti (y su infaltable *Madame Chrysanthème*), e ingleses, de William George Aston, Lafcadio Hearn o Basil Hall Chamberlain, pueden haber dejado su huella directa o indirectamente en el conocimiento que demuestra tener de la cultura japonesa.

2. Sobre el exotismo modernista

El primer japonismo de JJT pertenece al período “modernista” de su obra literaria, uno de tantos períodos por los que pasó la vida y la obra de este hombre de personalidad

mutante e itinerante, inasible no sólo para los otros sino para sí mismo: zarandeado entre los extremos del “malinchismo” y el nacionalismo, de la egolatría y el altruismo.

Como bien lo advierte Atsuko Tanabe, este primer japonismo de JJT, vigente en él de 1890 a 1904 -que difiere claramente de su segundo japonismo, a partir de 1924, éste sí empeñado en una empatía de profundidad con “lo japonés”- implica una aproximación superficial a la realidad japonesa, es una muestra más –proveniente de un “europeo reencontrado”- del irrespeto ante los otros que caracteriza a los europeos autocomplacientes, de una insensibilidad ante lo otro que hay en los otros (y en sí mismos) que no les permite apreciarlo como un indicio de la posibilidad de humanidades alternativas sino que es para ellos simplemente un material que creen poder integrar en sí mismos modelándolo a su antojo.

El “modernismo” literario ha sido esencial en la conformación del gusto estético espontáneo en las ciudades latinoamericanas de la primera mitad del siglo XX; no solo se enseñoreó de la identidad afectiva y estética de las élites sino que ha sido el nervio de las letras o textos de tantos tangos, boleros, pasillos, trovas, etcétera que han guiado y acompañado la ruptura estética de la vida cotidiana en la AL y que han influenciado incluso la de otras en el resto del mundo.

Las obras de los poetas del modernismo latinoamericano, tal vez más que del de otras regiones y otras épocas, sólo pueden juzgarse adecuadamente si se las aprecia como obras que destacan dentro de una peculiar “obra de arte” que las rebasa. Sería una obra colectiva que no es propiamente de orden literario; una obra que se confunde con la estetización de la vida misma, llevada a cabo por una pequeña fracción dentro de un grupo humano muy especial que es el de los “criollos que se quedaron sin la mitad española de su identidad”, una delgada capa de esa clase social que, para sobreponerse a esa orfandad, se inventa para sí una identidad metropolitana ficticia (elaborada a partir de alguna otra identidad europea, preferentemente la francesa), amenazada siempre por los defectos de su artificialidad. Se trata de un número restringido de miembros de la “aristocracia republicana” que hace de su vida una constante improvisación de identidad y, en esa medida, una perpetua creación, una “producción artística”. Forman parte de esa “clase ociosa” (Veblen) que usufructúa la intermediación entre la economía metropolitana europea y la economía colonizada y que se resisten sin embargo a aceptarse en el doble papel que le corresponde a su clase, el de colonizadores, por un lado, y el de colonizados, por otro.

Los miembros de esta fracción o capa de la “aristocracia” republicana oligárquica reniegan de toda conexión que no sea “de emergencia” y clandestina con aquello que en su país de origen resulta disfuncional o no integrable en la buena marcha de la vida moderna burguesa, sobre todo con aquellos usos y costumbres de la población mayoritaria que se conformaron y desarrollaron en el pasado barroco anterior al embate del “despotismo ilustrado”.

Tulipanes cultivados en tierra de nopales, extranjeros ficticios en su tierra natal, educados como si cada uno de ellos hubiera sido un obsequio personal de la metrópolis a México, salen a buscar su identidad afuera, en la “fuente espiritual”, en Europa, en Francia, en París. Una vez llegados, estos huérfanos putativos se esfuerzan en creer melodramáticamente que han reencontrado ahí aquella madre que no conocieron de niños pero “que en realidad no había estado muerta sino sólo de viaje”.

La identidad que estos criollos peculiares se adjudican a sí mismos es una identidad esencialmente moderna, pero una identidad cuya forma de vigencia concreta les resulta especialmente problemática: por un lado, la peculiaridad cualitativa de la misma no puede provenir de una transformación de las formas hispánicas coloniales, que se encuentran aún vivas y le otorgan sin duda una identidad, porque se trata de formas repudiables dado que han caído definitivamente en la premodernidad; pero, por otro lado, tampoco pueden sacarla de las formas propuestas por la Ilustración en la que se inspira al republicanismo liberal, dado que se trata de formas que son ellas mismas abstractas o carentes de concreción.

Los poetas modernistas de la AL parten de la estetización espontánea propia de esa fracción cultivada de los criollos “desamparados”, empeñados en dotarse de un núcleo identitario metropolitano que los califique concretamente. Son los que completan esa estetización, la perfeccionan, la llevan a su culminación en sus personas.

Si la creación literaria latinoamericana de finales del XIX y comienzos del XX se conecta con el “modernismo” europeo, empatiza con él, lo adopta y lo desarrolla en una versión propia, ello se debe a que también este último, especialmente con el simbolismo que arranca de Baudelaire, parte de una experiencia del mundo y de la vida que es homóloga de la suya propia.

Una vez corregida la Revolución y restauradas y puestas al día o modernizadas las formas de vida tradicionales, Francia es para mediados del siglo XIX el país moderno por antonomasia. París, la ciudad que concentra en torno a sí la entrega total de la vida a la vorágine del progreso.

Paradójicamente, por contraste, la vida del “buen burgués” resulta o aparenta ser un remanso en medio de las tentaciones y las promesas del siglo del Progreso. Sobre ella rige la satez insoportable de la hormiga; la previsión, el utilitarismo, la mediocridad exigida como condición necesaria del acrecentamiento y el cuidado de la riqueza capitalista, sin la cual no sedaría el canto irresponsable de la cigarra parisina.

Por lo tanto, dado que el arte, como lo han afirmado con insistencia los románticos, sólo florece en el dispendio, en la desmesura, ser artista se convierte en sinónimo de ser anti-burgués. Más aun, dado que el arte sólo puede ser tal si invade la persona misma del artista y lo saca del aburguesamiento, el artista debe ser, él mismo, una obra de arte efímera, que se renueva siempre una y otra vez. En verdad, las obras de arte sólo serían los pétalos caídos; la flor sería la persona del artista. Para hacer una obra de arte es suficiente el talento, para alcanzar la vida artística es necesario el genio. (Oscar Wilde).

Sólo unos cuantos de los miembros de esta minoría de “aristócratas” latinoamericanos autoexiliados en París --sea su exilio efectivo, de hecho, o sólo un exilio en el deseo y la imaginación--, precisamente los que se reconocerán como “modernistas”, sin dejar de ser críticos implacables (muchas veces obnubilados) de lo propio, de lo que han renegado, tienden a extender su criticismo también a la identidad europea adoptada y a la falsedad de las realizaciones de la emancipación moderna; se suman así a la élite vanguardista de la aristocracia francesa cultivada que parte de la iluminación de Baudelaire. Se alejan del grueso de esta minoría a la que pertenecen, que, temerosa de quedarse en la orfandad total, defiende de manera obsesiva la identidad europea aburguesada, desarrollando un mimetismo que, dada la “alcurnia” y sobre todo la fortuna de sus miembros, no imita simplemente lo francés y lo parisino, sino las formas aristocráticas de lo francés y lo parisino; un mimetismo del habla y el comportamiento metropolitanos que llega a admirar a los propios europeos.

La dificultad de pasar por “blanco” que tiene Julio Ruelas en Karlsruhe, cuando va en busca de Böcklin.
“Montmartrois”, “habitué del Café Procope”, JJT “realiza el imposible de ser parisiense sin haber salido de México”.
“En la Candelaria de los patos no saben nada del lago Biwa y del Yoshiwara”.

Un peculiar conflicto aparece entonces en el comportamiento de esta élite autonegadora y crítica de los latinoamericanos modernistas afrancesados. Huyendo de su propio ser natural, que los alejaría de toda identificación moderna, y tratando de hacerse de “la mejor identidad posible”, los miembros de esta fracción de la aristocracia latinoamericana se encuentran con el hecho de que la identidad de la burguesía francesa más cultivada se caracteriza en gran parte por una renegación de lo francés y lo parisino y por la integración de elementos contrapuestos a ello, provenientes de los “otros”, de regiones e identidades exóticas del “Oriente” o de ultramar, que son precisamente como las realidades americanas de las que ellos provienen. Ser parisino de manera cultivada, “culturalmente aristocrática”, implica comportarse de manera contra-parisina, exotizante.

El exotismo es una puesta en práctica ilusoria de la atracción por lo otro, lo no-occidental, que acompaña como una pulsión reprimida a la sociedad europea en su proceso de modernización capitalista. Es, en el siglo XIX, una de las actitudes que adoptan los espíritus críticos cuando perciben en la experiencia de la vida social y política que ésta se ha “aburguesado”, que ha preferido restaurar lo viejo y no aventurarse en lo nuevo, que ha abandonado aquella búsqueda de una vida alternativa que era propia de la modernidad. El exotismo es un remedio a la nostalgia por aquello radicalmente diferente respecto de la tradición cristiana del Occidente medieval que parecía venir con el mundo moderno y que nunca llegó.

Ese amor por lo otro o lo exótico comienza tempranamente, con los misioneros franciscanos en América y los adelantados jesuitas a la India, China y el Japón; se prolonga

en un conjunto de gentes representadas por autores como Montaigne, Swift, Montesquieu y estalla en el exotismo romántico que acompaña a la Revolución Francesa.

El exotismo, por su parte, consiste en la construcción mimética que hace el europeo de una identidad artificial para sí mismo, que procede para ello manipulando los datos de una alteridad extra-europea efectiva: minimizándolos o magnificándolos, exagerándolos o anulándolos, e incluso sustituyéndolos por otros inventados *ad hoc*.

Contradictoriamente, aunque sea para ponerla al servicio de la impugnación o crítica de lo propio, el exotismo del modelo que debe inspirar la identidad efímera de la persona moderna antiburguesa implica una acción típicamente burguesa: la de apropiarse de lo ajeno e integrarlo en lo propio, la de manipular en el otro incluso su otredad o alteridad.

Primero se recurre a la otredad de la Europa tenida por no europea, la Europa mediterránea o del “*temperament*”, después a la otredad llamada “oriental”, del norte de África y del Levante, sensual y alucinada, y a la rusa o eslava, del “alma” inescrutable”, y finalmente a la otredad asiática de la India, la China y el Asia sudoriental, perversamente refinada, que culmina en la otredad japonesa, más “sutil y profunda” que las anteriores, demasiado “escandalosas y superficiales”. La otredad africana, que para el europeo linda con la otredad animal o extrahumana, sólo la descubrirá el “arte moderno” en el siglo XX, con la revolución artística de sus “vanguardias”.

El modernista latinoamericano se encontraba así en una situación paradójica, extraña e incómoda: en el camino de sustituir las formas exóticas íntimas, que traía de América a escondidas, por las de un metropolitanismo europeo, se vio obligado a dar la vuelta y ponerse a buscar otras formas exóticas, las preferidas en Europa en tiempos de la *belle époque*, que eran las del exotismo dirigido hacia un Oriente imaginado, hacia un Japón artificial.

La intención de esta nota ha sido proponer que el exotismo de JJT puede explicarse a partir de la curiosa situación que acabo de describir; en especial el japonismo de su primera época, con esa irresponsabilidad frente a lo japonés que hacía que le diera lo mismo el Japón leído que el Japón vivido y que explicaría la muy probable mentira acerca de su viaje, una mentira tan acuciosa y maliciosamente estudiada por Jorge Ruedas de la Serna en el prólogo a su admirable edición de *En País del Sol*.

Um certo manual saramaguiano

Débora Leite David

Doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Benjamin Abdala Júnior.

Resumo Ao ter publicado seu primeiro romance, *Terra do pecado* (1947), José Saramago obteve uma péssima recepção. Havia uma defasagem estilística e temática em relação ao contexto literário da época. A Literatura Portuguesa nessa altura contava com Alves Redol (*Gaibéus*, 1940), e Carlos de Oliveira (*Casa na duna*, 1943), considerados representantes por excelência do neo-realismo português. José Saramago demorou quase trinta anos para publicar outro romance, que tomamos como um projeto literário, haja vista a sua nomeação como “Ensaio de romance”. Assim foi chamado *Manual de pintura e caligrafia* (1976) em sua primeira publicação, considerada obra inaugural por sua importância como referência aos romances posteriores. Suas características pós-modernas permitem numerosas reflexões acerca da problematização da representação no âmbito das crises presentes no século XX. A partir das crises do sujeito, da verdade e da autoria, surgem rupturas, em especial no campo literário, abalando a concepção da função do Autor e da Literatura.

Com o advento do Estado moderno, a partir da consolidação das fronteiras nacionais em meados do século XIX, iniciaram-se amplas discussões a respeito das culturas e das identidades nacionais, porém intimamente ligadas à política. Esse momento, que consideramos como um marco que delimita a historiografia literária antes e depois da construção da literatura nacional dentro do Estado moderno, foi também a consagração do gênero romance. Pois, através do romance houve um movimento intenso pela consolidação das literaturas nacionais nesse período. Com o início do século XX surge o Modernismo, que apesar de propor uma ruptura com a tradição, retoma ainda os valores nacionais. Com o fortalecimento da globalização e o enfraquecimento das fronteiras nacionais na segunda metade do século XX, vimos o surgimento de pensamentos críticos em oposição à concepção da Literatura sempre atrelada à História e ao conceito da nacionalidade. Esta circunstância impulsionou a demanda por novos instrumentos teóricos e críticos que pudessem abarcar as sutilezas no âmbito da criação artística e a sucessão feérica de rupturas que grassaram nas Artes do último século.

Para refletir acerca destes possíveis novos instrumentos teóricos que possam dar conta da problemática função do autor e da ambígua existência da Literatura, abordaremos alguns textos de Michel Foucault e Antoine Compagnon. Na tentativa de responder à ques-

tão “O que é a Literatura?”, Foucault questiona a relação que esta possa ter com a obra e a linguagem:

A literatura não é o fato de uma linguagem transformar-se em obra, nem o fato de uma obra ser fabricada com linguagem; a literatura é um terceiro ponto, diferente da linguagem e da obra, exterior à linha reta entre a obra e a linguagem que, por isso, desenha um espaço vazio, uma brancura essencial onde nasce a questão “O que é a literatura?”... (FOUCAULT, s/d, p. 141).

Se a princípio nos parece que a Literatura se traduz em algo inefável, indizível, e por isso, não suscetível a definições, logo Foucault retoma a objetividade da palavra e coloca a Literatura como “algo que deve e pode ser dito: uma fábula que, todavia, é dita em uma linguagem de ausência, assassinato, duplicação, simulacro.” A ausência revela-se em tudo o que jamais será, uma vez que a linguagem não pode conduzir a Literatura a uma “existência concreta”. O assassinato configura-se a cada novo ato literário que recusa a literatura do outro, o outro, a si próprio e a própria Literatura, em sucessivas transgressões. A duplicação é a própria linguagem desdobrada em que ao mesmo tempo em que conta a história, tem que demonstrar o que é a literatura. E, por fim, o simulacro que é esse mesmo espaço virtual e intermediário entre a literatura e a obra, traduzido em características que se mantêm na literatura contemporânea que são a impossibilidade de narrar e a interpelação constante do leitor. As narrativas são truncadas e repetem o não-ser da literatura. O simulacro de romance é o que podemos notar na classificação apontada por José Saramago na primeira edição do romance *Manual de pintura e caligrafia*. Neste suposto romance, melhor dizendo, neste ensaio de romance encontramos traços freqüentemente mencionados como características do pós-moderno, que seriam nas palavras de Antoine Compagnon a indeterminação do sentido, o questionamento da narração, a exibição dos bastidores, a retratação do autor, a interpelação ao leitor e a integração da leitura (COMPAGNON, 2003). Nada mais emblemático do que um ensaio para a reunião de tantos elementos denunciadores da crise da representação. Destacamos que duas colocações levantadas pelo narrador no referido romance, quase no seu final, moveram-nos a refletir acerca da possível proposta real da obra. Não se trata de pensar na intenção do autor, mas é fato que não podemos ignorar o sentido da obra, olhando apenas para a sua significação que é múltipla e renovada perpetuamente. Transcrevemos as colocações:

Se quisermos procurar uma coisa, teremos de levantar as tampas (ou pedras, ou nuvens, mas vá por hipótese que são tampas) que a escondem.

[...]

Lembremos que a primeira coisa pode ter sido ali posta apenas para nos distrair da segunda. Verificar, simples opinião minha, é a verdadeira regra de ouro. (SARAMAGO, 2001, p. 276)

Temos a impressão de se tratar das narrativas que podem estar contidas na primeira narrativa. A superfície é interessante, pode ser encantadora, mas não temos nada mais? É arte? Não, mais. A partir de uma seqüência de questionamentos e paradoxos a narrativa desenrola-se inocentemente. Porém, os paradoxos são desconstruídos e a salvação que havia sido vislumbrada através da escrita não se mostra possível, afinal.

Observo-me a escrever como nunca me observei a pintar, e descubro o que há de fascinante neste acto: na pintura, vem sempre o momento em que o quadro não suporta nem mais uma pincelada (mau ou bom, ela irá torná-lo pior), ao passo que estas linhas podem prolongar-se infinitamente, alinhando parcelas de uma soma que nunca será começada, mas que é, nesse alinhamento, já trabalho perfeito, já obra definitiva porque conhecida. É sobretudo a idéia do prolongamento infinito que me fascina. Poderei escrever sempre, até ao fim da vida, ao passo que os quadros, fechados em si mesmos, repelem, são eles próprios isolados na sua pele, autoritários, e, também eles, insolentes (SARAMAGO, 2001, p. 16).

Essa desconstrução¹ que se dá através da negação e da retomada está consubstanciada na obra de Saramago principalmente pela paródia e pela intertextualidade. E é assim que vemos desfilarem ao longo de *Manual de pintura e caligrafia* referências a toda forma de arte, notadamente a pintura e a escrita. Saramago, o ser mago das palavras, da construção e da desconstrução do conhecimento que se acumula, que se amplia, transmuda e se repete sem se repetir, é assim que vemos esse português da aldeia de Azinhaga no Ribatejo. O início da carreira de Saramago foi tímido, talvez pela consciência da própria imaturidade àquela altura. Com apenas 24 anos escreveu seu primeiro romance (*Terra do pecado*), e ainda um outro (*Clarabóia*), jamais publicado. Segundo o escritor, era um momento em que se percebia fazendo algo que não valia a pena. Estava somente a repetir e dar seguimento a leituras anteriores. A partir de então fez várias incursões pela poesia e pela crônica. A grande virada aconteceria trinta anos mais tarde com *Manual de pintura e caligrafia*. Neste romance, que é tido como inaugural por todos, apresenta um experimentalismo explícito que, acreditamos, indica toda uma arquitetura pré-moldada para a sua obra futura. Destacamos dois trechos que indicam referências aos romances *O evangelho segundo Jesus Cristo* e *A caverna*, respectivamente:

... e por Cristo, que significa ungido do Senhor, que designa Jesus, o qual, segundo veneráveis alfarrábios que tudo são capazes de dizer menos confessar ignorância, nasceu em Belém (entre Pedrouços e a Junqueira), a 25 de Dezembro do ano 4004 do mundo (4963 segundo a *Arte de Verificar as Datas*), no ano 753 de Roma, no 31º ano do reinado de Augusto. De Jesus diz esta autoridade que o ano do seu nascimento foi fixado por Dinis, o Pequeno, de grande certeza. Mas, segundo outros cálculos igualmente merecedores de crédito e respeito, a data do dito nascimento (sem pecado nem dor, sem cópula

¹ Apesar de tratar-se de termo cunhado pelos críticos norte-americanos num processo de simplificação das idéias de Jacques Derrida, usaremos essa denominação, lembrando sempre que importa em leitura minuciosa de textos da tradição ocidental (filosóficos e literários), para desconstruir seus pressupostos idealistas, dualistas, logocêntricos e etnocêntricos, privilegiando a dúvida, o que difere sempre a síntese. Assim, os conceitos são colocados permanentemente sob reflexão e ajustes.

carnal nem rasgamento da vulva) deverá ser reportada a 25 de Dezembro do ano 747 de Roma, seis anos antes da era vulgar. Jesus teria assim vivido realmente 39 anos, e não 33. Um homem de sorte (SARAMAGO, 2001, p. 155-156).

[...]

Estou murmurando no sonho e registo o murmúrio. Não o decifro, registo-o. Procuo e encontro sinais fonéticos que ponho no papel. Está assim escrita uma linguagem, que ninguém sabe ler e muito menos entende. A pré-história é longa, longa, andam por aqui homens e mulheres entrando e saindo de cavernas e é preciso fazer a história que os há-de contar (enumerá-los, narrá-los). Já os dedos inconscientes contam no sonho. Os números são letras. É a história (SARAMAGO, 2001, p. 175).

Temos em *Manual de pintura e caligrafia* a adoção da metaficção historiográfica (HUTCHEON, 1991)² que permanecerá por quase toda a sua obra. Tópico primordial da narrativa pós-moderna, a narrativa ficcional retomará a História que será interrogada, revisada e recontada. É nesse passo que José Saramago faz uso de uma escrita revisora da História de Portugal,³ mas também do homem como ser constituído de uma memória histórica. Desta forma, ao desconstruir e reconstruir através da ficção os fatos históricos em ato de repetição e transgressão, vemos desfilar na narrativa pós-moderna perguntas e dúvidas que perseguem o homem contemporâneo. Em sua primeira edição (Moraes Editores, 1976), *Manual de pintura e caligrafia* exibia o subtítulo “Ensaio de romance”. Apresentava-se, assim, como uma espécie de exercício para a incorporação de técnicas literárias que seriam encontradas em seu primeiro grande sucesso, *Levantado do chão* (1979). Nesse experimentalismo formal eivado de fragmentações e questionamentos, o leitor é constantemente prevenido e interpelado. O subtítulo foi suprimido na 2ª edição (Editorial Caminho), 1983, após a publicação de *Levantado do chão* e *Memorial do convento*, e o sucesso de crítica e público que já antecipavam as premiações que logo viriam.

Retomando a questão da metaficção historiográfica, lembramos que esta problematiza o conhecimento da História, bem como a fronteira entre a verdade do fato e a invenção da ficção. Através da reflexão, da referência histórica e da intertextualidade, vemos um narrador que interroga a História e a sua própria narração ficcional através de sua autobiografia como é o caso em *Manual de pintura e caligrafia*. Neste romance, um pintor de retratos, e por isso, medíocre na busca pela perfeição da forma ideal, e infeliz no exercício de sua profissão, percebe as suas limitações como criador. Assim, o pintor decide escrever sua biografia e conseqüentemente suas experiências com a arte num questionamento constante sobre a mimesis, a pintura e a escrita. Ao final percebe que a sua busca pela verdade e pela representação da realidade não pode ser alcançada, pois a realidade é intraduzível, não importa se através da pintura ou da escrita. A representação fiel da realidade não existe:

² A acepção do termo metaficção historiográfica foi apresentada por Linda Hutcheon para classificar a literatura baseada no auto-conhecimento teórico da história e da ficção como empreendimentos humanos, e assim, repensa e reconstrói as formas e conteúdos do passado.

³ O discurso histórico será questionado diretamente nos romances *O ano da morte de Ricardo Reis* e *História do cerco de Lisboa*.

Biografamos tudo. Às vezes, contamos certo, mas o acerto é muito maior quando inventamos. A invenção não pode ser confrontada com a realidade, logo, tem mais probabilidades de ser exacta. A realidade é o intraduzível porque é plástica, dinâmica. E dialéctica, também. Sei disto um pouco, porque o aprendi em tempos, porque tenho pintado, porque estou a escrever. Agora mesmo o mundo transforma-se lá fora. Nenhuma imagem o pode fixar: o instante não existe. A onda que vinha rolando já se quebrou, a folha deixou de ser asa e não tardará a estalar, ressecar, debaixo dos pés. E há o ventre inchado que rapidamente desce, a pele esticada que se reabsorve, enquanto uma criança arqueja e grita. Não é tempo de deserto. Não é já tempo. Não é ainda tempo (SARAMAGO, 2001, p. 134).

É o abandono da tentativa que se repete pela fidelidade à realidade. Diante da própria incapacidade de narrar, o protagonista e narrador do romance reflete sobre a polémica existência da literatura. Este ser ausente e negado, esse simulacro. *Manual de pintura e caligrafia* é a história de H., um pintor medíocre de meia idade, que faz retratos “realistas”, ainda que melhorados, dos burgueses lisboetas. No entanto, ao ser contratado para retratar S., um empresário endinheirado, irrita-se com a postura do cliente. Este incidente leva H. a pintar um segundo retrato deste cliente, em que pretende revelar o “verdadeiro S.”. Ao perceber que não resulta grande diferença neste segundo retrato, H. começa então a escrever sobre S. Mas o expediente se revela também um fracasso. A partir da tentativa de buscar a verdade de S., continua um relato que fala dele próprio, H. A vida dessa personagem central é indiferente, sem sobressaltos nem alegrias, marcada por relacionamentos pessoais, amorosos e profissionais frios, sem qualquer vínculo.

Começam então as tentativas de autobiografia denominadas de “exercícios”. Aparecem alguns amigos e com estes Adelina, que passara de amiga a amante. H. inicia uma série de reflexões sobre a sua realidade através de reminiscências do passado. Em meio à narrativa autobiográfica em que relata a sua viagem à Itália, Adelina rompe inesperadamente o relacionamento, através de uma carta. Este fato é colocado para o leitor em destaque (caixa alta e parênteses): “(RECEBI CARTA DE ADELINA. DECIDIU ACABAR A NOSSA LIGAÇÃO)” (SARAMAGO, 2001, p. 144). E demonstra exemplarmente a postura do narrador que dialoga todo o tempo com o leitor, ora questionando a si próprio, ora induzindo a leitura para um determinado sentido. H. aceita nova encomenda de um retrato, mas o seu modo de representação muda, o que provoca a insatisfação dos novos clientes. Assim, parece que H. conseguiu retratar algo que ultrapassa a reprodução com exatidão “melhorada” de seus modelos. Esse “amadurecimento” em seu ofício afasta os clientes. H. consegue um emprego numa agência de publicidade, com ajuda de um amigo. Sabe da prisão do amigo António, e é contactado pela irmã deste, M., por quem se apaixona. M. e H. têm um relacionamento diferente daqueles descritos pelo narrador, impessoais e frios. Por fim, a narrativa termina no dia em que cai a ditadura, 25 de abril de 1974. Em razão de alguns elementos que se colocam ao longo da narrativa podemos dizer que a história se passa alguns meses antes do abril de 1974, tendo em vista que há a menção ao verão (julho de 1973), à mudança de estação e o livro acaba na noite do 25 de Abril. Em contrapartida, os exercícios de autobiografia

estão situados num passado recente – possivelmente 1972 – posto que há o relato de uma exposição de quadros que fizeram parte da Bienal de Veneza daquele ano. No exercício intenso de retomada de fatos passados em narração que se alterna entre o presente e o passado, é exemplar o capítulo em que H. conhece M., irmã de António. Entremeando a história do encontro ao presente do escrever, o narrador interrompe o tempo passado para mostrar que escreve num presente quando diz: “Agora são duas horas da noite (da manhã ou da madrugada, para aqueles que se levantam cedo) e acabo de chegar da rua” (SARAMAGO, 2001, p. 240).

O espaço apresentado no romance pode ser aquele mesmo que o próprio narrador descreve, e que aprendeu nos bancos escolares.

É mínimo esse momento, e é sabido que o ponto de encontro é igualmente ponto de cruzamento, e também que os factores, mal encontrados, logo se dispersam para nunca mais, salvo se, como me ensinaram na escola, o espaço é infinito e circular ou esférico, e portanto repetível o encontro. Simplesmente, nenhum de nós estará já nesse precário ponto: o tempo não poderia esperar tanto tempo (SARAMAGO, 2001, p. 128).

É a própria descrição de um espaço-tempo dialético que, acreditamos, está estabelecido pela história do romance que tantas vezes coloca o símbolo da espiral em foco. Apesar do conceito circular do espaço como regra, o narrador nos mostra a sua compreensão diversa sobre o tempo e o espaço ao dizer que não poderemos estar no mesmo ponto de encontro. O espaço físico exterior descrito no romance é a cidade de Lisboa com deslocamentos a cidades próximas como Almada, Sintra, Caxias e Santarém. Temos também um espaço interior importante que é a casa de H. A presença destes dois espaços, o interior, que pertence à H. (o atelier que serve também de quarto), e os sucessivos deslocamentos/viagens que a personagem realiza ao longo do romance em Portugal e na Itália, sugerem uma atmosfera de busca de si mesmo (escrita e pintura solitária no atelier) e do outro (viagens). Vale notar a existência de um espaço sagrado de circularidade dentro do atelier, e também na região compreendida pelas cidades para as quais a personagem viaja em Portugal, que simbolizam o autoconhecimento e o conhecimento do outro.

Quanto às personagens, mais que classificá-las e enumerá-las, destaca-se a nomenclatura adotada pelo narrador. Assim, temos o protagonista e narrador, H.; M., a mulher com quem H. mantém um relacionamento “verdadeiro” e que aparece quase no fim da narrativa; S., o cliente de H. que lhe provoca reflexões; Adelina, amiga e amante de H; Olga, secretária de S. e amante de H.; Sandra, Carmo, António, Ana e Francisco, amigos de H. E conforme a explicação do narrador percebemos o grau de importância de cada um no desenvolvimento da história. Ao enumerar os nomes iniciados com “S” que poderiam ser atribuídos ao empresário e cliente, vale notar a referência a Sêneca ao citar brevemente sua biografia e obras, visto tratar-se de um filósofo que viveu de maneira ambígua seus próprios preceitos. Muito embora se ocupasse da forma correta de viver a vida, ou seja, da ética, Sêneca parti-

cipava ativamente do jogo de poder, tendo sido preceptor de Nero. Ele próprio, Sêneca, via-se como um sábio imperfeito: “Eu elogio a vida, não a que levo, mas aquela que sei dever ser vivida”. Destacou-se como estilista, pois numa prosa coloquial, seus trabalhos exemplificam a maneira de escrever retórica, declamatória, com frases curtas, conclusões epigramáticas e emprego de metáforas. A ironia é a arma da qual se utiliza com mestria, principalmente nas tragédias que escreveu, as únicas do gênero na literatura da antiga Roma. Essa referência reporta-nos a questões da função da literatura como instrumento de propagação de idéias e crenças, que por meio da invenção prefigura os fatos da vida cotidiana.

Quanto ao foco narrativo, trata-se de um narrador em primeira pessoa, que está presente na história que narra. H., personagem-protagonista é o narrador. Portanto, tudo é visto, contado e analisado por ele. Mas não há em momento algum qualquer vestígio de onisciência. Como o narrador explica:

Escrever na primeira pessoa é uma facilidade, mas é também uma amputação. Diz-se o que está acontecendo na presença do narrador, diz-se o que ele pensa (se ele o quiser confessar) e o que diz e o que faz, e o que dizem e fazem os que com ele estão, porém não o que esses pensam, salvo quando o dito coincida com o pensado, e sobre isso ninguém pode ter a certeza. [...] Se este escrito não fosse na primeira pessoa, eu teria achado mais perfeita forma de me enganar: por essa maneira imaginaria todos os pensamentos, como todos os actos e todas as palavras, e, tudo somando, acreditaria na verdade de tudo, mesmo na mentira que nisso houvesse, porque também seria verdade essa mentira. A verdadeira mentira é o não sabido, não o que apenas foi formulado de acordo com aquela centésima das cem maneiras de formular a que é uso chamar mentira (SARAMAGO, 2001, p. 113).

As exceções são apenas a carta de Adelina em que acontece o rompimento de seu relacionamento com H., e alguns trechos de outras obras que são citados sem nenhum pudor. Interessante notar as diversas proposições do narrador que instiga o leitor a “levantar as tais tampas”, e são tantas. Além das citações despudoradas de outros romances, há a designação de vários vocábulos em que o narrador traz para a história as definições de dicionário. No trecho em que H. relata a morte do pardal numa alusão à crueldade das crianças, reportando-se à sua própria infância, temos um jogo de palavras colocado pelo narrador.

Baldeou a ave de ramo em ramo, batendo as asas, naquele restolhar aflito de quem se despede da elástica firmeza do ar, e veio cair-me aos pés, sacudindo em espasmos as patas e abrindo como dedos as mal formadas rémiges (rémiges, artemages, aposto que esta língua não é portuguesa). (SARAMAGO, 2001, p. 131)

Faltar-me-ia agora descobrir o escrepintar, esse novo e universal esperanto que a todos nós transformaria em escrepintores, então talvez dignos práticos de bentas artemages. Procuo no sono: artemages, bartemages, barthes mage, cartemages, karl Marx, darte-mages, dar-te mais, eartemages, e arte? mais (SARAMAGO, 2001, p. 170).

As palavras que o narrador enumera e manipula em suas reflexões, realmente não são da língua portuguesa, como ele anuncia ao leitor. São vocábulos da língua francesa.

Como *rémiges* que significa as grandes penas das asas do pássaro, ou *mage*, que significa pessoa versada em ciências ocultas, mago. E no jogo de invenção de palavras por meio dos sons, o narrador cita Barthes e Karl Marx, encerrando com uma instigante conclusão: e (é) arte? (não) mais. Como que colocando parâmetros à sua criação literária. Não basta conseguir ter o seu trabalho classificado como arte, como literatura, é necessário um valor agregado a essa criação, um motivo, algo mais. Temos que encontrar mais do que a singela ficção.

É a partir de contrapontos entre a literatura e a pintura, citando vários quadros e pintores que o narrador problematiza a representação da realidade. Ao questionar a participação da obra na eternidade, na possibilidade da circularidade, e, portanto, da repetição continuada, o narrador se interroga também sobre a sua existência. E aqui nos permitimos fazer alusão a uma espécie de “narrador-autor”, não como idéia correta e coerente sob o ponto de vista teórico, mas em deferência a um entendimento polêmico do escritor José Saramago que diz ser ao mesmo tempo, escritor, autor e narrador. Ele é cada um e todos ao mesmo tempo. Quando o narrador coloca a máxima: “... se nesse instante em que estamos alguma coisa participa da eternidade, não é o pintor mas o quadro”, percebemos a dúvida sobre o papel que pode ter o autor no jogo da criação. É a negação do autor, a sua ausência da obra. Ao questionar técnicas de pintura, a autoria de quadros que foram pintados no passado remoto da Renascença e a relação destes pintores e suas obras, o narrador questiona a si próprio. Pois quando interroga a realidade representada na pintura, a sua validade, a sua fidelidade, está questionando também a representação que pode ser empreendida pela escrita, e ele, narrador, é o seu “pintor”. O indecifrável que oscila entre o sabido e o inventado, como diz H. As tampas que necessitamos levantar, pois quem pensa que este narrador falante e tagarela com o leitor expõe os argumentos da história ingenuamente, engana-se. É preciso entender os caminhos escolhidos para contar a biografia que muito mais do que sua, é do próprio “ser português”, suas vitórias, suas derrotas, sua utopia não realizada.

Ao final do romance o leitor está esmagado, tamanha é a quantidade de referências intertextuais, reflexões a partir da pintura percorrendo exemplos compreendidos entre os séculos XV e XX, bem como importantes conceitos que foram lançados nos últimos dois séculos. Se o narrador explicitamente justapõe suas reflexões acerca da desconstrução e da dialética, não o faz para escolher entre esses qual o que seria capaz de responder às suas interrogações, mas sim para mostrar a sua complementaridade em razão da superação dialética experimentada pela pós-modernidade, em que a negação não é absoluta, conservando-se sempre algo essencial daquilo que é negado, seguindo-se a elevação a um nível superior (espiral).

O diferimento *sine die* da síntese possível proposto pela desconstrução faz com que a afirmação e a negação estejam sempre a postos, consubstanciando um eterno paradoxo, como o ser / não-ser da literatura. Assim, a visão do conjunto é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do

que o conhecimento que lhe podemos ter. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade. No entanto, essa totalidade não foi suficiente para a construção do pensamento contemporâneo com a fragmentação generalizada que se impôs na realidade pós-moderna. Com isso, a desconstrução surge como alternativa para uma leitura minuciosa de textos da tradição ocidental (filosóficos e literários), e assim, desmontar seus pressupostos idealistas, dualistas, logocêntricos e etnocêntricos, privilegiando a dúvida. Os conceitos, então, são colocados permanentemente sob reflexão e ajustes. São vários os trechos do romance em que o narrador se refere a questões da dialética e da desconstrução, mas gostaríamos de destacar uma passagem muito emblemática em sua descrição, que coloca os movimentos contrários da espiral:

Ouvia a secretária Olga na casa de banho, provavelmente maquilhando-se, e desejei que saísse, descesse a profunda espiral da minha escada, arrastada pelo peso da máquina de costura, que ia trabalhando rapidamente e cosendo os degraus, enquanto o guarda-chuva, fechado, duro, furava os olhos de personagens pintados em quadros pendurados da parede da escada noutra espiral, enquanto eu, ainda deitado e nu, esperava, na mesa de dissecação, o inevitável (SARAMAGO, 2001, p. 66).

É nesse tom que o narrador coloca suas reflexões teóricas e práticas, sempre apoiado em imagens de quadros ou figuras que cita, como é o caso da imagem da máquina de costura, do guarda-chuva e da mesa de dissecação juntos na concepção de Lautréamont. O uso metafórico destes quadros como uma referência “intertextual imagética”, que ousamos dizer, coloca ao leitor questões para além da problematização da autoria, da cópia ou da superação. Destacamos o trecho em que H. vê a si próprio como parte incongruente de um quadro:

Perto da meia noite telefonou-me a Adelina, já deitada, já preparada para a sua noite dolorosa, e eu sustentei uma conversa solta e normal, enquanto procurava não sentir os dedos insistentes que me investigavam o corpo. Despediu-se Adelina “até amanhã”, e eu “até amanhã”, enquanto a secretária Olga, um pouco fria subitamente, se levantava e começava a procurar a sua roupa.

Sentia-me cansado demais para tentar compreender. Deixei-me ficar deitado, sobre os lençóis, porque gosto de estar nu e por saber que o meu corpo não é daqueles que irremediavelmente desarrumam o espaço. A idade ainda não destruiu tudo. A secretária Olga (porque será que me recuso a separar-lhe o nome da profissão? O nome da profissão?) acabou de vestir-se, e nesse instante o quadro que formávamos tornou-se incongruente, como o é o Concerto campestre (Giorgione) ou o seu reflexo oitocentista Déjeuner sur l’herbe (Manet), ou os quadros lunares de Delvaux, com a diferença de que neste caso o signor (ou monsieur) é que estava despido. A incongruência do quadro (o meu quadro) e dos quadros (Giorgione, Manet, Delvaux) era, no meu espírito, a mesma que reuniu o guarda-chuva e a máquina de costura sobre a mesa de dissecação (Lautréamont). (SARAMAGO, 2001, p. 64-65)

São leituras distintas de uma mesma origem, marcando uma espécie de “intertextualidade”. Esta seqüência interessa-nos, sobretudo, por colocar questões de dúvida de auto-

ria (no caso do *Concerto Campestre*, Giorgione e Ticiano), da releitura moderna (Manet) e da exceção no conjunto da obra de Paul Delvaux, que representa a contradição estética do surrealismo. A incongruência no caso da cena do romance se refere, no primeiro plano da narrativa, justamente à nudez de H., à inversão dos papéis no desenlace da cena (o homem permanece nu e deitado, e a mulher é que se veste e vai embora). Contudo, podemos obter uma outra leitura abaixo da superfície, que seria esta mesma incongruência declinada pelo narrador, referindo-se provavelmente ao paradoxo existente entre a nudez em contraponto à civilização como ocorre nos quadros mencionados. Antoine Compagnon diz que é nas pinturas de Manet, mais que em qualquer outro pintor, que podem ser observados os paradoxos da modernidade, em suas relações com o passado, com o novo e com a cultura popular. O quadro *Le Déjeuner sur l'herbe* foi exposto em 1863, no Salão dos Recusados, provocando escândalo. Foi recebido pelo público e pelos críticos como uma provocação. Como numa espécie de deboche, Manet pintava um modelo nu no cenário da vida moderna. Uma cena realista sem um sentido que fosse alegórico ao menos. O pintor se inspirou num quadro clássico, *Concert Champêtre*, de Giorgione (*Musée du Louvre*), hoje atribuído a Ticiano. Quadro esse que retomava para a sua composição, o grupo de dois rios e uma Ninfa, numa gravura difundida nos ateliês, a partir de um quadro de Rafael, o *Jugement de Paris* (Julgamento de Páris). Manet segue do que seria o ideal para o real, do objeto tido como mítico para o modelo atual. Despreza o movimento natural que seria do real para o ideal. Por isso, há a percepção de pastiche ou de quadro vivo, de paródia e de farsa.

Talvez Manet buscasse a composição de uma obra-prima moderna, ao promover uma ligação com a pintura dos grandes mestres por recursos técnicos mais simples. A mistura da tradição e do presente, da cultura de elite e da popular, fez com que esse quadro representasse um modelo de modernidade. Por essas razões, *Le Déjeuner sur l'herbe* reúne todos os traços que Baudelaire colocava como imprescindíveis à obra moderna. O fato do narrador de *Manual de pintura e caligrafia* trazer à superfície de sua narração tantas referências como as que enumeramos até o momento, indica-nos uma possível busca pela compreensão da literatura imersa na realidade do modernismo e pós-modernismo. Retomando as reflexões de Michel Foucault acerca da função do autor, lembramos que a mesma “está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por intermédio de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários eus em simultâneo, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem ocupar”. Assim como está referido no romance quando H. descreve o seu deslumbramento pelo trabalho de Vitale da Bologna (*Cenas da vida de S. António Abade*).

Fantásticas como um sonho vivido dentro doutro sonho, são as *Cenas da vida de S. António Abade*. Quase indecifráveis para quem, como eu, não seja familiar leitor da *Lenda Dourada* ou das *Vitae Patrum*, estes episódios contam, primeiro que o resto, histórias de pintura, e nesse domínio estão construídos com um saber que não é apenas precioso nos fundos de ouro: é-o também na disposição dos planos, ordenados segundo uma perspectiva múltipla que, no mesmo instante, coloca o observador em todos os pontos de visão possíveis. E a incongruência é tal que se vê assentar sobre um ladrilhado que, ao alongar-se para o interior do quadro, ignora completamente as leis da perspectiva renascentista, o edifício de um cárcere que a essas leis obedece até ao absurdo (SARAMAGO, 2001, p. 147).

Poderíamos tentar aproximar o máximo possível o conteúdo da narrativa saramaguiana em questão, das reflexões de Foucault, o que não parece cuidadoso e nem correto. Mas é inegável a familiaridade que a narração do romance apresenta com acepções e conceitos da filosofia e crítica literária contemporâneas, especialmente da francesa. É como um exercício empreendido no sentido da colocação do discurso ficcional em determinado sentido ideológico e que traduz um projeto literário. Pois se é certo que estará na eternidade a obra, e não o autor, convém entender qual a importância da intenção na realização de uma obra artística. Se as grandes obras são inesgotáveis, é porque cada nova geração as entende de uma nova maneira. Isto quer dizer que os leitores lá encontram sempre algo que se relacione com as suas próprias experiências. Portanto, mesmo tendo um sentido original e primeiro, e que tenha tido como critério a intenção do autor, a sua significação ao longo dos tempos é inesgotável, ainda que fora do contexto de seu surgimento. O sentido designa aquilo que permanece estável na recepção de um texto, enquanto a significação designa o que muda na recepção de um texto.

Nesse passo, como assevera Antoine Compagnon, toda interpretação é uma assertiva sobre uma intenção. Se a intenção do autor é negada, uma outra intenção toma seu lugar. E se assim é, extrair uma obra de seu contexto literário e histórico, é dar-lhe uma outra intenção, é fazer dela uma outra obra. A presunção e a negação da intencionalidade estabelecem uma dicotomia no campo dos estudos literários, que, no entanto, funciona também como um fator de equilíbrio para os excessos da contextualização histórica e biográfica na oposição mantida pela afirmação e negação concomitantes. O fato é que o desfecho de *Manual de pintura e caligrafia* toca um ponto de extrema relevância como emblema da obra moderna: o auto-retrato, considerado o gênero moderno por excelência. Tendo em vista que a obra moderna tem de fornecer o seu próprio manual e que é imprescindível o autocohecimento e a consciência crítica do artista, o auto-retrato representa neste final de romance a chegada esperada. H., o protagonista também percorre um caminho de autoconhecimento e descoberta do outro, chegando afinal ao seu próprio auto-retrato:

E agora, o retrato, o auto-retrato...

Tenho idéias definidas sobre o quadro. Haverá embaixo uma barra preta, qualquer coisa como um parapeito ou um muro. Terei a mão esquerda pousada nesse balcão uniforme, liso, e a direita assente sobre ela, segurando umas folhas de papel. [...] O retrato de Paracelso pintado por Rubens é, sem dúvida, melhor do que este que me sairá das mãos: é

ele, porém, o meu modelo, a minha referência, é ele que está no retrato que descrevi. Este meu quadro, em suma (tal como fez, com boas razões, o manuscrito), não recusará a cópia, torná-la-á explícita. Por isso, é uma verificação. (SARAMAGO, 2001, p. 275).

Neste trecho em que o narrador chega ao fim do seu caminho interior, é o momento também da colocação metafórica da representação da realidade, em que a cópia pode dizer mais do que aquilo que é “copiado”, remetendo o leitor a uma única idéia: desconfiar sempre. A intertextualidade é uma característica importante nas narrativas saramaguianas e é baseada no uso repetido da paródia. Lembramos sua natureza intertextual, também chamada de “textofagia”, que pressupõe uma tradição literária da qual se apropria. É necessário que haja um leitor ideal com certa competência literária. Sua forma retórica de reescrita apresenta uma gradação que pode ir do desfiguramento à homenagem velada àquilo que se parodia. Vários nomes da literatura desfilam entre as frases dos romances de Saramago criando um discurso polifônico. Mas não parece existir uma coexistência de várias vozes, e sim a apropriação de outras falas que são imediatamente torcidas, des(dis)torcidas e recebem uma nova cor determinada pelo narrador. Com exceção de *Manual de pintura e caligrafia*, o romancista não avisa o leitor que está usando o recurso da paródia. Por isso, é muito difícil identificar essas relações intertextuais. O próprio Saramago reconhece essa dificuldade não apenas para os leitores, mas também para os tradutores de suas obras:

...há efetivamente um ponto que deveria ser considerado na altura da tradução: o ideal seria que os tradutores pudessem dispor também das passagens citadas, não isoladamente, mas no seu contexto próprio.

Aí está o peso que estas passagens têm em sua obra e quanto os leitores perdem se não conseguem identificá-las. Uma verdadeira literatura experimental em que a multiplicidade de vozes nos relatos atinge uma dimensão crítica que não perde de vista a criação artística e a originalidade. Todas as paródias, irônicas ou não, têm uma dupla função: ao mesmo tempo em que dão ao texto uma aparência inovadora, elas são a ligação que o romancista estabelece com a tradição literária, às vezes imitando-a, outras vezes polemizando com ela. A partir de um cenário histórico-social imerso no sebastianismo, mito messiânico que fundado na esperança de regresso do rei D. Sebastião, sobreviveu de forma ambígua entre a imaginação grandiosa do povo português e a consciência da decadência nacional, José Saramago coloca questionamentos profundos em *Manual de pintura e caligrafia*, ao transpor aspectos do movimento circular do espaço-tempo na representação da realidade à narrativa deste romance. É como contrapor Mito e História, e questionar essa contraposição, em repetição que volta ao mesmo ponto do qual se partiu, frente à linearidade inexorável do tempo no discurso “histórico” que tem o dever ético da fixação da verdade dos fatos para a eternidade. No entanto, é através da paródia que Saramago constrói um outro caminho, exemplificado pelo movimento dialético e espiral.

O narrador fragmentado que se interroga e se explica todo o tempo, apresenta uma postura de negação ao movimento circular do mito que não é capaz de libertar a sociedade portuguesa alienada e estagnada pelas correntes totalitárias. Em seu lugar toma a espiral, em que acontece o movimento circular que volta ao mesmo ponto, mas num plano diferente, implicando em elevação a um nível superior, e, deste modo, à possibilidade de um autoconhecimento e amadurecimento que possam alçar a sociedade portuguesa à vida moderna e às vicissitudes da globalização e do capitalismo. Remexendo as entranhas da autenticidade, da autoria e do seu papel como escritor, José Saramago revela no romance *Manual de pintura e caligrafia* todas as suas estratégias narrativas, sem pudor, inocentemente, como diria Baudelaire, mas também nos apresenta um inacreditável esboço arquitetônico do que será toda a sua obra que seguiu nestes últimos trinta anos. Ao leitor cabe, mais do nunca, levantar as tampas para apreender os recursos deste *mage* da Literatura Portuguesa contemporânea, pois já não há mais inocência, pistas ou revelações. Há muito mais do que a Arte.

Bibliografia

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria. Literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *Os cinco paradoxos da modernidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

COSTA, Horácio. *José Saramago – o período formativo*. Lisboa: Caminho, 1997.

FOUCAULT, Michel. “Linguagem e Literatura” (anexo), in: MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, s/d.

_____. *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992.

HUTCHEON, Linda. *A poética do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOURENÇO, Eduardo. *Portugal como destino seguido de Mitologia da saudade*. Lisboa: Gradiva, 1999.

LUÍS, Sara Belo. “Eram tempos, eram tempos”. Entrevista por José Saramago. Disponível em <http://visaoonline.clix.pt/default.asp?CpContentId=332027>. *Revista Visão*, n. 714, Lisboa, s/p, 9 Nov. 2006.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, s/d.

MARTINS, J. Cândido. “A paródia carnavalesca no surrealismo português e a teorização de Mikhail Bakhtine”. *Revista do Centro de Estudos Portugueses*, n. 1, São Paulo, p. 61-74, 1998.

REIS, Carlos. *Diálogos com José Saramago*. Lisboa: Caminho, 1998.

SANT'ANNA, Affonso R. *Paródia, paráfrase & cia*. São Paulo: Ática, 2002.

SARAMAGO, José. *A estátua e a pedra*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 1999.

_____. *Manual de pintura e caligrafia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Moral da história: força ilocucionária e perlocucionária em fábulas infantis de Sandra Diniz Costa

Everaldo Lima de Araújo

Mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Uberlândia

Resumo O presente artigo tem por objetivo analisar a linguagem em cinco fábulas modernas destinadas ao leitor infantil, de autoria da escritora e professora Sandra Diniz Costa: “O girassol solitário”, “A árvore da montanha”, “Dona Coelhinho não tinha coelhinhos”, “Um presente especial” e “A chave perdida”. Essa análise visa perceber o jogo de intenções de linguagem, à luz da pragmática, apoiando-se nos pressupostos da teoria dos atos de fala de John Langshaw Austin (1990). Nessa perspectiva, leva-se em consideração a noção dos níveis de ação lingüística dos enunciados, a partir da idéia dos atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários. Esta proposta de análise se deve ao fato de acreditar que esse gênero (fábula) abre mão de uma linguagem que pode exercer determinados efeitos sobre o leitor em potencial dessa categoria textual – a criança. A forma de enunciação nesse gênero merece um enfoque mais detalhado, observando-se as nuances da linguagem, a fim de verificar o que isso implica para esse leitor infantil. Nota-se, neste trabalho, que a força ilocucionária e perlocucionária dos proferimentos dos locutores vai ao encontro da idéia de que tais atos são importantes para a condução de uma interpretação mais rica do gênero em questão, tendo em vista um dos pressupostos dessa categoria de texto: o caráter moralizante.

1. Introdução

A literatura infantil brasileira tem demonstrado, desde a década de 70 do século XX, grande forma no mercado editorial, o que possibilitou maior circulação e, conseqüentemente, a atenção por parte daqueles que pensam (e/ou pensavam) sobre a literatura e/ou estudos da linguagem, ou seja, a crítica universitária, a pesquisa acadêmica. Evidentemente que o *boom* da literatura infantil na década de 70 se deve a todo um processo que se desenvolvera há séculos. Pela historiografia literária ocidental, observa-se que desde a ascensão da burguesia européia e o surgimento dos contos populares e de fada, reconhece-se ali o nascimento de uma literatura que valorizava o público infantil, ainda que não se reconhecesse a criança como uma instituição social. Em termos de Brasil, não se pode negar a importância das primeiras traduções de clássicos europeus destinados a um público infantil (fins do século XIX e início do XX)¹. Não se pode ignorar também a relevância de Monteiro Lobato no processo de construção de uma literatura infantil brasileira, ainda que o mesmo tenha

¹ Para mais detalhes sobre a historiografia literária infantil brasileira ver LAJOLO e ZILBERMAN, 2002.

“bebido” em fontes diversas da cultura brasileira e estrangeira. Não se pode desconsiderar o que significou e significa Lobato para a nossa literatura destinada às crianças.

Após esse reconhecimento da literatura infantil, como sendo uma produção valorizada em nossa cultura, pretende-se, pois, neste trabalho, trazer para o centro da análise textos da literatura infantil brasileira contemporânea, especificamente fábulas destinadas às crianças. Nesse aspecto, convém evidenciar dois fatos que se julgam importantes para situar a proposta do trabalho em questão. Primeiro, deve ficar claro que ao se falar em literatura infantil, não se procura discutir o que vem a ser esse “universo literário infantil”, o que lhe é característico de uma forma geral. Ao se tomar essa nomeação, pretende-se apoiar em uma definição para o presente trabalho, levando-se em conta o objetivo da produção de tal literatura, a partir das considerações de produção mercadológica. O termo literatura infantil será entendido aqui como um tipo de literatura que leva em consideração a perspectiva mercadológica, a intenção do produtor e do editor. Assim, destina-se, pois, ao público infantil – a criança. Não se pretende aqui pautar por demais nessa questão, que dentro das críticas literária e cultural já é bastante abrangente, mesmo porque tem-se consciência de não ser essa a discussão central em que se pauta este trabalho. No entanto, convém salientar que esse tipo de literatura consegue tramitar em nossa sociedade e cultura de forma que a mesma não se restrinja somente ao público infantil, acabando, por vezes, sendo usufruída por leitores de faixa etária variada, ainda que o mercado editorial a direcione a um público alvo pré-determinado – o infantil.

Outro aspecto importante que merece uma breve abordagem diz respeito aos textos variados que circulam nesse universo chamado literatura infantil. Assim, destacam-se, por exemplo, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos, contos jocosos, narrativas poéticas, peças teatrais, histórias em quadrinhos etc. O que se nota é que não houve o surgimento de gêneros criados exclusivamente para o público infantil, visando a compor esse universo que é a literatura infantil. O que se percebe é que todos os gêneros acima arrolados, dentre vários outros não mencionados, não foram criados com a intenção de se dirigir a um público infantil. O que houve foi uma adaptação dos gêneros, a partir da linguagem, temas e mesmo estruturas, para que os mesmos pudessem ser apreciados pelas crianças. É o caso, por exemplo, da fábula, gênero antiqüíssimo. Nota-se haver uma tradição em nossa cultura, desde Monteiro Lobato, que tem levado vários autores a produzir textos dessa natureza, tendo-se em mente a criança. Dentro dessa proposta foi que se optou por utilizar a fábula “infantil” como *corpus* do trabalho em questão, *corpus* esse que se constitui de cinco histórias da coleção Novas Fábulas (composta de dez histórias²), da escritora e professora Sandra Diniz Costa.³

² As histórias da escolhida coleção são: *O girassol solitário*, *A árvore da montanha*, *Dona Coelha não tinha coelhinhos*, *Um presente especial* e *A chave perdida*.

³ Sandra Diniz Costa é escritora de histórias para crianças. É mestre em Lingüística e professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Convém ressaltar que a fábula caracteriza-se por tratar de “uma pequena história simples, na qual os personagens são animais, e cujo remate, invariavelmente, tem intenções moralizantes” (LACERDA, 1968, p. 7). Segundo Coelho (2000),

nascida no Oriente, a fábula vai ser reinventada no Ocidente pelo grego Esopo (século VI a. C.), e aperfeiçoada séculos mais tarde pelo escravo romano Fedro (séc. I a. C.), que a enriqueceu estilisticamente. No século XVI, ela foi descoberta e reinventada por Leonardo da Vinci (mas sem grande repercussão fora da Itália e ignorado até bem pouco tempo). No século XVIII, La Fontaine reinventou a fábula (a partir do modelo latino e do oriental oferecido pelos textos do indiano Pilpay), introduzindo-a definitivamente na literatura ocidental. (COELHO, 2000, p. 165).

Ao tomar a fábula “para crianças”⁴ como *corpus* deste artigo, objetiva-se analisar a linguagem dessa categoria de texto, observando o seu caráter moralizante, a partir do jogo de intenções da linguagem, à luz da Pragmática, precisamente apoiando-se nos pressupostos da teoria dos atos de fala de John Langshaw Austin (1990). Tal proposta se deve ao fato de acreditar que esse gênero textual abre mão de uma linguagem que pode exercer efeitos consideráveis sobre o leitor, o que parece ser algo consensual entre pesquisadores do gênero textual, levando-se em consideração o caráter moralizante desse gênero. Ao se considerar o leitor em potencial – a criança – pressupõe-se que a forma de enunciação nesse gênero merece um enfoque mais detalhado, observando-se as nuances da linguagem, a fim de verificar o que isso implica para esse leitor. Assim, ao se propor um trabalho dessa natureza, espera-se que o mesmo signifique mais uma contribuição, ainda que modesta, aos avanços da Linguagem, uma vez que a proposta de trabalho se apóia nos estudos já realizados no campo lingüístico. O presente trabalho não visa, como produto final, ao esgotamento da questão em destaque, mas, sim, ao desenho de uma análise, a partir da qual se possa abrir caminhos para outras, assim como ao auxílio numa prática pedagógica mais efetiva, envolvendo questões de leitura da fábula junto ao público infantil.

2. Aporte teórico à luz da Pragmática

Levando-se em consideração a proposta deste trabalho que visa a analisar questões da linguagem num viés da Pragmática, fica evidente que o contexto sócio-histórico-cultural será fator determinante para que o jogo de sentido seja construído. E é nessa perspectiva

⁴ Ressalta-se que, dadas as características da fábula, a opção por chamar as histórias de Sandra Diniz Costa de fábulas deve-se ao fato de a própria autora assim o fazer. No entanto, acredita-se que duas questões merecem ser relevadas: 1^a) pode-se dizer que algumas dessas histórias selecionadas são, na verdade, apólogos e não fábulas, pelo fato de trazerem como personagens seres inanimados e não um animal personificado, conforme proposta canônica do gênero; 2^a) dada essa condição, pode-se dizer que, modernamente, não há uma divisão clara entre o que seja a fábula e o apólogo, preferindo chamar tanto um quanto outro de apenas fábula. Contudo, julga-se que essa segunda opção tem seus problemas, visto que há estudos que comprovam a clara divisão e que ambos os gêneros têm particularidades próprias, como atestam os estudos de Arantes (2006) e Araújo (2006).

que se procurará dar sentido(s) aos enunciados proferidos, a partir da proposta teórica de Austin (1990).

Dentre as contribuições austinianas para os estudos lingüísticos que serão levadas em consideração neste trabalho, destacam-se:

1.º) a distinção entre os enunciados performativos e os constativos. O primeiro diz respeito ao realizar uma ação ao ser dito algo. Como exemplo, cita-se: “Seja feliz!”. Quando dito, levando-se em consideração as condições de felicidade, expressa o desejo de quem fala, que almeja a felicidade de alguém, diante de determinado fato ou situação. Quanto aos enunciados constativos, os mesmos tratam de dizer sobre algo, a partir da realização de uma afirmação. Exemplificando, tem-se: “O gato quebrou a xícara”. Observa-se que houve um proferimento de algo, a partir de uma afirmação, portanto a descrição do estado de algo.

2.º) separação dos níveis de ação lingüística a partir de enunciados, com a proposta dos atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários. Por ato locucionário entende-se como sendo o ato que diz alguma coisa a partir da enunciação de uma frase com determinado sentido e referência, sendo, portanto, uma descrição da língua. Ao dizer, por exemplo, “eu estou faminto”, há uma frase enunciada que expressa algo sobre o falante (eu). O ato ilocucionário, segundo Fiorin (2002, p. 173), “é o que se realiza na linguagem”. Ao tomar o exemplo “feche a porta!”, percebe-se que há um ato de pedido ou ordem, que se realiza na linguagem, no ato de dizer. A própria postura verbal – feche – no imperativo marca esse posicionamento do ato ilocucional. Esse ato é, assim, regido por uma força convencional, previsto por normas de convenção da sociedade. Quanto ao ato perlocucionário, estes dizem respeito a atos aos quais se diz algo para persuadir o outro. Segundo Austin (1990, p. 89-90), “dizer algo freqüentemente, ou até normalmente, produzirá certos efeitos ou conseqüências sobre os sentimentos, pensamentos, ou ações dos ouvintes, ou de quem está falando, ou de outras pessoas. E isso pode ser feito com o propósito, intenção ou objetivo de produzir tais efeitos”. Em outras palavras, num ato perlocucionário, o locutor espera que o interlocutor faça o que ele tinha pensado que ele faria. Como exemplo, tem-se: “Fumar faz mal à saúde”. Esse enunciado proferido por alguém pode causar uma força persuasiva em alguém, no que diz respeito ao uso do fumo. Tomado pela consciência dos males que o tabagismo provoca, o interlocutor pode se sentir “tocado” pela enunciação, sofrendo, assim, efeito por meio do ato perlocucional. Dito tudo isso, convém salientar que, ao ser proferida uma sentença, a mesma pode ser analisada, simultaneamente, nas três dimensões acima expostas.

3. Um “olhar pragmático” sobre as fábulas “infantis”

Numa perspectiva ampla, pode-se dizer que a Pragmática, sendo campo de estudo lingüístico, “estuda a relação dos usuários da linguagem com a linguagem”. (GUIMARÃES,

1983, 15). Assim, caminha-se, neste momento, para uma reflexão sobre o uso da linguagem, observando-se essa relação a partir do aporte teórico já discriminado.

Em “O girassol solitário”, temos a história de um pequeno girassol que acabara de nascer e pede ajuda ao sol para que este lhe consiga alguns amigos. Diante do pedido feito pela flor, o Sol diz: “Um amigo, Flor, é o maior tesouro que se pode ter. Se a pessoa for a mais rica do mundo e não tiver amigos, será uma pobre mendiga... E a pessoa mais pobre do mundo, se tiver amigos, será milionária... Mas... Amigos a gente tem que merecer... E conquistar!”. Ao proferir esse enunciado, fica evidente que o propósito do Sol, ao utilizar a linguagem dessa forma, é fazer com que a flor reflita sobre o seu pedido. Assim, a força ilocucionária é percebida pelo jogo de intenções por parte do enunciador ao proferir essas palavras. Por conseguinte, a força perlocucionária vai conduzir a uma mudança de atitude por parte da flor, partindo de uma reflexão sobre como conseguir amigos, sobre o seu pedido. Dessa forma, por causa dessa força perlocucionária é que a história será desenvolvida, apresentando uma mudança de comportamento da flor, que, a partir desse fato, irá procurar por um amigo.

Em “A árvore da montanha”, vê-se a história de uma árvore localizada em uma montanha bem alta, que vivia feliz com todos os acontecimentos que a natureza lhe proporcionava: a mudança climática, o vento, a chuva, os raios de luz etc., até que um dia ela percebe à sua frente uma paineira que, pela primeira vez, cobriu-se de flores. Ao ver tamanha beleza e vendo que sua copa não trazia nenhuma flor, a árvore da montanha sentiu-se sem graça, triste pela sua condição. Até que um dia, um passarinho a olha e diz: “Esta árvore está um pouco baixo astral, mas, mesmo assim, ela é muito boa para fazer um ninho! Seus galhos são fortes e dá para ficar bem aconchegado no meio de suas folhas! Vou chamar a minha mulher e vamos começar construir nossa casa nova!”. A fala do passarinho, com um aparente proferimento constativo, visto que a princípio tem-se a idéia de descrever um ato, passa, de imediato, a ter um efeito performativo, visto que, a partir desse momento, a árvore se enche de vida, reestabelece a alegria e a história retoma o clima de beleza e felicidade do princípio. O caráter performativo é decisivo para que a árvore se veja como “alguém” também importante, também com valor.

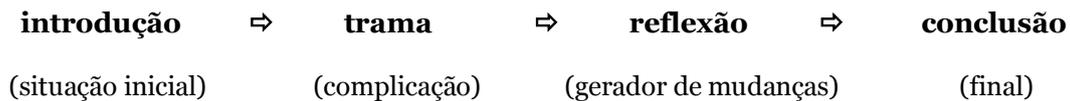
Na história “Dona Coelha não tinha coelhinhos”, tem-se a história de Dona Coelhinha que tinha tudo, ou melhor, quase tudo para ser feliz: um bom e belo marido, condição financeira favorável etc. Só que ela vivia infeliz porque não conseguia ter filhos. Até que um dia ela foi ter com a Tartaruga Pascoala, considerada muito sábia, para que esta pudesse lhe dar uns ensinamentos, um jeito de ter filho. Para a sua surpresa, a tartaruga lhe disse: “A gente não é mãe apenas dos filhotes que saem da nossa barriga! Você não pode ter os seus coelhinhos. Mas já pensou nos muitos filhos que não têm mãe? Você sabia que, só no Brasil, se todas as crianças abandonadas, sem pai, sem mãe e sem casa dessem as mãos para brincar de roda, elas cercariam todo o mapa, de tantas que são! Não tem a menor importância de que barriga sai o filhote. O importante é saber em que coração ele vive...” Dona Coelha

entendeu a mensagem de que a solução de seu problema seria a adoção de um filhote. A princípio, rejeitou prontamente a idéia, mas depois, passando por um momento de reflexão, percebe-se a força ilocucionária das palavras da tartaruga, que a fez mudar de idéia. Começa a agir de forma diferente, busca a solução naquela proposta da tartaruga e encontra a felicidade na adoção de vários coelhinhos.

Em “Um presente especial”, conta-se a história de um menino chamado Gustavo que, devido à aproximação do dia das mães, estava preocupado em achar um belo presente para a sua mãe. Ele não sabia onde havia o presente mais bonito do mundo. Então, teve a idéia de saber junto aos animais o que eles pensavam em dar às suas mães, a fim de, a partir daí, quem sabe, “copiar a idéia” de um deles. Para sua surpresa, os presentes dos animais eram: a formiguinha – uma folhinha, o cachorrinho – um osso, o coelhinho – uma cenoura, o macaco – uma banana, o leitão – uma casca de melancia. De início, os proferimentos dos animais ao descreverem as suas intenções – atos constativos – fazem com que Gustavo se desespere, produzindo assim um novo rumo para a história. No entanto, passado o efeito, ele começou a buscar uma saída para a sua preocupação. A partir disso, o menino entra em uma grande caixa de presente colocada à frente de sua casa para que sua mãe a encontrasse. Ao encontrá-la, sua mãe a abre e se surpreende com o filho dentro. Diante dessa história, fica evidente que os enunciados dos animais são incisivos para a história tomar o rumo que tomou: num primeiro momento, tem-se um instante desestabilizador da história: o pânico de Gustavo por não achar nenhuma idéia a partir das conversas com os animais. Depois, a reflexão, a partir das falas dos animais, que levam Gustavo a achar a solução para o seu problema, conduzindo a história para um final feliz. Assim, os enunciados passam a ter um ato performativo decisivo no desenrolar feliz do enredo.

Na fábula “A chave perdida”, tem-se a história de um coração de menino que, com medo de sofrer, tranca o próprio coração e joga a chave fora. Com o tempo, o coração foi ficando cada vez mais triste por aquela situação. Até que um dia, uma voz, de origem ignorada, diz a ele: “Não existe nada mais aberto do que um coração de criança... Tente voltar, coração! Volte no tempo e lembre... Será que você nunca foi criança, nem foi feliz? (...) Você não quer arriscar... Não quer se abrir para não sofrer... Mas não está sofrendo assim? Não é pior sofrer de medo de sentir dor?”. Esses enunciados proferidos por uma voz estranha é que vão promover uma reflexão no Coração, fazê-lo buscar a chave que havia jogado fora e estava perdida, destrancar o próprio coração e voltar a viver com a felicidade, apesar do risco. A voz estranha que o Coração ouvira é providencial para que a história mudasse o rumo, levando-o a agir de forma diferente. Tal transformação se deve ao caráter perlocucionário dos enunciados. Os atos de fala foram importantes para a reviravolta da história.

Para que se perceba a força impregnada pela língua nas fábulas analisadas, convém apresentar como se dá a organização estrutural básica dessas fábulas, a partir da proposta abaixo:



Na *introdução*, temos a situação inicial, em que são apresentados todos os elementos importantes para que se entenda a história. Depois, é apresentada a *trama*, momento marcado por um problema, fator de complicação dentro da fábula. No terceiro momento, acontece uma *reflexão*, que será a ponte para o quarto momento, a *conclusão*, o final feliz. No que diz respeito à proposta deste trabalho, é importante destacar o terceiro momento: a reflexão. Esse momento só foi possível graças aos atos ilocucionários proferidos por um locutor que causou em seu interlocutor (personagem central das fábulas) uma força perlocucionária. É a perlocução que determina a reflexão, a mudança de comportamento dos personagens, o final feliz.

4. À guisa de conclusão

Após as considerações arroladas até então, conclui-se que a força perlocucionária, atrelada ao poder ilocucionário dos proferimentos dos locutores vão ao encontro da idéia de que tais atos são importantes para a condução de uma interpretação mais rica no gênero fábula, visto que um dos pressupostos básicos dela é o caráter moralizante. Essa reflexão é que vai ser o aporte para isso. Não se pretende, evidentemente, que a teoria austiniana seja abordada num contexto escolar, ao se propor um trabalho com as fábulas junto ao público infantil. O que se propõe é dar suporte teórico ao educador, visando perceber em que momento nas histórias estudadas requer-se uma atenção, visando exatamente mostrar esse caráter moralizante das mesmas. Isso parece ser questão importante ao abordar esse gênero na sala de aula. Daí, a importância desta reflexão.

5. Referências bibliográficas

ARANTES, Marilza Borges. *A argumentação nos gêneros fábula, parábola e apólogo*. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-graduação em Lingüística. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

ARAÚJO, Everaldo Lima de. *Era uma vez... coesão e legibilidade em histórias infantis para leitores iniciantes*. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-graduação em Lingüística. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 136 p.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000, 287 p.

COSTA, Sandra Diniz. *Coleção novas fábulas*. Uberlândia, MG: Claranto, s/d. (Coleção Novas Fábulas – 10 livros e 01 cd áudio/interativo).

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso, in: FIORIN, José Luiz. (org.). *Introdução à lingüística: I – objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 165-186. (Capítulo 8).

GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira. Sobre alguns caminhos da pragmática, in: *Sobre pragmática*. Uberaba: Série Estudos, 9, 1983. p. 15-29.

LACERDA, Nair. (org.). *Fábulas do mundo inteiro*. São Paulo: Cultrix, 1968. 172 p. (Coleção Clássicos da Infância).

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6 ed. 2 impr. São Paulo: Ática, 2002.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática, in: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. vol. 2. p. 47-68. (Capítulo 2).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Dos dizeres diversos em torno do fazer, in: *D.E.L.T.A.* São Paulo: v. 8, n 1, pp. 91-133.

Literatura e História em *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago

Felipe dos Santos Matias

Graduando em Letras pela Universidade Federal de Viçosa e bolsista do PIBIC/CNPq.

Gerson Luiz Roani

Universidade Federal de Viçosa. Doutor em Literatura Comparada pela UFRGS.

Resumo A presente pesquisa investiga os elos de aproximação e afastamento entre a Literatura e a História na obra *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago, mediante a leitura e compreensão de estudos críticos acerca da interlocução entre a narrativa literária e a narrativa histórica, e a análise teórico-crítica do romance escolhido como *corpus*, principalmente no que concerne à inserção do jornal português *O Século* na malha narrativa. Essa pesquisa tem como objetivo principal contribuir para estudos teórico-críticos sobre o romance português contemporâneo. Por meio da inserção do jornal *O Século* na narrativa, Saramago faz com que a manipulação literária resgate e problematize a matéria histórica, por meio do universo ficcional, redimensionando, assim, os diferentes dados e elementos históricos na sua criação ficcional.

Introdução

Os romances produzidos por José Saramago testemunham um sintoma recorrente no âmbito da prosa lusa: o fascínio dos autores contemporâneos pela interlocução entre a história e a arte romanesca. Nessa perspectiva, a matéria basilar das criações do autor consiste na história de Portugal, das suas raízes medievais à atualidade, marcada pelo novo panorama sócio-cultural português, surgido após a Revolução dos Cravos de 1974. Com engenhosidade e criatividade incomuns, a história se torna um elemento estruturante das narrativas do criador de *O ano da morte de Ricardo Reis* (1984), e a manipulação literária redimensiona os diferentes dados e elementos históricos em um conjunto ficcional, diferente do universo de onde foram tirados.

A presença das notícias jornalísticas em *O ano da morte de Ricardo Reis* cria uma conformação histórica aceitável, no que concerne à representação da época reinventada pelo romance. O exame dessa obra revela como elemento perceptível na estruturação textual uma atenta e minuciosa utilização de textos jornalísticos de 1936, os quais foram extraídos, principalmente, do jornal lisboeta *O Século*, o de maior circulação em Portugal, naquele tempo.

Em *O ano da morte de Ricardo Reis* a narrativa saramaguiana recupera, de forma dinâmica, textos de jornais de 1936, época histórica focalizada pela ficção literária. As notí-

cias de jornal possibilitaram ao romancista refigurar a história luso-européia da década de trinta, revelando a ascensão dos regimes ditatoriais de índole fascista, a Guerra Civil Espanhola e a manipulação da imprensa pelos regimes totalitários. Não se restringindo às informações veiculadas pelas diferentes notícias, o ficcionista joga também com o aspecto gráfico dos jornais, servindo-se de títulos, de fotografias e de suas legendas para ironizar, criticar e questionar os caminhos trilhados pela história do início do século XX.

Interlocução entre a Literatura e a História

No seu trabalho de refiguração do passado, o historiador utiliza a imaginação para preencher as diversas lacunas que lhe aparecem ao analisar os vestígios do passado. Os documentos que sobrevivem do passado não são o conjunto daquilo que existiu de fato, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à investigação da experiência humana com o tempo – historiadores. A respeito da intervenção do historiador na reinvenção do passado e da importância de se analisar o documento histórico, Jacques Le Goff registra:

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, 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 viver, talvez esquecido, 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 (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

A partir da colocação de Le Goff, observa-se que não existe um documento objetivo, inócuo, primário. Percebe-se, então, que o dever principal do historiador é realizar a crítica do documento, pois cada documento é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o poder. Só a análise do documento permite ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. Por meio da interpretação é que as informações sobre as vivências passadas, obtidas por intermédio da crítica às fontes, adquirem uma forma especificamente histórica e são integradas na estrutura lingüística de uma narração, dentro da qual podem exercer seu papel na orientação cultural. Como a interpretação apresenta as relações especificamente históricas entre os fatos em uma forma narrativa, ela, como processo cognitivo, está muito próxima do processo de “ficcionalidade”. O processo criador de sentido da interpretação histórica aparece como um ato essencialmente poético, aproximando-se na sua essência da Literatura.

De acordo com Georges Duby, “a história foi sempre fabricada para reforçar um poder, para uma reivindicação” (DUBY, 1989, p. 73). A partir dessa afirmação, podemos dizer que nenhum discurso histórico é neutro, pois há sempre uma manipulação da memória em função de interesses subjacentes à elaboração da escritura/narração. E este é um dos argumentos que foram utilizados contra o historicismo positivista, em função de não ser possível aceitar a memória como prova cabal do que aconteceu no passado. Para Le Goff “a cultura quer um passado que possa usar” (LE GOFF, 2003, p. 186).

O modo como uma determinada situação histórica deve ser configurada depende da sutileza com que o historiador harmoniza a estrutura específica de enredo com o conjunto de acontecimentos históricos aos quais deseja conferir um sentido particular. Trata-se essencialmente de uma operação literária, criadora de ficção, assim como José Saramago realiza no romance *O ano da morte de Ricardo Reis*. Nesse romance, Saramago utiliza a história como matéria essencial para a confecção do discurso literário, visto que a narrativa saramaguiana recupera textos de jornais de 1936. A partir do jornal *O Século*, o romancista português realiza uma interlocução entre a Literatura e a História, pois ele refigura de maneira problematizadora e irônica a história luso-européia da década de trinta.

Segundo Aristóteles, “não é em metrificar ou não que diferem o historiador e o poeta; a obra de Heródoto podia ser metrificada; não seria menos uma história com metro do que sem ele; a diferença está em que um narra os acontecimentos e o outro fatos que podiam acontecer” (ARISTÓTELES, 1995, p. 28). A partir dessa afirmação, observa-se que a diferença entre o poeta e o historiador não está no meio que empregam para escrever (verso ou prosa), mas no conteúdo daquilo que dizem: enquanto o poeta representa o verossímil e o necessário, o historiador narra os acontecimentos que realmente sucederam.

De acordo com Hayden White, “a distinção mais antiga entre ficção e história, na qual a ficção é concebida como a representação do imaginável e a história como a representação do verdadeiro, deve dar lugar ao reconhecimento de que só podemos conhecer o real comparando-o ao imaginável” (WHITE, 1994, p. 115). No romance de Saramago, o real (histórico) é equiparado ao imaginável, resultando numa ficcionalização da história pela arte literária. A partir da utilização do jornal *O Século* na estruturação do texto literário, Saramago reinventa a história. E não importa se o mundo é concebido como real ou apenas imaginado, pois a maneira de lhe dar um sentido é a mesma.

Embora os historiadores e os romancistas possam se interessar por tipos diferentes de eventos, tanto as formas dos seus respectivos discursos como os seus objetivos na escrita são sempre os mesmos. Os leitores de histórias e de romances dificilmente deixam de se surpreender com as semelhanças entre eles. E a respeito da interlocução entre as narrativas históricas e os romances, White afirma que “vistos apenas como artefatos verbais, as histórias e os romances são indistinguíveis uns dos outros. A história não é menos uma forma de ficção do que o romance é uma forma de representação histórica” (1994, p. 138).

Ao ler a colocação acima, percebe-se que o discurso histórico, assim como o texto literário, é pluralista, visto que ambos se constituem não de verdades, mas, sim, de possibilidades. Saramago, no romance *O ano da morte de Ricardo Reis*, aproveita-se dessa interlocação para resgatar e questionar a matéria histórica por meio do universo ficcional.

O jornal O Século e a reconstituição saramaguiana do ano de 1936

Por meio da inserção do jornal *O Século* na narrativa, José Saramago promove um diálogo entre a Literatura e a História, pois busca recompor dentro do romance *O ano da morte de Ricardo Reis* o ano de 1936, um ano conturbado pela ascensão na Europa dos regimes totalitários, como o salazarismo, o nazismo, o fascismo, além da Guerra Civil Espanhola, que culminou na morte de milhares de espanhóis, e na ditadura do general Franco. Saramago utilizou-se de notícias jornalísticas veiculadas pela imprensa portuguesa com o intuito de evidenciar o discurso ditatorial salazarista, o qual manipulou milhares de pessoas em Portugal. O escritor português desconstrói em *O ano da morte de Ricardo Reis* o discurso pró-Salazar dos jornais portugueses, a partir de comentários e relativizações que o seu narrador faz acerca das notícias que o personagem Ricardo Reis lê do jornal *O Século*. Por meio da exploração das notícias do jornal *O Século*, Saramago conseguiu nos dar um panorama sobre os regimes fascistas, mostrando-nos o que foi aquele mundo do silêncio e do receio, da esperança surda e do gesto cúmplice, da rebelião e da impotência. Mediante a presença das notícias jornalísticas, Saramago consegue reinventar em seu romance o ano de 1936, conforme ilustra o trecho a seguir:

Ricardo Reis recebe no Alto de Santa Catarina as notícias do vasto mundo, acumula conhecimento e ciência, que Mussolini declarou, Não pode tardar o aniquilamento total das forças militares etíopes, que foram enviadas armas soviéticas para os refugiados portugueses em Espanha, além doutros fundos e material destinados a implantar a União das Repúblicas Ibéricas Soviéticas Independentes (SARAMAGO, 1988, p. 264).

A partir da leitura do trecho acima, percebe-se que o personagem Ricardo Reis toma ciência dos acontecimentos do mundo por meio da leitura do jornal lisboeta *O Século*. Com isso, observa-se que Saramago realiza em sua ficção um resgate da matéria e do discurso histórico, redimensionando os fatos e acontecimentos por meio dos comentários e intervenções irônicas de seu narrador, o qual condena a passividade e a alienação de Ricardo Reis, além de relativizar aquilo que o discurso jornalístico veicula. A presença do jornal *O Século* é fundamental para a criação do universo ficcional saramaguiano, visto que produz na narrativa uma recomposição histórica aceitável com relação à época focalizada no romance.

De acordo com Maria Carrillo, “os jornais e os outros meios de comunicação não se limitam a relatar e noticiar os acontecimentos” (CARRILLO, 1989, p. 217). A partir disso, pode-se dizer que os jornais “fabricam” as suas notas, o seu discurso sobre as coisas e pes-

soas, produzindo para o tempo e para a história conhecimento sobre fatos, que não só reproduzem a atualidade de um determinado grupo, mas ajudam a construí-la. E por meio dessa análise, pode-se observar dentro do romance de Saramago que o jornal *O Século*, talvez por estar inserido em um regime fascista e antidemocrático, adotou uma postura pró-Salazar, apoiando, além do ditador português, todos os regimes totalitários em voga na Europa na década de 30. O jornal *O Século* ajudou a reproduzir e a consolidar o salazarismo em Portugal, pois noticiou somente aquilo que interessava ao regime, adotando uma postura extremamente unilateral com relação aos acontecimentos da época, elogiando ditadores como Hitler, Mussolini e o general Franco, e condenando o governo socialista da Espanha. O jornal lisboeta chamava os socialistas de a “horda vermelha”, conforme se depreende ao ler o fragmento abaixo:

O Exército espanhol contra a horda vermelha

Vão partir de Sevilha sobre Madrid mais colunas de tropas revolucionárias, comandadas, superiormente, pelo general Franco e pelo tenente-coronel Yagne, do “Tercio”, enquanto, em Algeciras, continuam a desembarcar milhares de soldados marroquinos¹.

O jornal *O Século*, durante todo o período da Guerra Civil Espanhola deixou explícito o seu apoio ao Exército nacionalista espanhol, comandado pelo general Franco, noticiando matérias com títulos como “O exército espanhol combate a anarquia”², “A Espanha contra os marxistas”³, “O Exército espanhol varrendo os comunistas”⁴. O jornal lisboeta publicou uma entrevista com o general Franco e noticiou com empenho e empolgação cada derrota dos comunistas espanhóis, enaltecendo os militares comandados pelo general Franco. Os fragmentos a seguir evidenciam isso:

O general Franco fala ao “Século”

[...] – Queremos a ordem dentro da nação! Aí tem a nossa divisa! Queremos o sentido da pátria, acima dos partidos. Queremos a supressão de toda a ingerência moscovita na vida espanhola.

- No que se refere ao movimento, posso garantir que ele se desenrola de conformidade com o plano que tracei. Nenhuma dificuldade especial se levantou na nossa frente. Só a atitude da esquadra constituiu, para mim, uma surpresa. No entanto, a marinhagem compreendeu o seu dever e já começa a cumpri-lo, aderindo, como sabe, em boa parte, ao movimento de salvação nacional da Espanha. Agora, a nossa vitória já não deve oferecer dúvidas a quem quer que seja⁵.

A agonia do comunismo espanhol

A esquadra ao serviço da causa nacionalista está pronta a entrar em ação contra as hordas dos comunistas. [...] Foi nomeado diretor geral do Arsenal do Ferrol o contra-

¹ O Exército espanhol contra a horda vermelha. *O Século*, Lisboa, 8 de agosto de 1936, p. 6.

² O exército espanhol combate a anarquia. *O Século*, Lisboa, 19 de agosto de 1936, p. 2.

³ A Espanha contra os marxistas. *O Século*, Lisboa, 10 de setembro de 1936, p. 5.

⁴ O Exército espanhol varrendo os comunistas. *O Século*, Lisboa, 28 de julho de 1936, p. 2.

⁵ O general Franco fala ao “Século”. *O Século*, Lisboa, 25 de julho de 1936, p. 1.

almirante Luiz de Castro Arizcun, que se encontrava na situação de reserva. Esta nomeação foi muito bem acolhida, por se tratar de um marinheiro de relevantes dotes e de grande prestígio⁶.

José Saramago explorou em *O ano da morte de Ricardo Reis* esse discurso pró-Franco adotado pelo jornal *O Século*, ironizando com extrema argúcia o entusiasmo com que os jornais portugueses noticiaram a sangrenta Guerra Civil Espanhola, conforme se observa no trecho abaixo:

Que a situação em Espanha é grave, até uma criança o sabe. Basta que se diga que em menos de quarenta e oito horas caiu o governo de Casares Quiroga, foi Martinez Barrio encarregado de formar governo, demitiu-se Martinez Barrio, e agora temos um ministério formado por Giral, a ver quanto tempo vai durar. Os militares anunciam que o movimento está triunfante, se tudo continuar como até aqui, o domínio vermelho em Espanha tem as horas contadas. Aquela já mencionada criança, ainda que mal sabendo ler, o confirmaria, só de olhar o tamanho dos títulos e a variedade dos tipos, um entusiasmo gráfico que desdobra em parangonas, e há de transbordar, daqui uns dias, na letra miúda dos artigos de fundo (SARAMAGO, 1988, p. 372).

No fragmento acima, percebe-se a crítica do narrador saramaguiano com relação ao empenho dos jornais portugueses na Guerra Civil Espanhola, pois ele frisa o tamanho dos títulos e a variedade das notícias da guerra. Segundo ele, “até uma criança” sabia que a Espanha estava em guerra civil, devido ao estardalhaço que a imprensa portuguesa provocou. De fato, as notícias acerca da guerra “transbordaram” dos jornais portugueses, pois eram tantas que se espalharam por muitos pequenos artigos. O jornal *O Século* é um grande exemplo, pois deixou até de publicar notícias a respeito de Portugal para recheiar as suas páginas com o que estava acontecendo na Espanha.

Por meio da exploração das notícias jornalísticas, Saramago nos dá um panorama geral daquilo que foi uma guerra sangrenta, hedionda, que destruiu toda a Espanha. Com muito afincamento e sensibilidade, a escrita saramaguiana registra essa mácula de fins da década de 30, a partir da inserção do factual na malha narrativa. Para Gerson Luiz Roani, “Saramago nos transmite a visão ou transfiguração desse acontecimento que fez irromper na Espanha uma sanha sanguinária. A caligrafia romanesca exprime a impressão acerca desse momento de destruição, enfatizando o imaginário de destruição de uma Espanha e de um povo com a liberdade estilhaçada. A leitura do romance saramaguiano estimula a consciência de que é impossível não se impressionar pelas descrições da dor, do grito reprimido, da destruição cega e cruel, da explosão, da morte cega, dos pesadelos trazidos pela hedionda guerra civil” (ROANI, 2006, p. 268).

A voz do narrador saramaguiano possui um caráter polifônico, visto que, de acordo com a teoria polifônica da Bakhtin, constitui-se como articuladora e harmonizadora de vozes plurais que, num entrecruzamento incessante, promovem a inter-relação de várias ideo-

⁶ A agonia do comunismo espanhol. *O Século*, Lisboa, 16 de agosto de 1936, p. 6.

logias. O narrador de Saramago reúne na malha narrativa diversas vozes, as quais na maioria das vezes são dissonantes. Um exemplo é com relação às vozes de Ricardo Reis, um ser passivo que apenas contenta-se com o espetáculo do mundo e aceita o discurso da imprensa como a verdade absoluta, e a da camareira Lídia, uma personagem que relativiza o discurso jornalístico, pois acredita que tais discursos são parciais. O excerto a seguir evidencia o que foi dito:

Estás tu aí a chorar por Badajoz, e não sabes que os comunistas cortaram uma orelha a cento e dez proprietários e depois sujeitaram a violências as mulheres deles, quer dizer, abusaram das pobres senhoras, Como é que soube, Li no jornal, e também li, escrito por um senhor jornalista chamado Tomé Vieira, autor de livros, que os bolchevistas arrancaram os olhos a um padre já velho e depois regaram-no com gasolina e deitaram-lhe o fogo, Não acredito, Está no jornal, eu li, Não é do senhor doutor que eu duvido, o que meu irmão diz é que não se deve fazer sempre fé no que os jornais escrevem, Eu não posso ir a Espanha ver o que se passa, tenho de acreditar que é verdade o que eles me dizem, um jornal não pode mentir, seria o maior pecado do mundo, O senhor doutor é uma pessoa instruída, eu sou quase uma analfabeta, mas uma coisa eu aprendi, é que as verdades são muitas e estão umas contra as outras [...] o senhor doutor fala-me sempre com as palavras dos jornais (SARAMAGO, 1988, p. 387-388).

A partir da leitura do trecho acima, percebe-se que para o personagem Ricardo Reis o discurso jornalístico não mente, pois, segundo ele, só veicula a verdade. No entanto, a personagem Lídia o alerta para o fato de que “as verdades são muitas” e de que é preciso relativizar as notícias dos jornais. A voz de Lídia afirma que “o senhor doutor fala-me sempre com as palavras dos jornais”, trecho que evidencia a crítica saramaguiana com relação à alienação e ao conformismo dos vários “Ricardo Reis” espalhados pelo mundo. Segundo Gerson Roani, a voz da personagem Lídia

relativiza o grau de fidedignidade das fontes de informações do Doutor Reis. No universo narrativo, Lídia é uma personagem “ex-cêntrica”, marginalizada e periférica em relação à história. De um lado, ela representa aquelas figuras marginalizadas pela historiografia oficial. Por essa razão, enfatiza a voz dos excluídos e dos silenciados, contribuindo para uma nova visão dos acontecimentos que a ficção resgata e reescreve (ROANI, 2006, p. 286-287).

Saramago nos mostra pela voz de Lídia que seres como Ricardo Reis se limitam a aceitar e a reproduzir o discurso daquilo que lêem, sem se darem conta da ideologia que está por trás de tais discursos. Assim, ele relativiza as notícias publicadas pelo jornal *O Século*, mostrando aos seus leitores que o discurso jornalístico não pode ser visto como uma verdade única e absoluta.

Por Saramago pertencer ao período atual de (auto)crítica do recente passado lusitano, ele realiza na ficção uma leitura crítica do passado português e europeu, utilizando a ironia como um recurso de combate e de desconstrução. De acordo com Fábio Lucas, o romance *O ano da morte de Ricardo Reis*, “reproduz com discrição os arreganhos da maré autocrática que dominou a Europa na década de 30, mostrando que Portugal e Espanha se

deixaram banhar no mesmo imundo lodo ‘patriótico’, em nome da ordem e da disciplina”⁷. Segundo Teresa Cristina Cerdeira da Silva, José Saramago é um escritor consciente da necessidade de se (re)construir a identidade e o passado português. Para ela, o escritor se inscreve na linhagem dos escritores portugueses contemporâneos que aprenderam a revisitar de maneira crítica os domínios da História oficial, não somente para desvelar, ao nível dos conteúdos, a sua presunção de poder apreender e domesticar o real, de modo a fornecer a fórmula da “verdade” que anula toda possibilidade de releitura: mas, sobretudo, chegou à dúvida fecunda que o lança num terreno onde a sedução da linguagem se faz mais poderosa – o da consciência de uma ruína que é preciso saber reverter em benefício da construção de sua própria ultra-passagem⁸.

Em entrevista concedida ao jornalista Francisco Vale, do *Jornal de Letras, Artes e Idéias*, logo após a publicação da obra *O ano da morte de Ricardo Reis* em 1984, o próprio José Saramago afirmou que Ricardo Reis, espectador do espetáculo do mundo, “é talvez o mais indicado observador para o ano de 1936”⁹, pois quase se identifica com o povo português dessa época, que apesar de alguns vãos sobressaltos, assiste à consolidação do Estado Novo. Para Saramago, o que o intrigava no heterônimo pessoano era, justamente, aquela indiferença em relação ao mundo. Ele afirmou em outra entrevista, dada ao jornalista Augusto Seabra do jornal *O Expresso*, que “quando ponho como umas das epígrafes deste romance ‘Sábio é o que se contenta com o espetáculo do mundo’, isso é qualquer coisa que desde sempre me irritou”¹⁰. O escritor confirma que em seu romance “o ano de 1936 é dado de um ponto de vista crítico, muitas vezes por oposição dos fatos entre si”¹¹.

No romance *O ano da morte de Ricardo Reis*, Saramago imagina os últimos meses da vida do heterônimo pessoano Ricardo Reis, recriando o clima de Portugal e da Europa de 1936, cuidadosamente entrelaçando as malhas de uma ficção de pés fincados na História. O livro se constrói à imagem da percepção do mundo do próprio Reis, o qual apenas assiste à consolidação dos regimes totalitários na Europa. Por meio da leitura dos jornais portugueses, principalmente do jornal *O Século*, o personagem Ricardo Reis se informa com relação aos fatos e acontecimentos que tumultuaram o ano de 1936:

Minuciosamente, lia os jornais para encontrar guias, fios, traços de um desenho, feições de rosto português, não para delinear um retrato do país, mas para revestir o seu próprio rosto e retrato de uma nova substância, poder levar as mãos à cara e reconhecer-se, pôr uma mão sobre a outra e apertá-las, Sou eu e estou aqui (SARAMAGO, 1988, p. 87-88).

⁷ LUCAS, Fábio. “Pós-crítica: Poliedro Português”. *Colóquio Letras*, Lisboa, n. 120, p. 171-172.

⁸ SILVA, Teresa Cristina Cerdeira da. “José Saramago – A ficção reinventa a história”. *Colóquio Letras*, Lisboa, n. 120, p. 178.

⁹ VALE, Francisco. José Saramago sobre “O ano da morte de Ricardo Reis”: “Neste livro nada é verdade e nada é mentira”. *JL – Jornal de Letras, Artes e Idéias*, Lisboa, n. 121, 30-10 a 5-11-1984, p. 2 e 3.

¹⁰ SEABRA, Augusto. O ano da morte de Ricardo Reis. *O Expresso*, Lisboa, 24 de novembro de 1984, p. 31.

¹¹ Idem, *ibidem*.

O narrador saramaguiano critica a conformação da realidade portuguesa e europeia fornecida pelo jornal *O Século*, visto que a descrição do quadro social português e europeu era adulterada pelas páginas do jornal lisboeta, o qual publicava as suas notícias de acordo com os anseios do regime político estabelecido no poder. Entretanto, é preciso ressaltar que o jornal *O Século*, assim com toda a imprensa portuguesa daquela época, estava condicionado por uma censura impiedosa, a qual cuidava dos interesses da ditadura salazarista.

Mesmo adulterando a realidade histórica, veiculando uma postura de apoio ao regime de Salazar e propagando a ideologia fascista, o jornal *O Século* é um importante e rico documento histórico. De acordo com Gerson Luiz Roani, os textos jornalísticos de 1936 “servem como instrumento de reescrita da história portuguesa e europeia para José Saramago, o qual é um escritor que tem a consciência de que a história sempre nos chega como um discurso marcado pelo signo da parcialidade” (ROANI, 2006, p. 290). Saramago compartilha das diretrizes e preceitos da Nova História, pois considera que a visão da historiografia não origina a única história possível. Ele tem a convicção de que a história é sempre narrada por um sujeito (historiador) que está inserido em uma determinada sociedade, compartilhando os seus valores e a sua ideologia. Além disso, o escritor português tem a plena noção de que o historiador escreve a história a partir de documentos, os quais propagam sempre os ideais de uma determinada classe, fazendo com que a visão acerca do passado seja sempre relativa.

Considerações finais

A obra *O ano da morte de Ricardo Reis* é exemplar para o estudo da interlocução entre a Literatura e a História, pois José Saramago inventa em seu romance um âmbito histórico para a ação e circulação efetiva de suas personagens, movimentando um primoroso conjunto de dados e elementos históricos, os quais foram extraídos dos jornais da época, principalmente do jornal lisboeta *O Século*.

Além disso, o romance *O ano da morte de Ricardo Reis* instaura uma questão basililar perseguida pela narrativa portuguesa contemporânea: a busca de uma nova identidade ou de respostas para o perfil identitário de uma nação presa a sonhos grandiosos, que a Literatura e a História instituíram, ajudaram a cristalizar e disseminaram pelos séculos seguintes. Diante desse cenário cultural, a ficção de Saramago empreende uma leitura crítica e relativizadora do passado português, reinventando no romance o ano conturbado de 1936, por meio da inserção do discurso jornalístico da década de 30 na malha narrativa e dos comentários irônicos do narrador saramaguiano acerca desse discurso. Com isso, o escritor português desmascara a ideologia salazarista propagada pela imprensa portuguesa da época e proporciona aos seus leitores uma nova visão a respeito dos fatos históricos.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. Trad. Roberto de Oliveira Brandão. 6 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARRILO, Maria. *Portugal na Segunda Guerra Mundial. Contributos para uma reavaliação*. Lisboa: Dom Quixote, 1989.

DUBY, Georges e LARDREAU, Guy. *Diálogos sobre a Nova História*. Lisboa: Dom Quixote, 1989.

JORNAL O SÉCULO, Lisboa, Grupo Jornalístico *O Século*. Publicação de janeiro a setembro de 1936.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LUCAS, Fábio. “Pós-crítica: Poliedro Português”. *Colóquio Letras*, Lisboa, n. 120.

ROANI, Gerson Luiz. *Saramago e a Escrita do Tempo de Ricardo Reis*. São Paulo: Scortec-ci, 2006.

SARAMAGO, José. *O ano da morte de Ricardo Reis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SEABRA, Augusto. “O ano da morte de Ricardo Reis”. *O Expresso*, Lisboa, 24 de novembro de 1984.

SILVA, Teresa Cristina Cerdeira da. “José Saramago – A ficção reinventa a história”. *Colóquio Letras*, Lisboa, n. 120.

VALE, Francisco. José Saramago sobre “O ano da morte de Ricardo Reis”: “Neste livro nada é verdade e nada é mentira”. *JL-Jornal de Letras, Artes e Idéias*, Lisboa, n. 121.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso. Ensaio sobre a crítica da cultura*. São Paulo: EDUSP, 1994.

A narrativa curta kafkiana

Joaquim Branco

Poeta, crítico, professor de literatura brasileira nas Faculdades Integradas de Cataguases (FIC), doutor em literatura comparada pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Autor, entre outros livros, de *Passagem para a modernidade* (ensaio sobre o Movimento Verde de Cataguases). e-mail: joaquimb@gmail.com

Resumo Reflexões acerca do conto “O caçador Graco”, de Franz Kafka, contido em *Narrativas do espólio*, escritas a partir da leitura de alguns estudos teóricos de David Wellbery, Luiz Costa Lima, Beda Alleman, Theodor Adorno e Walter Benjamin sobre a obra do autor. Os elementos narrativos e os descritivos dentro do ficcional. A narrativa curta kafkiana e sua possível interpretação à luz das mais modernas teorias da literatura.

Ao longo da vida, Kafka é o que não ousa o passo seguinte;
o que, estando próximo, permanece distante
Luiz Costa Lima

Ao contrário de *A metamorfose* e *O processo*, para citar as obras mais conhecidas, em que Kafka introduz o leitor de maneira abrupta em um universo estranho, no conto “O caçador Graco”, motivo de nossa análise, ocorre uma longa preparação como se o autor fugisse à sua forma habitual de exposição textual.

Por que estaria Kafka construindo pacientemente pelas bordas, e dentro de uma narrativa relativamente curta, esta trama? Haveria algum motivo ou relevância para a criação de uma estrutura diversa da costumeira? A resposta pode estar nas mãos de seu leitor habitual que por certo esperará desse adiamento algo mais complexo e intrigante.

Situado entre a novela e o conto curtíssimo kafkiano, “O caçador Graco” está entre aqueles textos em que o narrativo não se sobrepõe, de início, ao descritivo, e este parece conter o propósito de criar um contingenciamento de imagens que vão se acumulando para formar o barro expressionista de que vai se utilizar depois o autor. É o que acontece no primeiro parágrafo – bastante extenso e constituído quase que exclusivamente de períodos simples e rápidos dispostos coordenativamente. Ali ocorre a monotonia apontada por Adorno como uma das falhas do texto kafkiano (COSTA LIMA, 1993, p. 134), mas que se nos apresenta como necessário para o processamento do clímax narrativo.

Dividimos o conto – em prol da organicidade do trabalho – em sete partes, e vamos reproduzi-las entremeadas por estas considerações. O parágrafo que constitui a primeira parte é descritivo, como afirmamos. Nela Kafka se vale do recurso sintático para preparar o terreno semântico, visando sempre a uma objetivação característica (Ibid., p. 59) e “avesso ao gosto introspectivo” (Ibid., p. 173). O narrador se isola numa linguagem “automática”, “capaz de falar por si mesma” (Ibid., p. 121) em que apenas seleciona e encadeia os acontecimentos.

Eis a abertura do conto:

Dois meninos estavam sentados na amurada do cais jogando dados. Um homem lia um jornal na escadaria de um monumento, à sombra do herói que brandia o sabre. Uma jovem enchia o balde de água na fonte. Um vendedor de frutas estava estendido ao lado de sua mercadoria e olhava para o mar. No fundo de uma taverna viam-se dois homens tomando vinho, através dos buracos vazios da porta e da janela. O taverneiro estava sentado a uma mesa adiante e cochilava. Uma barca balançava suavemente, como se fosse levada sobre as águas ao pequeno porto. Um homem de bluzão azul saltou para a terra e puxou o cabo pelas argolas. Outros dois homens de casacos escuros com botões de prata transportavam atrás do barqueiro um esquite sobre o qual era evidente que jazia um ser humano, debaixo de um grande tecido de seda estampado de flores e provido de franjas. (KAFKA, 2002, p. 67)

Somente na 6ª parte vai ocorrer pela primeira vez o elemento de estranheza, a cena em que o caçador morto abre os olhos e inicia o diálogo com o prefeito da cidade. Todas as outras partes anteriores são introdutórias como a 2ª em que os recém-chegados transportam o féretro do barco para a terra, e o narrador, imerso no mundo desencantado em que não pode contar com a ajuda dos outros, devido ao imobilismo à sua volta, observa: “No cais ninguém prestou atenção aos recém-chegados, mesmo quando depositaram o ataúde para aguardar o barqueiro, que ainda manipulava os cabos; ninguém se aproximou, ninguém perguntou nada a eles, ninguém os olhou mais detidamente.” (Ibid.)

Pode-se notar aí, na repetição do indefinido “ninguém” que se intensifica em ambiente externo o aspecto de territorialidade (COSTA LIMA, 1993, p. 182), quando “as outras pessoas nada estranham” (KAFKA, 2002, p. 67) nem interferem ou não vêm. Até nesta cena preparatória, o mundo é visto numa redoma, e o narrador constata que “ninguém se aproximou, ninguém perguntou nada a eles, ninguém os olhou detidamente” (ibid., p. 66), o que pressupõe logicamente que havia pessoas nas imediações, enquanto um objeto incomum – um ataúde – era transportado e depois aguardava o barqueiro escoltado pelos homens.

Aos poucos a descrição cede lugar à narrativa, mas o tom continuamente morno e monótono mostra um narrador onisciente que taquigrafa traços e movimentos mudos: portas se abrem, carregadores levam a carga (é o morto), pombas se aproximam etc. etc.:

O barqueiro foi retardado mais um pouco por uma mulher que, com uma criança ao colo, cabelos desfeitos, apareceu naquele momento no molhe. Aí o barqueiro veio, apontou para uma casa amarelada, de dois andares, que se erguia retilínea, à esquerda, perto da

água; os carregadores levantaram a carga e a transportaram pelo portão baixo, mas feito de colunas esguias. Um rapazinho abriu uma janela, conseguiu ainda ver como o grupo desaparecia na casa, e voltou a fechar rápido a janela. Em seguida, o portão também foi fechado; era de carvalho escuro cuidadosamente entalhado. Um bando de pombas, que até aquele instante havia voado em volta da torre do relógio, baixou então até a praça diante da casa. Como se sua comida fosse conservada na casa, as pombas se reuniram frente à porta. Uma delas voou até o primeiro andar e bicou o vidro da janela. Eram aves de cores claras, bem tratadas, vivazes. Da barca, com um grande ímpeto, a mulher atirou grãos para elas, que os recolheram e depois voaram na sua direção (Ibid., p. 67).

Só difere a 4ª parte das anteriores pela presença do discurso indireto livre que faz o homem sério de cartola se preocupar. Beda Alleman, citado por Costa Lima, sobre o relato kafkiano, lembra que “a arte do discurso indireto livre (*erlebte Rede*) consiste em se manter no meio, entre o relato objetivo e a perspectiva pessoal da figura sobre que se relata”. (COSTA LIMA, 1993, p. 121).

Ao adotar esse discurso passa-se ao leitor uma dose de incerteza, no caso, essencial ao objetivo de Kafka, que faz aumentar o grau de mistério, ao mesmo tempo que pouco acrescenta à ação propriamente:

Um homem de cartola e tarja de luto desceu por uma das ruazinhas estreitas, fortemente inclinadas, que davam para o porto. Olhou em torno com atenção; tudo o preocupava; a visão de sujeira num canto o fez contorcer o rosto. Nos degraus do monumento havia cascas de fruta; ao passar por elas atirou-as para baixo com a bengala. Ao chegar à taverna, bateu na porta; ao mesmo tempo tirou a cartola com a mão direita, coberta por uma luva preta. Abriram logo, e pelo menos cinquenta meninos formaram alas no longo corredor, inclinando-se em sinal de reverência. (KAFKA, 2002, p. 67)

Quando, no final da 5ª parte, o caçador Graco jaz entre velas, sem o pano que o cobria, é que o narrador destila sua primeira dose de instabilidade, exatamente ao descrever que o corpo “estava imóvel, *aparentemente* sem respirar”. (Ibid., p. 68) E que “de olhos fechados, embora só o meio ambiente desse a entender que *talvez* fosse um morto”. (Ibid, grifos nossos). Que pensará o leitor dessas pistas deixadas quase indelevelmente na paisagem do texto? Ou sua desconfiança terá sido decorrente de mera trepidação do texto (ou descuido do autor) que continua a seqüência natural de um relato comum? Provavelmente não é o que se pode esperar de Kafka. A desconfiança por que passa o leitor vai desembocar em algum ponto em que estariam os contornos da mimesis? Que estratégia usara o autor para deixar passar apenas uma pequena sombra na transparência do que estava por vir?

O barqueiro desceu a escada, saudou o senhor, levou-o para cima; no primeiro andar deu com ele uma volta no pátio circundado por pórticos graciosos, de construção leve, e os dois entraram – enquanto os rapazes, em respeitosa distância, se apinhavam – num espaço frio, grande, no lado posterior da casa, diante da qual já não havia construção alguma; apenas uma falésia nua, cinza-escura, podia ser avistada. Os transportadores estavam ocupados em pôr em pé e acender, na cabeceira do esquife, algumas velas compridas, mas com isso não se fez luz; a única coisa que se conseguiu foi que as sombras, que antes estavam quietas, ficassem agitadas, bruxuleando sobre as paredes. O pano havia sido retirado da essa. Ali jazia um homem de cabelo e barba selvagememente revol-

tos, pele bronzeada, semelhante talvez a um caçador. Estava imóvel, aparentemente sem respirar, de olhos cerrados, embora só o meio ambiente desse a entender que talvez fosse um morto (Ibid., p. 67).

Na 6ª parte – a maior e onde ocorrem os diálogos – o conto se abre... para dentro, não sem antes preparar o cenário apropriado. Alguém se aproxima do esquife e o “morto” pede que todos os outros abandonem o aposento. Nesse momento o caçador Graco abre os olhos e inicia com o desconhecido um diálogo que correrá até o fim do relato.

O homem – o prefeito da cidade – paradoxalmente não se espanta com o ocorrido. O narrador começa a levar o leitor às cordas e lhe tira a lógica da narrativa, como se fosse a coisa mais natural do mundo. Ninguém se altera, enquanto o diálogo é travado para dar lugar à “imanência textual” (COSTA LIMA, 1993, p. 100) que se superpõe à razão iluminista. Mais uma vez Kafka faz uso da simplicidade expressional para criar um jogo direto com o leitor, mas que no entanto não pode levá-lo a algo que não seja a indecidibilidade. O paradoxo kafkiano, constituição verbal do indecidível, surge instantaneamente.

A parte 6ª, bem extensa, abriga o cerne da discussão proposta por Kafka:

O senhor aproximou-se do palanquim, colocou uma mão sobre a testa daquele que jazia ali, ajoelhou-se e rezou. O barqueiro fez um aceno para os transportadores deixarem o lugar; eles saíram, afastaram os meninos que tinham se reunido fora e fecharam a porta. Mas nem mesmo esse silêncio pareceu suficiente para o senhor, fitou o barqueiro, este compreendeu e entrou no aposento contíguo por uma porta lateral. Imediatamente o homem que estava no esquife abriu os olhos, voltou o rosto para o senhor com um sorriso doloroso e disse:

– Quem é o senhor?

O senhor ergueu-se, sem se espantar mais visivelmente, de sua posição ajoelhada e respondeu:

– O prefeito de Riva.

O homem que estava na essa acenou a cabeça, apontou com fraqueza o braço para uma cadeira e disse, depois que o prefeito atendeu ao seu convite:

– Eu já sabia, senhor prefeito, mas no primeiro momento sempre esqueço tudo; fica tudo dando voltas e é melhor que eu pergunte, mesmo sabendo de todas as coisas. Provavelmente o senhor também sabe que sou o caçador Graco.

– Certamente – disse o prefeito. – Ontem à noite me anunciaram sua chegada. Fazia muito tempo que dormíamos, então por volta da meia-noite minha mulher bradou: “Salvatore!” – é esse meu nome – “veja a pomba na janela!”. Era de fato uma pomba, mas grande como uma galinha. Voou até o meu ouvido e disse: “Amanhã chega o caçador morto Graco, receba-o em nome da cidade”.

O caçador assentiu com a cabeça e insinuou a língua entre os lábios:

– Sim, as pombas vêm voando antes de mim. O senhor crê, senhor prefeito, que devo ficar em Riva?

– Isso eu ainda não posso dizer – respondeu o prefeito. – O senhor está morto?

Sim – disse o caçador. – Como o senhor vê, estou morto. Há muitos anos, devem ser descomunalmente muitos anos, caí na Floresta Negra – ela fica na Alemanha – de um penhasco quando perseguia uma camurça. Desde então estou morto.

– Mas o senhor também vive – disse o prefeito.

– Num certo sentido, sim – disse o caçador. – Num certo sentido estou vivo também. Meu barco fúnebre errou o caminho, uma volta equivocada do leme, um instante de desatenção do piloto, um desvio através da minha pátria maravilhosa, não sei o que foi, só sei que permaneci na Terra e que meu barco, desde então, navega por águas terrenas. Assim é que eu, que queria viver só nas montanhas, viajo, depois de minha morte, por todos os países da Terra.

– E não tem parte alguma no Além? – perguntou o prefeito com a testa franzida.
– Estou sempre na grande escada que leva para o alto – respondeu o caçador. – Fico dando voltas por essa escadaria infinitamente ampla, ora para cima, ora para baixo, ora à direita, ora à esquerda, sempre em movimento. O caçador tornou-se uma borboleta. Não ria.
– Não estou rindo – defendeu-se o prefeito.
– Muito ajuizado – disse o caçador. – Estou sempre em movimento. Mas, se tomo o impulso máximo e lá em cima já se ilumina para mim o portal, acordo no meu velho barco, encalhado em alguma água terrena, desolado. O erro fundamental da minha morte naquela época gira por meu camarote, sorrindo-me sardônico. Júlia, a mulher do barqueiro, bate à porta e traz até a minha essa a bebida matutina do país ao longo de cuja costa estamos navegando. Estou estendido num catre de madeira, visto – não é um prazer me contemplar – uma mortalha suja; o cabelo e a barba, grisalhos e pretos, emaranham-se mutuamente; minhas pernas estão cobertas por uma grande manta feminina, de seda, estampada de flores, de franjas longas. À minha cabeceira uma vela de igreja me ilumina. Na parede à minha frente há um pequeno quadro, evidentemente de um bosquímano, que aponta para mim com uma lança e se esconde o mais que pode atrás de um escudo fantasticamente pintado. Nos navios a pessoa encontra várias imagens estúpidas, esta é uma das mais estúpidas. Fora isso, minha jaula de madeira está totalmente vazia. Por uma escotilha da parede lateral entra o ar quente da noite meridional e ouço a água batendo de encontro ao velho barco. Desde então permaneço aqui estendido – desde aquela vez em que eu, o ainda vivo caçador Graco, perseguindo em sua terra, na Floresta Negra, uma camurça, sofreu uma queda. Tudo seguia uma ordem. Eu estava perseguido, caí, sangrei num barranco, morri, e esta barca deve me transportar para o Além. Ainda me lembro com que alegria me estendi pela primeira vez neste catre. Nunca as montanhas ouviram de mim um canto como, na ocasião, estas quatro paredes ainda crepusculares.
Tinha vivido com prazer e morri com gosto; antes de subir a bordo atirei longe de mim a parafernália da espingarda, da algibeira, das outras armas de caça, que eu sempre levava com orgulho, e enfiei-me na mortalha como uma jovem no vestido de casamento. Aqui fiquei esticado, esperando. Foi então que aconteceu o infortúnio (KAFKA, 2002, p. 68).

Depois das apresentações desnecessárias – tanto de um como do outro interlocutor que sabiam antecipadamente quem eram – Graco conta como morreu: caiu de um penhasco, na Floresta Negra, quando caçava uma camurça. Sua morte-vida é questionada superficialmente pelo prefeito e a resposta ganha “sentido” no barco-esquife em que navega por “águas terrenas”. O narrador seleciona, em construções sintagmáticas “a volta equivocada do leme”, “a desatenção do piloto”, a “pátria maravilhosa”, as “águas terrenas”, os “países da Terra”, a rota do estranho caçador-morto que viaja no interstício. Como o Ulisses kafkiano de “O silêncio das sereias”, Graco habita a (viaja na) Cesura – a Barra –, no Indecidível.

A instabilidade da obra se dá em parte pelo rompimento do pacto narrador-leitor, que torna o primeiro inconfiável, colocado no limite da inconfiabilidade da Lei, e o segundo, despido da lógica do cidadão. Kafka avançava para um estágio ainda mais radical em relação a alguns outros autores: destronado Deus, perdida a crença na substancialidade da Lei que ordenava o mundo, era preciso ir mais adiante em direção à vertigem, ao sublime, com novos territórios a conquistar.

Produzida a instabilidade semântica, ela não será insuficiente para apontar para a indecibilidade interpretativa, que seria afinal a marca não de todas mas de algumas obras significativas do século XX. Ganha o discurso ficcional? Perde o leitor acostumado a trabalhar pouco, instado a trocar certas amenidades a que estava acostumado por algum tipo de

reflexão? Responderíamos sim à primeira pergunta, não concordando com a segunda para acentuar a chegada firme do pensamento reflexivo propiciado pelas ambigüidades, paradoxos e caminhos múltiplos que se propõem ao leitor, obrigado a participar do debate e a abandonar a passividade da leitura como entretenimento.

A parte 7ª, a de encerramento, refaz o percurso e a motivação do relato:

- Um triste destino – disse o prefeito com a mão levantada num gesto de autodefesa. – E não tem culpa alguma nisso?
- Nenhuma – disse o caçador. – Eu era caçador, por acaso isso é alguma culpa? Estava estabelecido na condição de caçador na Floresta Negra, onde na época ainda havia lobos. Ficava à espreita, atirava, acertava, arrancava a pele, isso é culpa? Meu trabalho era abençoado. “O grande caçador da Floresta Negra”, diziam. Isso é culpa?
- Não fui chamado para decidir a esse respeito – disse o prefeito. – Mas a mim também parece não existir nenhuma culpa. Porém, de quem ela é?
- Do barqueiro – disse o caçador. – Ninguém vai ler o que aqui escrevo, ninguém virá me ajudar; se fosse colocada como tarefa me ajudar, todas as portas de todas as casas, todas as janelas ficariam fechadas, todas as pessoas permaneceriam em suas camas, as cobertas puxadas sobre as cabeças, a Terra inteira um albergue noturno. Faz sentido, pois ninguém sabe de mim; e, se soubesse de mim, não saberia do meu paradeiro e sendo assim não saberia como me reter ali, não saberia como me ajudar. O pensamento de querer me ajudar é uma doença e deve ser curada na cama. Disso eu tenho consciência e por isso não grito pedindo ajuda, mesmo que, por momentos – exaltado como estou, como agora, por exemplo –, pense muito a sério em fazê-lo. Mas sem dúvida basta, para expulsar esses pensamentos, olhar ao meu redor e tomar ciência de onde estou e – posso com certeza afirmá-lo – onde habito faz séculos.
- Extraordinário – disse o prefeito –, extraordinário. E cogita em permanecer conosco em Riva?
- Não penso nisso – disse o caçador rindo e, para neutralizar o tom de escárnio, colocou a mão sobre o joelho do prefeito. – Estou aqui, mais que isso não sei, mais que isso não posso fazer. Meu barco não tem leme, navega com o vento que sopra nas regiões inferiores da morte (Ibid., p. 71).

Exilado na morte-viajante – na Barra que se desloca e que se torna o próprio tema para Kafka –, o protagonista dá voltas na “grande escada”, em rodopios infinitos ora acima ora abaixo, à esquerda e à direita, torna-se uma borboleta, quase provocando o riso do prefeito, acostumado à burocracia existencial. Mas é advertido pelo caçador, que, ao avistar “o portal” iluminado, desperta no velho barco. Viu-se “encalhado” no seu transporte que aponta para o Além. Descreve um prazer pela definição do rumo e, num gesto de desprendimento, chama de parafernália os objetos que faziam parte de seu cotidiano de caçador, como a espingarda, a algibeira e as outras armas de caça. A Barra que não é nada serve a Kafka para tematizar a separação, a oposição, e por intermédio dela o nada ganha uma espécie de significação não-semântica.

Agiganta-se a presença da mimesis e todo o seu poder sobre o personagem e o leitor simultaneamente. Diante do desespero não pela morte – ultrapassada – mas pela indefinição de rumos, o narrador atrai o leitor para uma travessia semântica paradoxal: a morte não é o problema, porém o princípio em que estaria latente a abertura para uma saída que... nunca vem. O paradoxo kafkiano penetra na narrativa com força demolidora. A ida para o

Além menos definiria o relato como algo peculiar e inovador à ficção e ao pensamento do século XX do que a permanência na Barra, que ainda mais reforça e centraliza no conto o tema perseguido por Kafka.

A culpa – item recorrente na vida e na ficção de Kafka – surge nesta última parte associada ao destino “triste”. Ao ser argüido pelo prefeito, Graco afirma sua condição de caçador da Floresta Negra que apenas cumpria sua função: espreitar, atirar e arrancar a pele. O prefeito se exime de julgá-lo, mas pergunta de quem era a culpa. Secamente o protagonista diz que a culpa era do barqueiro, e muda de assunto.

De novo, mimeticamente o caçador parece se colocar no lugar do narrador (que narava em 3ª pessoa) ao afirmar que ninguém leria aquilo que escrevia, nem iria ajudá-lo. Para tanto, acrescenta que a Terra se transformaria num imenso “albergue noturno”, frase que justapõe a uma construção sintática que produz a semântica do estranho, com todas as pessoas deitadas e cobertas até a cabeça, e as portas e janelas fechadas. Dá para se imaginar tamanha imagem de abandono? Avaliamos que talvez só a mente de Kafka poderia contemplar um mundo assim.

O conto termina com o prosaísmo interrogativo do prefeito, como se Graco fosse um desses visitantes costumeiros da cidade e pretendesse ali fixar residência: “– E cogita em permanecer conosco em Riva?” (Ibid., p. 72). A ironia kafkiana arrebatada para o diálogo final toda a sua densidade caótica ao subir de novo o tom misterioso do relato que havia de repente descido com a pergunta do prefeito. A linguagem mais uma vez enforma a mimesis kafkiana guiada pela temática que retorna na paradoxal viagem: “Meu barco não tem leme, navega com o vento que sopra nas regiões inferiores da morte”. (Ibid., p. 72).

Por meio deste conto, pode-se perceber como a ficção kafkiana nasce da própria linguagem, e, por isso mesmo e acima de tudo, como ela se fundamenta na instabilidade semântica do texto e no indecível ao não ensejar uma interpretação definitiva na sua plurivocidade fabular.

Referências bibliográficas

BROD, Max. *Franz Kafka*. Trad. Susana Schnitzer da Silva. Lisboa: Ulisséia, s. d.

COSTA LIMA, Luiz. *Limites da voz - Montaigne e Schlegel; Kafka*. Vol. I e II. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

_____. *Mimesis: desafio ao pensamento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *O fingidor e o censor no Ancien Régime, no Iluminismo e hoje*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

_____. *Terra ignota - a construção de Os sertões*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

_____. *Vida e mimesis*. São Paulo: Editora 34, 1995.

HELLER, Erich. *Kafka*. São Paulo: Cultrix/USP, 1976.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Vol. I e II. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

KAFKA, Franz. *A colônia penal*. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Livr. Exposição do Livro, s. d.

_____. *Antologia de páginas íntimas*. Trad. Alfredo Margarido. Lisboa: Guimarães Editores, 1961.

_____. *América*. Trad. Torrieri Guimarães. Livraria Exposição do Livro, s. d.

_____. *Cartas a Milena*. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Livr. Exposição do Livro, s/d.

_____. *Contemplação/O fogueira*. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. *Narrativas do espólio*. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *O covil*. Trad. João Gaspar Simões. Lisboa: Editorial Inquérito, s. d.

_____. *O castelo*. Trad. Modesto Carone, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *O processo*. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Edições Tema, s. d.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *Crítica da razão prática*. Trad. Afonso Bertagnoli. São Paulo: Brasil Editora, s. d.

_____. *Os pensadores – Crítica da razão pura e outros textos*. São Paulo: Abril, 1974.

KONDER, Leandro. *Kafka – vida e obra*. Rio de Janeiro: José Álvaro/Paz e Terra, 1974.

WELLBERY, David E. *Neo-retórica e desconstrução*. Org. Luiz Costa Lima e Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

The lady of situations (Apunte sobre un ensayo de Antonio Candido)

Jorge Ruedas de la Serna

FFyL, Universidad Nacional Autónoma de México.

*Here is Belladonna, the lady of the Rocks,
The lady of situations.*
T. S. Eliot, The Waste Land.*

Intervalo narrativo

Si revisamos la crítica mexicana sobre aquellas obras que narran la vida y las aventuras de personajes populares como Alonso Ramírez, el Periquillo Sarniento, los Fulgencios, o hasta Pito Pérez, veremos que invariablemente se presenta la cuestión, nunca resuelta del todo, sobre si tales personajes pueden ser considerados “pícaros”. Se procede, también invariablemente, a examinar, si en efecto, se corresponden con el modelo de la picaresca española de los siglos XVI y XVII, de modo principal con *La vida de Lazarillo de Tormes, y de sus fortunas y adversidades* (1554?), que, como decía Marcel Bataillon, fue la fundadora “del linaje de los pícaros”.¹ La conclusión suele ser que se parecen, pero no del todo. Se trata, entonces, sí de “pícaros”, pero diferentes. Y de ahí hasta se podría deducir un juicio de valor: entre más parecidos resulten a su modelo, serán personajes mejor logrados.

En Brasil, la crítica no procedía de modo muy diferente al analizar obras semejantes. Es el caso de las *Memorias de un sargento de milicias*, novela de folletín publicada en 1852 por Manuel Antonio de Almeida (1831-1861). La novela se sitúa a principios del siglo XIX. Su trama, bien simple, es la siguiente:

En su viaje de navío al Brasil, Leonardo Pataca conoce a María de las Hortalizas. Entre coqueteos en forma de pisotones y pellizcos los dos simplones viajeros acaban por entenderse y, llegando al Brasil, se juntan. De esa unión nace el pequeño Leonardo. Al principio todo va bien, con los pellizcos y pisotones libidinosos. Leonardo Pataca había logrado el cargo, muy codiciado, de oficial de justicia. Pero unos años después, él descubre que María lo está traicionando. Luego de que el ofendido amante le propina a la adúltera severo escarmiento, ya no a pellizcos, sino a golpes y puntapiés, ella huye con el capitán de un

* Aquí está la Belladonna, la dama de las Rocas, La dama de las peripecias.

¹ Marcel Bataillon, *Erasmus en España*. México, Fondo de Cultura Económica, 1966. p. 611. Cit. Por Rosa Navarro Durán, *Alfonso de Valdés, autor del Lazarillo de Tormes*. Madrid, Gredos, 2003. (Biblioteca Románica Hispánica). p. 11.

barco, abandonando de paso al hijo. Leonardo, muy dolido por el abandono, da el hijo al padrino de bautizo, un barbero, quien no sólo se encarga de su manutención, sino que se empeña en darle las mejores enseñanzas para que llegue a ser padre o alguien de valía. Pero el niño es, por naturaleza, travieso, indisciplinado e incorregible. No obstante, el padrino, que lo adora, le disculpa todas sus travesuras y no pierde la esperanza de que llegue a ser un hombre importante.

Leonardo se convierte en un típico malandro carioca, sin oficio ni beneficio, y se divierte a costa de los demás. Cambia cuando se enamora de Luisiña, sobrina de la señora doña María, rica y respetada amiga del padrino. Luisiña, huérfana y afortunada heredera, es pretendida por un abogado simulador, José Manuel. La abnegada madrina de Leonardo, una partera, que se desvive por el ahijado, logra apartar temporalmente al rival inventándole una terrible calumnia.

En eso el padrino muere, dejándole todos sus bienes a Leonardito, que pasan a la custodia de Leonardo Pataca en su calidad de albacea. El joven tiene que volver a vivir con su padre, quien se había casado con la hija de la madrina, Chiquiña. La madrastra y Leonardito se detestan y, luego de una discusión, él huye de casa. La madrina, a pesar de los reclamos de su hija, prefiere al ahijado y sale desesperada a buscarlo por toda la ciudad.

Leonardo va a vivir con un amigo, y se agrega a su familia, en una casa marginal y desordenada en la que conviven primos y primas, prole de dos hermanas viejas. Ahí Leonardo acaba enamorándose de una joven muy graciosa, llamada Vidiña, antítesis de la boba Luisiña, que le corresponde. Pero ese enamoramiento disgusta a dos de los primos, que la pretenden. Para deshacerse de Leonardo lo denuncian como vagabundo al Mayor Vidigal, implacable jefe de policía que aterroriza a toda la comunidad. Éste prende a Leonardo aprovechando una velada campestre de la familia; pero Leonardo hábilmente logra burlar al policía.

Por gestiones de la madrina Leonardo consigue un empleo en las cocinas reales, quedando a salvo de la persecución de Vidigal. Pero el malhadado Leonardo se involucra, por compasión, con la joven mujer del Toma Largura, un oficial desalmado. Por el pleito que se arma con este siniestro personaje, Leonardo es despedido y, consecuentemente, apresado por Vidigal. Vidiña, celosa, va a pedirle satisfacciones al Toma Largura, y éste acaba enamorándose de ella.

Mientras tanto, aclarada la intriga de la madrina gracias a la oportuna intervención de un ciego maestro de rezos, contratado por José Manuel para deshacer el entuerto, éste consigue desposar a Luisiña.

Vidigal, pensando que la astucia de Leonardo y su conocimiento del medio de marginales puede serle de utilidad, lo convierte en uno de sus agentes policíacos. Pero Leonardo, por su incorregible carácter travieso y compasivo, acaba protegiendo a un bandido. Vidigal lo prende nuevamente y amenaza con castigarlo a latigazos.

De otro lado, la vida de la pobre Luisiña se ha convertido en un infierno por la mezquindad del miserable José Manuel, quien para fortuna de todos fallece repentinamente.

La abnegada madrina mueve cielo y tierra para que Vidigal libere a Leonardo y, no teniendo éxito, recurre entonces a Doña María, quien le ha perdonado la vieja intriga. Doña María, a su vez, recurre sabiamente a María-Regalada, viejo amor de Vidigal. Ella, con una promesa que le hace al oído al perplejo jefe, consigue no sólo la liberación de Leonardo, sino su promoción a sargento. Todo muy oportuno, pues Leonardo se casa con la viuda Luisiña y se convierte, de golpe, en dueño de cinco herencias.

Hasta ahí la trama de la novela que, como es típico en todas las de su género, se fusiona con variadas peripecias e historias truculentas de los personajes. Algunos de mal carácter y malévolos deseos, como la vecina que detesta al niño Leonardo y se burla de las generosas expectativas del padrino; el Maestro-de-Ceremonias de la parroquia, que es sorprendido en ropa íntima y consecuentemente apresado por Vidigal en la casa de la exótica Gitana; o el propio oficial de justicia, Leonardo Pataca, también encarcelado por el incleme Vidigal, cuando es sorprendido desnudo en la casa del Caboclo, recibiendo una cura mágica para obtener el favor de la misma disoluta Gitana.

Dicotomía social

En la novela domina el bajo mundo en el que actúan los personajes movidos por pasiones amorosas poco edificantes, celos vengativos e intrigas. Las malas acciones del niño Leonardo resultan, en ese marco, inofensivas y hasta divertidas; y sus desgracias, conmovedoras, porque, con todo, este malandrín no tiene tan mal corazón. De todo esto, lo que resulta es una sociedad en la que no hay una clara conciencia del bien y del mal, pues ambas dimensiones se confunden.

Nadie es totalmente malo, ni tampoco totalmente bueno. El propio padrino, ejemplo de abnegación amorosa por el ahijado, debió el capital que le permitió establecerse como barbero y ganar estabilidad en la vida, a la prevaricación que cometió contra el agonizante capitán del navío que lo traía al Brasil, prometiendo al moribundo que entregaría a su hermana el cofre que éste le confió, y del cual se apropió sin el menor remordimiento.

Antonio Candido en su famoso ensayo "*Dialética da malandragem*",² inspirado en esta novela, explica sociológicamente, y por oposición, el ser moral del mundo en ella representado:

Uno de los mayores esfuerzos de las sociedades, a través de su organización y de las ideologías que la justifican, es establecer la existencia objetiva y el valor real de pares antitéticos, entre los cuales es preciso escoger, y que significan lícito o ilícito,

² "Dialética da malandragem", en *O discurso e a cidade*. 3ª edición. São Paulo / Rio de Janeiro, Duas Cidades / Ouro sobre Azul, 2004. pp. 17-46. Sigo esta edición. El ensayo apareció en español, como prólogo a la novela *Memorias de un sargento de milicias*. Pról. y notas de Antonio Candido, cronología de Laura de Campos Vergueira, traducción de Elvio Romero. Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1977. (Biblioteca Ayacucho, 25).

verdadero o falso, moral o inmoral, justo o injusto, izquierda o derecha política y así por delante. Cuanto más rígida la sociedad, más definido cada término y más apretada la opción. Por eso mismo se desenvuelven paralelamente los acomodamientos de tipo casuístico, que hacen de la hipocresía un pilar de la civilización.³

Según el Diccionario de la Real Academia, la hipocresía es el “fingimiento de cualidades o sentimientos contrarios a los que verdaderamente se tienen o experimentan.” Pero, como esta novela no representa a una sociedad rígida, sino, por el contrario, laxa, en la que los términos maniqueístas se relativizan, esos acomodamientos entre los pares antitéticos no son casuísticos, sino, podríamos decir, generales. De modo que la hipocresía deja de ser relevante, como, en cambio, fue siempre denunciada por el realismo europeo. Dice también Antonio Candido:

[...] una de las grandes funciones de la literatura satírica, del realismo desmistificador y del análisis psicológico es el hecho de mostrar, cada uno a su modo, que los referidos pares son reversibles, no estancos, y que fuera de la racionalización ideológica las antinomias conviven en una curiosa penumbra (*lusco-fusco*).⁴

Esta obra no es una sátira, no obstante su evidente carácter paródico; tampoco una novela realista y no es igualmente una novela costumbrista típica. No hay modelos edificantes, ni las conductas de los personajes buscan reformar al lector. Aquí los personajes no tienen necesidad de fingir. Leonardo nunca finge, asume sin escrúpulos su manera de ser. Leonardo Pataca tampoco finge en su descabellada pasión por la Gitana, a pesar de su posición de oficial de la justicia. El Mayor Vidigal, no obstante representar el orden, se va a vivir públicamente con María-Regalada, en unión no sacramentada. El único hipócrita pareciera ser el sacristán-predicador, pero es expuesto, para regocijo de todos, con trapos menores en la fiesta de la Gitana. Quizás podríamos decir, al margen del ensayo de Antonio Candido, que en una sociedad tan laxa más que la hipocresía lo que resalta es el cinismo.

La hipocresía es siempre repugnante, desagradable y reprobable, es siniestra. El cínico puede ser hasta cómico y divertido. Para el hipócrita no hay matices, para el cínico sí: puede mentir o no, puede ser obsceno o no, puede ser desaseado o no, pero siempre es desvergonzado. Quizás un resabio que le quedó de la escuela de los cínicos de Antístenes es que no ambiciona ni la riqueza ni el poder, se conforma con una vida frugal, y si la fortuna le llega es por un imprevisto golpe de suerte, sin haber hecho ningún esfuerzo para obtenerla. No tiene tampoco conciencia moral, nada lo desvela, salvo la barriga vacía; tampoco padece penas de amor, y puede cambiar de amante con la mayor facilidad, según la conveniencia.

³ Antonio Candido, “Dalética da malandragem”, *op. cit.*, p. 41. La traducción de las citas de los textos de Antonio Candido es mía.

⁴ *Idem.*

El pícaro es cínico, el malandro también. *Macunaíma* se caracteriza, sobre todo, por su cinismo.⁵

Dicho esto último, no debemos, con todo, olvidar que se trata de una representación deformada de la realidad, como si se proyectara sobre un espejo cóncavo. De ese modo la verticalidad que puede caracterizar a una sociedad puritana, aparece torcida en el espejo, en tanto que la otra, de natural informe y achaparrada, parece enderezarse, si bien cómicamente. De donde inferimos que ese espejo cóncavo o esa representación deformada relativiza en el primer caso los pares opuestos de la vida social, en tanto que en el segundo los anula.

Interregno histórico

La novela parecería situarse en el Brasil *joanino*, es decir en el periodo en que la Corte portuguesa permanece en Brasil, de 1808 a 1821. Más precisamente, quizás, de 1816 –año en que el hasta entonces príncipe regente es coronado rey, con el título de D. João VI– a 1820, cuando vuelve a Portugal dejando a su hijo Pedro, quien declara la Independencia del Brasil en 1822 y es entronizado Emperador Pedro I de Brasil. Ello se explicaría por las múltiples referencias a “El Rey” que hay en el texto.

Es evidente que durante esos años tanto la situación de Portugal, que veía ausente y distante a la Corona, como la del Brasil colonia, no acostumbrada a ser el centro de la monarquía, eran confusas. El rey, que había querido permanecer en Brasil a pesar de la derrota de Napoleón Bonaparte, tenía que resolver desde ahí la compleja situación de la Metrópoli. Tanto así que en 1820 se vio obligado a regresar a Portugal, por una revuelta en la ciudad de Oporto, que exigía el regreso de la Casa Real. La oligarquía brasileña, por su parte, habiendo vivido las ventajas de tener al rey al alcance de la mano, difícilmente aceptaría volver a su anterior estado de colonia postergada. Y esa fue la causa por la que pidió y convenció al príncipe Pedro para que declarara la Independencia y asumiese ya no la cabeza del reino, sino del Imperio del Brasil.

Manuel Antonio de Almeida eligió hábilmente esa especie de interregno para situar su novela. La autoridad real está como ausente, el rey no aparece nunca, aunque su nombre sea permanentemente invocado. El Palacio real parece abandonado; el Teniente Coronel, padre del mozalbete que en Portugal desfloró a María de las Hortalizas, y al que siempre acude en busca de socorro la madrina, vive con su capote viejo y su aire de incuria, en la sala donde los viejos oficiales cabecean sin nada que hacer.

Ese vacío de autoridad es el que le da al Mayor Vidigal la potestad de imponer el orden. Él es la coraza de la ley, y la cota que impone límites a la sociedad, siempre pronta a desbordarse. Pero hasta él, por ejercer tan discrecionalmente la autoridad, puede rebasarla,

⁵ Novela heroi-cómica de Mario de Andrade (1893-1945), publicada en 1928.

al usurparle al rey la potestad no sólo de perdonar sino hasta de promover, al servicio de la guardia real, a un proscrito.

En resumen, es una sociedad versátil, en la que personajes degradados pueden ascender a una posición preeminente, o personajes respetables caer en la degradación. Y esta escalada no depende ni de los méritos personales, como en la vieja hidalguía, ni del trabajo. No es una sociedad feudal ni tampoco una sociedad capitalista.

La sociedad representada en *La vida del Lazarillo de Tormes* es diferente, es una sociedad cerrada, inmovilizada, aún feudal y pre-americana. América no existe todavía en su horizonte. Por la mente del Lazarillo no pasa la idea de emplearse con un capitán de navío, porque América no existe ni se menciona una sola vez en la novela. Sólo después los pícaros harán la travesía y, con ellos, la picaresca irá a evolucionar. Para entonces éstos serán diferentes, ya habrán nacido pícaros, como el pequeño Leonardo, malandro de nacimiento. Lázaro, en cambio, nace inocente, como todos los niños, y se va haciendo astuto y cínico por la dureza de la vida que confronta. Leonardo no pasa trabajos, no le falta lo necesario, no sufre hambre, y si sus dos padres lo abandonan, tiene a dos mejores en sus padriños.

Esta nueva sociedad, como un organismo vivo, sabe compensar los órganos atrofiados: a falta de la institución familiar, está el compadrazgo, que pasa por encima de las descompuestas relaciones naturales dominadas por la permisividad. El compadrazgo es sagrado, porque no nace de la naturaleza, siempre corruptible, sino de un pacto de la fe a la hora del bautizo del niño. Por eso la abnegación de la madrina por Leonardito está por encima del amor a su hija. Así, esa sociedad es compensatoria de todas sus carencias innatas, y sobrevive gracias al “desorden”.

Pícaro o malandro

Como en toda la extensa genealogía de pícaros hispanoamericanos, se pensaba en el Brasil que el autor de las *Memorias de un sargento de milicias* se había inspirado en la picaresca española. Antonio Candido refutó esta hipótesis, muy difundida y de cierta forma consagrada por el crítico Josué Montello, quien pensaba haber encontrado sus matrices en *La vida de Lazarillo de Tormes (1554)* y en la *Vida y hechos de Estebanillo González (1645)*.⁶ Para Candido “no debe considerarse picaresco un libro por el hecho de que haya en él un pícaro más adjetivo que sustantivo”, sobre todo, añade, si le faltan las marcas peculiares del género picaresco.

Estas marcas son, entre las dominantes, una historia narrada en primera persona, lo que convierte al protagonista en el “instituidor del mundo ficticio, como el Lazarillo, Es-

⁶ Josué Montello, “Um precursor: Manoel Antônio de Almeida”, *A literatura no Brasil*, Direção de Afrânio Coutinho, vol. II, Rio de Janeiro, Editorial Sul Americana S.A., 1955, pp. 37-45. Cit. Por A. Candido, “*Dialética...*”, p. 18.

tebanillo, Guzmán de Alfarache, la Pícaro Justina o Gil Blas de Santillana”; el choque áspero con la realidad “que lleva a la mentira, la disimulación, al robo, y constituye la mayor disculpa de las ‘picardías’”; el origen ingenuo del pícaro, pues “la brutalidad de la vida es lo que lo va tornando experto y sin escrúpulos, casi como defensa”, y la condición servil en que se traduce necesariamente “la humildad del origen y el desamparo de la suerte”, condición que se convierte en principio importante en la estructuración de la novela, ya que gracias a este recurso el pícaro va pasando de amo en amo y entrando en contacto con diversos estratos de la sociedad.

A pesar de compartir algunos rasgos fugaces con el anti-héroe de las novelas picarescas, las marcas anteriores están ausentes en las *Memorias*. Por lo que en el análisis de Antonio Candido, habría que buscar la caracterización de Leonardo no en el modelo del pícaro español o de su descendencia europea, sino en el “malandro” típicamente brasileño que obedece a una realidad social propia.

La perspectiva social

Quizás la tendencia a separar al personaje de su contexto sea la causa del equívoco tan frecuente en el esfuerzo por definir su verdadera naturaleza. En otro ensayo notable, Antonio Candido mostró que el personaje no existe sin el enredo. Como ser ficticio no posee sustancia propia, obedece a la lógica que el autor le impuso, y ésta, aunque más o menos oculta, se revela por las situaciones o las peripecias que aquél le hace vivir en la fantasía.

Cuando pensamos en el personaje de una novela, pensamos simultáneamente en la trama de la obra, en los problemas en que se complica, en la línea del destino que le ha trazado el novelista para un lapso finito y en el ambiente en que se desenvuelve. Enredo y personaje –escribe Antonio Candido– “expresan, ligados, los propósitos de la novela, la visión de la vida que se desprende de ella, los significados y valores que la animan”. Es claro que el personaje es lo que parece más vivo en la novela, y a través de él es que se gana la adhesión o el rechazo del lector. Es precisamente esto lo que “nos lleva al error, frecuentemente repetido en la crítica, de pensar que lo esencial de la novela es el personaje, — como si éste pudiese existir separado de las otras realidades que encarna, que él vive, que le dan vida”.⁷

Los tres elementos centrales de un desarrollo novelístico, “el enredo y el personaje, que representan su materia”; “las *ideas*, que representan su significado”, y que son elaborados en conjunto por la técnica, sólo existen íntimamente ligados, inseparables, en las novelas bien realizadas, explica el crítico. De modo que aislar al personaje del enredo, o de la “fábula”, es desnaturalizarlo, convertirlo en una abstracción, o en una paradoja, es decir un personaje ficticio, que es pero no es.

⁷ Antonio Candido, “A personagem do romance”, en Antonio Candido *et al.*, *A personagem de ficção*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1998. p. 54.

Ahora, lo que llamamos la trama, las situaciones en las que el personaje se enreda y que le dan vida, se vincula inexugablemente a las realidades representadas en ella. Éstas no son sino la reducción estructural de los datos tomados de la realidad por el arbitrio transfigurador del escritor. De ese modo los llamados “factores externos”, o sea “el contexto social”, no están fuera sino dentro del texto, como también explicó Antonio Candido en su libro clásico *Literatura y sociedad*, superando la vieja discusión sobre la preeminencia entre el “texto” o el “contexto”:

Hoy sabemos que la integridad de la obra no permite adoptar ninguna de esas visiones disociadas; y que sólo la podemos entender fundiendo texto y contexto en una interpretación dialécticamente íntegra, en que tanto el viejo punto de vista que explicaba por los factores externos, cuanto el otro, norteado por la convicción de que la estructura es virtualmente independiente, se combinan como momentos necesarios del proceso interpretativo. Sabemos, aún, que lo externo (en el caso, lo social) importa, no como causa, ni como significado, sino como elemento que desempeña un cierto papel en la constitución de la estructura, tornándose, por tanto, interno.⁸

En el ensayo que comentamos, consecuentemente con lo anterior, las definiciones de las *Memorias* ya como novela picaresca o ya como novela documental –fórmulas más usadas por la crítica–, parten de una petición de principio que dejan de lado el análisis de lo que más interesaría a la crítica literaria, es decir, “la función ejercida por la realidad social históricamente localizada para constituir la estructura de la obra”, pecisamente, escribe Candido, la “formalización o reducción estructural de los datos externos”.⁹

Así como la verosimilitud de determinado personaje no depende de la posibilidad de compararlo con la realidad, aunque se trate de un personaje histórico, sino de la organización estética del material,¹⁰ así la impresión de realidad que esta novela produce no se desprende de las descripciones de la sociedad *joanina*, sino de un nivel más profundo, donde se ocultan los principios constitutivos de la sociedad, revelados por la forma de la composición. Lo real, así, sólo adquiere fuerza como parte del entramado de las situaciones.

Orden sobre desorden

En las *Memorias*, hay dos ámbitos opuestos dialécticamente, uno que representa el orden y otro que representa su contrario: el desorden. Estos pares antitéticos, ocultos como tales en la realidad, se tornan visibles y reversibles en la ficción y se constituyen en elementos estructurantes del relato. El desorden prevaleciente en ese mundo degradado es permanentemente reprimido por el orden; pero a su vez el desorden se explica como resistencia a la acción represiva del orden.

⁸ *Literatura e sociedade. Estudos de teoria e história literária*. 8ª edición. São Paulo, T. A. Queiroz Editor, 2000. p. 4.

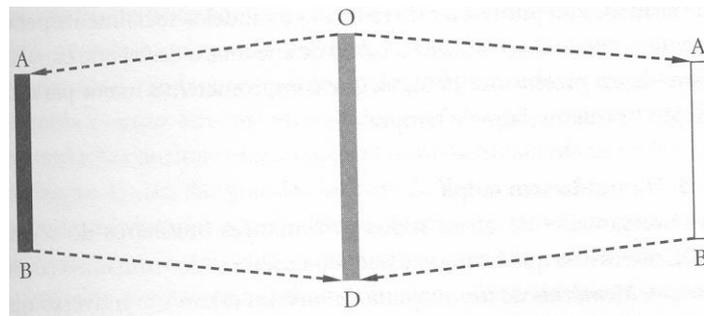
⁹ Candido, *Dialética...*, p. 14.

¹⁰ Candido, *A personagem do romance...*, p. 75.

Ambos extremos, el orden y el desorden, funcionan como dos imanes que atrajeran intermitentemente a los personajes. Leonardo Pataca, oficial de justicia, representa el orden mientras vive establecido con María de las Hortalizas; pero apenas ésta lo abandona su pasión por la Gitana lo lleva al mundo sospechoso del desorden, y los pases de brujería con el Caboclo lo llevan directamente a la prisión de Vidigal. Escarmentado, se junta con la Chiquiña, hija de la madrina, para volver a una situación de normalidad, aunque en mancebía, lo que no era inusual en la sociedad brasileña de la época.

El protagonista, Leonardo, cuando se enamora de Luisiña, que representa el matrimonio, la herencia, el compromiso, vive admirablemente bien portado; pero cuando muere el padrino y huye de la casa del padre cae al mundo transgresor de Vidiña, que representa el amor libre, la fiesta, la diversión y la aventura. Finalmente, Leonardo es cooptado por el matrimonio con la viuda Luisiña que conlleva la felicidad y la vida estable.

Antonio Candido representa ese movimiento dialéctico en el siguiente diagrama:



La línea vertical OD representa la dialéctica del Orden y el Desorden. Éste es el principio estructurador, oculto, de la narración. Representa así mismo la mediación a través de la cual se relacionan las series AB –los hechos particulares de la sociedad *joanina* de Río de Janeiro- y A'B' –los hechos particulares de la sociedad representada en la novela. La serie A'B' no depende directamente de AB, pues “el sentimiento de la realidad en la ficción presupone el hecho real pero no depende de él”. En otras palabras, los hechos narrados dependen no directamente de la realidad social, sino de esos principios mediadores, que estructuran la obra y gracias a los cuales se tornan coherentes las dos series, la real y la ficticia.

Con este análisis Antonio Candido nos hace ver que la trama y el movimiento de los personajes adquieren coherencia y lógica profunda, pues están sometidos a ese principio estructurador que organiza la novela de principio a fin. Y esto se ve con claridad en la figura del Mayor Vidigal, que realmente existió, pero que al ser transportado a la ficción y sometido a la misma dialéctica que organiza el libro, adquiere verosimilitud, convirtiéndose en un personaje literario, ya no plano como se le vería en la historia policiaca de Río de Janeiro, sino esférico y enigmático, y por eso, paradójicamente, más real.

Por ser una historia narrada en tercera persona, el autor pudo caracterizar a cada uno de los personajes, cambiando continuamente de foco, y eso hizo que se diluyeran las veleidades del protagonista en el conjunto de las veleidades de toda esa comunidad. Así, el malandraje no es privativo de Leonardo, sino patrimonio de todos. El malandraje es el sustrato social dominante, es el desorden, pero es también condición necesaria para el buen funcionamiento del orden. Cuando las tres mujeres –la madrina, doña María y María-Regalada– se presentan intempestivamente en la casa de Vidigal, éste, que estaba descansando en ropas íntimas, se viste apresuradamente la casaca militar, pero en su atolondramiento olvida ponerse el pantalón. Candido ve aquí una alegoría de ese cuerpo social, el orden de la cintura para arriba y el desorden de la cintura para abajo. El orden camina sobre el desorden.

Figurémonos estos dos hemisferios como las aguas saladas y las aguas dulces –pensemos en las primeras como el horizonte del orden y en las segundas, del desorden–, aguas que naturalmente no se mezclan, aunque se pueda dar entre ambas un curioso intercambio osmótico, cuando la presión en una de ellas aumenta.

Y eso es lo que pasa con Vidigal cuando María – Regalada le murmura misteriosamente algo al oído. Esta mujer es clave, porque tiene la potestad de transitar libremente por los dos hemisferios. Para Antonio Candido es la Belladonna, “The lady of situations”, la dama de las peripecias; yo creería, además, que es la llave maestra que soluciona la ficción y cierra la historia.

“Eros e Psique”, de Fernando Pessoa: um poema múltiplo

José Quintão de Oliveira

Mestrando em Literatura Brasileira pela UFMG. e-mail: jqojqo@yahoo.com.br.

Resumo Este pequeno ensaio é uma leitura do poema “Eros e Psique”, de Fernando Pessoa, o ortônimo. Por ser um texto curto, não há a intenção de uma exploração mais profunda das inúmeras possibilidades de leitura ali oferecidas. Trata-se mais de uma indexação de algumas possíveis trilhas que poderão ser mais tarde exploradas. Pessoa empreende diálogos diversos, chamando à leitura fontes esotéricas, míticas e literárias. Este ensaio é uma aceitação à provocação feita pelo Poeta: tenta localizar algumas dessas fontes, iluminá-las e reler a partir delas o poema.

Introdução

Introduzido na obra de Fernando Pessoa sob a rubrica do ortônimo, o poema “Eros e Psique” é uma peça de rara beleza e também um desafio à interpretação, que já a partir do título, junta duas instâncias da condição humana, ou duas manifestações, no ser humano, da sua condição. O texto que segue é uma aceitação à provocação feita pelo poema: uma leitura que segue algumas das pistas deixadas pelo poeta. Não há a pretensão de se esgotar as possibilidades interpretativas, nem sequer de se “explicar” o poema. Talvez a grande ambição seja fazer desta uma leitura que convide a outras leituras – reconhecimento da polissemia implícita em todo artefato literário e proclamação da especial riqueza deste desprezioso (e pequeno) tesouro com a marca do gênio que o criou.

Eros

O mito de Eros é daqueles que mais amplamente se modificaram no seu processo de fixação. Na verdade, não é muito adequado falar de fixação, trata-se mesmo de uma constante transmutação. É da natureza dos mitos se modificar, entretanto, com esse em particular deram-se mudanças que começam desde a era arcaica, anterior a Homero e se prolongam até pelo menos a era alexandrina. Nos poemas homéricos aparece ainda não antropomorfizado, como uma força que se impõe aos homens, dominando-os como o cavaleiro à montaria. É o que ocorre a Páris que é levado a se apaixonar por Helena, tornando-se incapaz de fazer qualquer outra coisa que não seja a busca da satisfação do desejo que o domina. Segundo narra Hesíodo, Eros – “o mais belo entre os Deuses imortais” (HESÍODO, 1992.

p. 111), teria surgido do Caos primordial, nascendo do ovo de cuja casca surgiram Géia (Terra) e Úrano (o Céu). É, portanto, um ser que antecede aos Olímpicos. De sua força nem Zeus e sua descendência estão isentos, “ele doma no peito o espírito e a prudente vontade”. (HESÍODO, 1992. p. 111).

Platão, no diálogo “O banquete”, apresenta uma outra genealogia para esse senhor das pulsões: de Sócrates ouve-se o que este ouviu da sacerdotisa Diotima, que conta ser Eros filho de *Póros* (Expediente) e *Penía* (Necessidade) e foi concebido no Jardim dos Deuses, durante o banquete em que se festejava o nascimento de Afrodite. Dessa união nasce um ser que não é nem divino nem humano, mas intermediário entre as duas condições – um *dáimon*, um “gênio” ou um “demônio” –; nasce também com as qualidades do pai e da mãe. Assim, o amor é uma carência, uma falta que busca incessantemente ser suprida. Por ter nascido quando se comemorava o nascimento de Afrodite, torna-se seu companheiro e servo. Mas Eros, o Amor, é sobretudo a ânsia pela união de duas metades para formar o Ser íntegro, completo, que só por meio dele ascende à condição de plenitude.

Há uma outra imagem de Eros, bastante espalhada pela cultura ocidental, que no Brasil foi difundida especialmente pelos poetas árcades. *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, traz vários poemas, aos quais talvez seja mais correto chamar de canções anacreônticas, que apresentam uma imagem bem menos trágica do filho da Necessidade, atribuindo-lhe também outra genealogia, essa divina, já que em tais versos, comumente, é-lhe atribuída como mãe a própria Afrodite, ou Vênus:

Pintam, Marília, os Poetas
A um menino vendado,
Com uma aljava de setas,
Arco empunhado na mão;
Ligeiras asas nos ombros,
O tenro corpo despido,
E de Amor, ou de Cupido
São os nomes, que lhe dão.
(GONZAGA, 1996. p. 575)

Nesses versos o Poeta Inconfidente chama ao deus pelo seu nome latino. Às vezes chama-o simplesmente Amor; outras vezes pelo seu original nome grego: Eros. Mas a imagem é sempre essa, de leveza e descompromisso. Uma espécie de Eros de salão, brincalhão e amigo das paisagens bucólicas e das donzelas casadoiras. Essa imagem espalhou-se pelo Ocidente moderno especialmente a partir da divulgação da tradução das *Odes de Anacreonte*, em 1536. Melhor seria traduzir o título desse livro como “Odes anacreônticas”, já que da autoria do célebre bardo elas pouco ou talvez nada tenham. São versos compostos ao “espírito anacreôntico”, pode-se dizer, até alguns séculos depois da morte desse poeta grego, que viveu no sexto século antes de Cristo. Esse Eros, que pode ser chamado de “Eros dos poetas” acaba tornando-se a imagem dominante do filho de *Póros* e *Penía*, provavelmente já o

era no período alexandrino. Almeida Cousin traduziu assim uma das canções anacreônticas:

Eros, no meio das rosas
Uma abelha ali escondida
Não viu. Dela foi picado
Seu dedinho. As mãos mimosas
Olha, gritando assustado.
Corre, abrindo os braços, para
A bela mãe Citeréia:
– Eu morro! Expiro, mãe cara!
Eu morro! Expiro, mãe déa!
Picou-me a serpentezinha
Alada, que abelha chamam
Os que trabalham a terra!
E ela disse: – A agulhazinha
De uma abelha te dói tanto...
Julga, ó Eros, os que ferer
Como hão de sofrer e quanto!
(ANACREONTE, 1983. p. 113)

Existe uma outra versão dessa ode, por Tomás Antônio Gonzaga, no livro *Marília de Dirceu* (GONZAGA, 1996. p. 606-607). Fica o convite ao leitor para o cotejamento das duas versões.

Psique

Psique, segundo narra Apuleio, era uma jovem e muito bela mulher, amante do travesso Eros. Esse amor devia ocorrer sob a condição de que ela nunca olhasse a face do seu amado. Uma noite, vencida pela curiosidade – atributo feminino por excelência, desde a fatal Pandora – Psique toma de uma lamparina e aproxima-a do rosto do senhor do seu coração, vendo-lhe a face. Uma gota de azeite quente cai sobre o ombro de Eros que desperta e foge. Psique, desolada, vaga pelo mundo em busca do amado, implorando aos Deuses que a ajudem. Afrodite a submete a uma série de provas e ela finalmente reencontra seu amado, que manifesta o desejo de desposá-la, e Zeus então concede-lhe a imortalidade. Psique é a porção divina do humano, aprisionada pelo corpo. A união de Eros e Psique transcende a condição humana, avizinhando ao divino o humano. Ou até mais, gerando a completude.

Psique ou Psiqué, numa tradução ligeira, poderia ser entendida como “alma”. Cabe esclarecer que esse era um conceito meio difícil de se aceitar para a cultura grega, como mostra o Professor Junito Brandão em seu precioso dicionário (BRANDÃO, 1991-2). A existência de uma alma separável do corpo está mais relacionada às religiões de mistério, como o Orfismo, o Pitagorismo ou os Mistérios de Elêusis. Posteriormente, Platão adotará esse ponto de vista, necessário às suas idéias sobre ensomatose e metempsicose, isto é, da encarnação da alma num corpo humano e da transmigração das alma para outro corpo, humano ou animal ou, em certos casos, até mesmo para um vegetal.

A união de Eros e Psique simbolizaria a união do humano ao divino, já que Psique é a centelha divina contida no humano. Segundo o mito originário, o homem foi gerado por Zeus a partir das cinzas dos Titãs que Ele fulminara enfurecido por haverem devorado as carnes do primeiro Dioniso, o Zagreu. Como as cinzas continham partes do deus devorado, ele participa da formação do homem, fornecendo essa centelha divina que é Psiqué. Por isso, o homem tem uma natureza ambígua, contém o Mal por ter sido gerado das cinzas titânicas, mas traz em si o bem representado pela *psiqué*, originada do deus morto.

Registre-se ainda que o termo *psiqué* pode ser ainda traduzido como “borboleta”, o que traz ao poema toda a carga simbólica associado a esse animal de vôo errante e fértil, que, representado com as asas abertas lembra o lemniscato. Disso não se falará aqui.

Eros e Psique

A epígrafe deste poema é referida por Fernando Pessoa em sua obra em prosa. Segundo o poeta, trata-se de documento relacionado a uma daquelas ordens esotéricas de que ele tanto falava. Textualmente, é um paradoxo, uma espécie de oxímoro, em que a segunda parte opõe-se à primeira. Ou, talvez, signifique a necessidade de se atentar para a multiplicidade de pontos de vista incidentes sobre tudo que se olha. Uma mesma verdade, ou um mesmo objeto, pode ter significados opostos, segundo o olhar. O poema é um épico, narra uma história completa em seus sete pentásticos construídos segundo a medida que os poetas do Classicismo português chamavam de medida velha. São redondilhas maiores: sete sílabas, contadas até a tônica, como é característico da escansão da língua portuguesa. Eis o primeiro deles:

Conta a lenda que dormia
Uma princesa encantada
A quem só se despertaria
Um Infante, que viria
De além do muro da estrada.

Uma princesa encantada dorme à espera do príncipe encantado que a despertará. Como a Bela Adormecida. Ou, talvez, seja exatamente ela, a Bela Adormecida, a princesa encantada de que fala o poema. A princesa que dorme está fadada a ser despertada. O despertar é parte da natureza do sono, exceto, claro, quem dorme o sono inominável, o sono da Morte. Pelo caráter decidido da narração, percebe-se que os Fados já determinaram que ela seria despertada “por alguém que viria de além do muro da estrada”. Isto é, seria despertada por alguma coisa vinda de fora. Não estava nela a capacidade de despertar. Sono terrível esse que deixa quem dorme à mercê de alguém que vem de fora. Espécie de morte para quem está condenada a não existir por si, mas apenas na dependência do Outro.

O segundo pentástico descreve o Príncipe que virá desencantá-la:

Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.

Ao Príncipe é demandado o cumprimento de um rito. Deverá “vencer o mal e o bem”, deixar o caminho errado que o não conduzirá a ela e achar o caminho certo, isto é, o caminho que permitirá que a ela ele se una. Parece tratar-se de um ritual iniciático, de um périplo libertador, que o elevará a uma nova condição, tornando-o apto à missão que lhe cabe iniciar.

Coberta por “uma grinalda de hera”, a Princesa espera por aquele que a libertará da morte em vida a que está condenada à espera do seu Infante:

A Princesa Adormecida,
Se espera, dormindo espera.
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.

O dístico que abre essa estrofe é de rara beleza, obtida pelo simples jogo resultante da repetição do verbo na terceira pessoa do singular intercalado por um gerúndio: “A Princesa Adormecida, / se espera, dormindo espera”. E, da mesma forma, o verbo dormir é replicado – Adormecida x dormindo, completando o efeito dos versos. Atente-se para o *se* que problematiza a afirmação da espera. A Princesa, “se espera”, morta em vida, sonha o futuro que só como sonho pode existir. Afinal, essa é a condição de todo futuro. Ornada por uma grinalda de hera faz pensar numa condição de imobilidade, mesmo de vegetal. Trata-se, talvez, de alguém que ainda não ascendeu à condição humana; e que para essa ascense necessita da intervenção do outro, já que o vegetal, na sua imobilidade nada pode por si.

Num contraponto, na estrofe seguinte, o foco narrativo volta-se para o Infante que vence o caminho a que o condenou o Destino:

Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado.
Ele dela é ignorado,
Ela para ele é ninguém.

O Infante luta para cumprir sua jornada. Cumpre-a sem saber o que o espera ao final, vencendo o itinerário a que o destinaram os insondáveis Fados. Caminha porque deve caminhar. A Princesa o espera e não sabe que espera ou por que espera. Ele busca e não sabe o que busca. Assim, sem vislumbrar o percurso, sem antever a chegada, ele e ela se aproximam, ele por avançar, ela por não se mover. Homem e mulher não se conhecem ain-

da (talvez nunca venham a se conhecer), mas buscam-se porque o determinam os Fados. E aos Fados nem os deuses escapam, como também não escapam a Eros. Prossegue a caminhada:

Mas cada um cumpre o Destino –
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.

Nessa estrofe, quinta das sete que compõem o poema, o Destino envolve os dois protagonistas. Ela espera, que à espera está fadada. Ele avança, cego e desconhecedor, que sequer seu itinerário consegue vislumbrar. Não há caminho. O caminhar o traça, que esse caminhante cego – parecendo menos saber da caminhada que aquela que ignorando dorme –, com seus passos guiados de fora de si, constrói o caminho que fará cumprir seu destino. A caminhada se aproxima do fim. A jornada conduz o viajante àquela que o espera numa espera insabida.

E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E, vencendo estrada e muro,
Chega onde em sonho ela mora.

O Infante venceu a estrada, transpôs o muro e chegou. Onde terá chegado? Provavelmente, como não soube o caminho, não saberá também a chegada, porque é “obscuro tudo pela estrada”, “e falso, ele vem seguro”. Parece que, verdadeiramente, não saber a jornada é não saber a chegada. Vencido o caminho ele “chega onde em sonho ela mora”. De que sonho fala o poeta? Serão os sonhos dele? Ou os dela? Quem sonha? Quem é sonhado? Ou, viver é sonhar?

O sétimo pentástico conclui essa fantástica viagem. Agora, talvez, as perguntas restem respondidas. Onde dominava a treva, a luz se fará. O encoberto se revelará e a fábula se concluirá:

E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão, e encontra hera,
E vê que ele mesmo era
A Princesa que dormia.

Como previsto, a narrativa se cumpriu. Ainda entontecido pelos acontecimentos, da vida que resultara da caminhada, o Príncipe ergue a mão e se toca e, ao tocar-se descobre que a Princesa adormecida que seus passos buscavam era mesmo ele – o que buscava. O poema se concluiu. Todas as palavras do poeta foram pronunciadas e o Fado se realizou.

Uma descoberta aconteceu e o mistério se instalou. As respostas que a jornada prometeu não foram encontradas. Ou, talvez o foram, mas não eram essas as respostas prometidas.

Aqui seria interessante um retorno a Platão, no já referido *O Banquete*, recordando a lenda dos Andróginos, seres completos que continham em si o masculino e o feminino. Terrivelmente fortes, ousaram desafiar a própria Divindade, escalando os céus. Zeus, para puni-los, divide-os em dois, separando assim o masculino do feminino, gerando incompletude e carência – homem e mulher. A partir daí, os dois sexos passam a se procurar na ânsia de reconstituir a antiga unidade, fugazmente alcançada no encontro amoroso.

Uma outra vertente de leitura seria a aproximação ao Gênesis:

Então o Senhor Deus fez cair um sono pesado sobre Adão, e este adormeceu: tomou umas das suas costelas, e cerrou a carne em seu lugar. E da costela que o Senhor Deus tomou do homem, formou uma mulher: e trouxe-a a Adão. E disse Adão: Esta é agora osso dos meus ossos, e carne da minha carne: esta será chamada varoa, porquanto do varão foi tomada. (BÍBLIA. Gênesis. 2, 22-24).

Tem-se, nesse passo, a narração de como o Criador tirou a mulher de dentro do homem, extraindo-lhe uma costela. Ao tirar ao homem essa costela, a Divindade está procedendo à separação entre o masculino e o feminino, isto é, Adão, ser Andrógino, tornado masculino – isto é, incompleto –, pela ação divina que o priva de uma parte de si. Nesse trecho da Torah, tanto quanto na narração platônica, tem-se o masculino e o feminino como condição de privação a ser suprida pelo encontro amoroso.

Já foi dito que este poema é uma narração, um épico. O primeiro verso começa assim: “Conta a lenda...” Ora, assim começam as histórias infantis. “Conta a lenda...” nada mais é que um outro modo de dizer “Era uma vez...”. “Conta a lenda que dormia / uma princesa encantada” assim o poema promete uma história de príncipes, princesas e encantamentos. E conta-a. “Conta a lenda...” situa a história narrada fora do tempo e do espaço. Torna imemorável o narrado, pois o tempo da lenda é um tempo fora do tempo; é sempre um tempo que na verdade dá origem ao tempo. A lenda antecede à História, cumpre o papel de supridora daquilo que a História não é capaz de narrar.

O desenlace, nos cinco versos finais, parece dizer que essa foi uma viagem interior, um mergulho em si, buscando o Outro que lá mora. Há mais penosa viagem que aquela que um ser empreende quando mergulha em si? Confrontará seus fantasmas, seus demônios interiores, todo o sofrimento de uma busca cega cuja chegada pode propiciar o encontro de tudo que não se quer ver. Daí, talvez, se compreenda porque o ser chega “inda tonto do que houvera”, a “cabeça em maresia”. Saberá a dor que prova Psique no corpo que a aprisiona. Talvez isso seja tudo que o viajante não quer descobrir como resultado dessa jornada cujos caminhos teve de inventar à medida que caminhava.

Platão concebe o amor como o encontro de uma completude, o fechamento de uma falha imposta pela ausência da alma que completa o Ser. Assim, aquele que ama, unido à

parte amada, forma um novo Ser, completo, perfeito. Apoiando-se, pois, no fundador da Academia, pode-se entender o reconhecer em si, ao tocar-se, a feição do Outro, o encontro da completude. O Infante é, agora, um ser íntegro, pois tem em si a sua Amada. Ele e ela são um só corpo pois partilham uma só alma.

“... E assim vedes, meu Irmão...”

Já a epígrafe pede uma leitura esotérica; o poeta não a terá colocado acima dos seus versos por diletantismo. Nesse registro narra-se um ciclo iniciático, de transformação e superação e, acima de tudo, de aquisição do conhecimento. O Infante avança em sua caminhada vencendo o mal e o bem, isto é, vencendo a sua condição humana, superando-se para alcançar o encontro do outro em si que é o coroamento dessa iniciação. Como Alcides, Enéas ou Odisseu, o Infante cumpre o périplo que o diferenciará dos outros mortais, tornando-o apto à missão que lhe está reservada. A viagem torna-se em uma espécie de Catábase, ou descida aos Inferos, que propiciará a Anábase final, que é a chegada ao castelo e a ascensão ao mundo dos iniciados. Tocar em si a hera que identifica o Outro é apenas sinal de que se completou a iniciação. Partirá agora para um novo itinerário que o poema não narra. Só que não partirá o mesmo que cumpriu a jornada. Agora ele sabe que em si mora o Outro.

São sete estrofes de cinco versos com sete sílabas cada. 7 e 5, dois números particularmente carregados de significados e simbolismos. , especialmente o sete, dobrado no número de estrofes e de sílabas.

Segundo Hesíodo, cinco raças se sucedem sobre a terra. Cinco dedos têm as mãos; cinco são os sentidos e cinco são as formas sensíveis da matéria – tem-se aí, a totalidade do mundo sensível. Para os pitagóricos o cinco seria o número nupcial e também o número do centro, da harmonia, do equilíbrio. Cinco é o número dado pelas quatro direções cardeais mais o centro, onde elas se cruzam.

Sete são os dias da semana, sete são os planetas da Antigüidade, sete metais; sete são os orifícios da cabeça humana por onde recebemos o mundo. Sete braços tem o candelabro ritual do judaísmo. São sete os graus da perfeição e sete as esferas celestes. São sete as virtudes e sete também os pecados capitais. No sétimo dia Deus descansou após haver criado o mundo. Sete é também o número chave do Apocalipse: São Sete Igrejas, sete espíritos de Deus; sete castiçais de ouro; sete estrelas, sete cartas, sete lâmpadas de fogo, sete selos, sete pontas, sete olhos. Sete são também os dias da Semana Cósmica em que o sétimo e último é o dia do Juízo Final.

Como diz o provérbio: *Numero deus impari gaudet*, isto é, “o número ímpar agrada à divindade”. Sete e cinco são números ímpares e, em consequência, também o é seu múltiplo, 35, que é a soma dos versos do poema. O acúmulo de números ímpares tem significação do ponto de vista iniciático, representando a condição “mutilado” do herói iniciado, pois esse, dada sua condição, não é um ser comum. Ao herói falta e sobra aquilo que é apa-

nágio do homem em sua condição cotidiana. A ordem é par: o homem apóia-se sobre duas pernas, trabalha servindo-se de dois braços, vê o mundo com dois olhos. Esse é o ordenamento civil, o ordenamento da cidade, diurno. Já o herói é um ser disforme, que passou por experiências não acessíveis ao comum dos seres. Isto o tornou um ser especial, mas também um mutilado, um ser noturno, um ímpar – um, único .

Portanto, o sete e o cinco não estão no poema por acaso, são números cabalísticos e simbólicos e dialogam com a epígrafe, constituindo uma nova totalidade diferenciadora em relação ao relato mítico que ali está.

No espelho

Um outro sentido dessa chegada seria a descoberta feita por quem ama, de que é a si que ama no outro. O amor é narcísico e quem ama olha para o ser amado porque nele vê uma parte de si. Assim, a mão que o Infante ergue e com que toca a hera, carrega um espelho em que ele se mira. As flechas de Eros abrem a Narciso a morada de Psique.

Há um poema deste mesmo Fernando Pessoa – não, não deste, do outro, porque, mais precisamente, o poema é de Ricardo Reis, heterônimo – que fala do aspecto narcísico do amor erótico:

Ninguém a outro ama, senão que ama
O que de si há nele, ou é suposto.
Nada te pese que não te amem. Sentem-te
Quem és, e és estrangeiro.
Cura de ser quem és, ama-te ou nunca.
Firme contigo, sofrerás avaro
De penas.
(PESSOA, 1969, p. 288).

Talvez valha a pena atentar para a etimologia da palavra que designa o filho de Liríope e a flor em que ele se transforma – narciso, *nárkissos*. Existe uma etimologia popular que faz essa aproximação do nome de Narciso ao elemento *narké*, que significa “torpor”, “adormecimento”, daí, narcótico. Recorte-se alguns versos:

“Conta a lenda que dormia
Uma princesa encantada
A quem só se despertaria”
(versos 1 a 3);
“A Princesa Adormecida,
Se espera, dormindo espera.
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a fronte esquecida”
(versos 11 a 14);
“Sem saber que intuito tem”
(verso 17);
“Ela dormindo encantada”
(verso 22);

“Chega onde em sonho ela mora.
E, inda tonto do que houvera”
(versos 30 e 31);
“À cabeça, em maresia”
(verso 32);
“A Princesa que dormia.”
(verso 35).

Ou seja, parece que se pode falar que se trata de uma narração sob duplo domínio de Narciso, no sentido de encontro amoroso como um encontro narcísico, e de uma caminhada narcísica, isto é sobre o domínio do *narké*, “narcose”. O poeta vê mais fundo: as Músicas lhe falam; Apolo afina-lhe a lira, e ele sonda o fundo do poço que se esconde naqueles que amam o belo filho da ninfa Liríope.

Anote-se aqui que a referência à etimologia popular é autorizada pelo próprio poeta que diz, nos versos de Ricardo Reis:

Não se resiste
Ao deus atroz
Que os próprios filhos
Devora sempre.
(PESSOA, 1969. p. 253).

O trecho acima pertence à ode que começa pelos versos: “Mestre, são plácidas/Todas as horas”, que abre as Odes de Reis, dedicadas ao seu mestre, Alberto Caeiro. O “deus atroz” de que fala o poeta é Crono, divindade grega anterior aos deuses olímpicos. A etimologia popular associou Crono, que devorava os próprios filhos, ao Tempo, que a todos devora. O poeta acolhe e legitima essa etimologia, falsa, mas altamente poética, altamente significativa, associando termos na origem tão assimétricos.

É possível que essa constatação torne menos estranha a epígrafe com que o poeta marcou o poema. Seriam essas as verdades opostas entre si que constituem a mesma verdade? Talvez, o que fez com que Eros fugisse quando a gota de azeite da lâmpada da amada tocou-lhe o ombro tenha sido descobrir que ambos, deus e mortal, se uniam no reino de Narciso.

Outros castelos, outras donzelas

O tema da donzela que dorme num castelo encantado constitui uma espécie de recorrência no imaginário mítico ocidental. Erguido num local de difícil acesso, o castelo simboliza o desejo não realizado, ainda não satisfeito. A donzela dorme à espera do cavaleiro que irá acordá-la, os dois se unirão e, realizando-se a conjunção, finalmente se terá o desejo satisfeito (ou aplacado). O Romantismo brasileiro produziu pelo menos um poema que vale a pena ser lembrado. Ou, ao menos merece ser lembrada a primeira parte do poema, já que

na segunda parte o poeta, parecendo desconfiar da sua Musa, faz uma espécie de tradução da primeira. Trata-se do poema “Cantiga”, de Álvares de Azevedo:

Em um castelo doirado
Dorme encantada donzela;
Nasceu – e vive dormindo
– Dorme tudo junto dela.
Adormeceu-a sonhando
Um feiticeiro condão
E dormem no seio dela
As rosas do coração.
Dorme a lâmpada Argentina
Defronte do leito seu:
Noite a noite a lua triste
Dorme pálida no céu.
(AZEVEDO, 1994. p. 94.)

Outro poema, tão belo quanto estranho, saiu da pena de Alberto de Oliveira, publicado no primeiro livro da sua fase parnasiana, *Meridonais*, de 1884. São versos puramente descritivos, sem nenhuma subjetividade e dotados de estranha beleza:

Erguido em negro marmor luzidio,
Portas fechadas, num mysterio enorme,
Numa terra de reis, mudo e sombrio,
Somno de lendas um palacio dorme.
[...]
E linda ornada de gemmas e vestida
De tyros de matiz de ardentes cores,
Uma bella princeza está sem vida
Sobre um tôro phantasstico de flores.
(OLIVEIRA, 1912. p. 80)

Esse poema já foi objeto de um belíssimo e estimulante estudo do professor Antonio Candido (1986). Certamente a exploração e as aproximações entre esses três poemas tornariam mais interessante essa leitura; fica, porém, adiada em favor de um artigo mais condensado.

Em lugar de uma conclusão

Diz Montaigne, nos *Ensaio*s, que tentar analisar a beleza que há numa poesia é como querer analisar o resplendor de um relâmpago. Vã empresa. Foi sem perder de vista o dito do Sábio que se empreendeu a leitura do poema pessoano, tentando localizar algumas das referências míticas, filosóficas e simbólicas a ele associadas. Assim, partiu-se de Platão e sua peculiar leitura de alguns mitologemas da cultura grega, transitou-se pela esoterismo medieval e pela Bíblia, até a poesia do Romantismo e pós-Romantismo brasileiro, numa tentativa de se explorar algumas das referências de que estão carregados os versos desse poeta que é fonte de tantas vozes.

Aqui interrompe-se a jornada. Não porque esteja concluída. Não está. O mais certo talvez seja dizer que a jornada propiciada pela Poesia nunca está concluída. Esta, particularmente, revelou-se propiciadora de muitos caminhos; vários deles sequer se começou a explorar. Outros o foram apenas em parte, tais as possibilidades que ofereciam. São múltiplas e complexas as sendas que traça o Poeta. Tentar trilhá-las é um desafio sempre renovador. Sai-se dessa jornada sempre mais rico do que se a iniciou. Isso faz valer o esforço.

Referências bibliográficas

ANACREONTE. *Odes*. Trad. Almeida Cousin. 4 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

APULÉIO, Lúcio. *L'ane d'or, ou Les metamorphoses*. Trad. Henri Clouard. Paris: Garnier, 1932.

AZEVEDO, Álvares de. *Lira dos vinte anos*. São Paulo: FTD, 1994.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução de João Ferreira de Almeida. ed. rev. e corr. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Rio de Janeiro: Vozes, 1991-1992 (2 vols.).

CANDIDO, Antonio. “No coração do silêncio”, in: *Na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986. p. 54-67.

GONZAGA, Tomás Antônio. “Marília de Dirceu”, in: PROENÇA FILHO, Domício. (org.). *A poesia dos Inconfidentes*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. p. 571- 707.

HESÍODO. *Os trabalhos e os dias*. Tradução, introdução e comentários de Mary de Camargo Neves Lafer 3 ed. São Paulo: Iluminuras, 1996.

_____. *Teogonia a origem dos Deuses*. Tradução, introdução e comentários de Jaa Torrano. 2 ed. São Paulo: Iluminuras, 1992.

MONTAIGNE, Michel Eyquem, Senhor de. *Ensaio*. Tradução de Sérgio Milliet. Brasília: Universidade de Brasília, 1987, vol. 1.

OLIVEIRA, Alberto de. *Poesias*. Rio de Janeiro: Garnier, 1912.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1969.

PLATÃO. “O banquete”. Tradução de José Cavalcante de Souza, in: *Diálogos*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. p. 13-59 (Coleção Os Pensadores, v. III).

Eros e Psique

*... E assim vedes, meu Irmão, que as verdades que vos foram dadas no Grau de neófito, e aquelas que vos foram dadas no Grau de Adepto Menor, são, ainda que opostas, a mesma verdade.
Do Ritual do Grau de Mestre do Átrio na Ordem Templária de Portugal.*

Conta a lenda que dormia
Uma princesa encantada
A quem só se despertaria
Um Infante, que viria
De além do muro da estrada.

Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.

A Princesa Adormecida,
Se espera, dormindo espera.
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.

Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado.
Ele dela é ignorado,
Ela para ele é ninguém.

Mas cada um cumpre o Destino –
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.

E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E, vencendo estrada e muro,
Chega onde em sonho ela mora.

E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão, e encontra hera,
E vê que ele mesmo era
A Princesa que dormia.
(Pessoa, 1969. p. 181)

El hombre de la situación: ¿ficción o realidad?

Mariana Flores Monroy

Facultad de Filosofía y Letras / Universidad Nacional Autónoma de México

Por último, vale más reírse de todo esto, para no llorar.
FORTÚN, “Caricaturas”

En 1861, la imprenta de Juan Abadiano publicó una novela de Manuel Payno titulada *El hombre de la situación*, la cual alcanzó en su tiempo gran éxito editorial (al grado de que el propio autor tuvo dificultades para conseguir un ejemplar algunos años más tarde). A pesar de ello, en la actualidad pocos son los críticos que se han ocupado de esta obra,¹ por lo que quizá el camino más sensato para estudiarla consista en dejar hablar al autor y a sus personajes; en otras palabras, partir del texto para llegar al contexto. Así pues, en este artículo me propongo analizar *El hombre de la situación* tomando como punto de partida el curioso proemio que Payno decidió colocar a manera de presentación de ese libro, y siguiendo algunas de las ideas que Antonio Candido planteó en su ensayo sobre las *Memorias de un sargento de milicias*, del brasileño Manuel Antonio de Almeida.

Sin duda alguna, el proemio a que me he referido constituye un documento muy valioso, pues en él Payno resumió con gracia y concisión tanto sus ideas estéticas como el propósito que persiguió al escribir su novela. Al abrirla, la primera afirmación con la que el lector se encuentra es ésta: “La vida es un vasto teatro; y el mundo [...] es el escenario donde de todos nos apresuramos a tomar lugar y a desempeñar nuestro papel”.² Pero si la vida es

¹ Por ejemplo, en su *Historia de la novela mexicana en el siglo XIX*, Ralph Warner sólo analiza *El fístol del diablo* y *Los bandidos de Río Frío*, sin mencionar en ningún momento la obra que me ocupa. Por su parte, John Brushwood, tal vez basado en una mala lectura o en informes erróneos, afirma lo siguiente: “También en 1861, Manuel Payno publicó unos cuantos capítulos de una novela que nunca terminó: *El hombre de la situación*. Al parecer quiso utilizar a un mexicano recién llegado de España, donde había estudiado, como expediente para hacer la crítica y el comentario de la sociedad mexicana. No podríamos decir que la novela indique un cambio de opinión en Payno” (J. Brushwood, *México en su novela*, p. 182). Finalmente, Emmanuel Carballo se limita a englobar *El hombre de la situación* con las otras dos novelas de Payno ya mencionadas, y concluye que en ellas “Payno se comporta en forma distinta de como se conduce la mayoría de los narradores mexicanos: en vez de enseñar le interesa distraer, emocionar y aturdir a sus numerosos oyentes” (E. Carballo, *Diccionario crítico de las letras mexicanas en el siglo XIX*, p. 172). Hay que destacar, sin embargo, la reciente tesis doctoral de María Teresa Solórzano Ponce, titulada “Manuel Payno: El hombre de la situación” (México, FFyL-UNAM, 1997), cuyo objetivo consiste en presentar un análisis detallado de esa novela.

² M. Payno, *El hombre de la situación*, p. 15. Para no entorpecer la lectura de este ensayo, en las citas siguientes de la novela sólo indicaré la página correspondiente entre paréntesis.

una obra de teatro; el mundo, un escenario, y los seres humanos, personajes, ¿cómo llevará a cabo el autor su re-presentación de este teatro y de esta obra, que es la historia?

Refiriéndose al caso de Almeida, Candido planteó una idea que puede ayudar a entender este problema: “el primer nivel de estilización consistió, por parte del novelista, en extraer de los hechos y las personas cierto elemento de generalización que los aproximó a los paradigmas subyacentes en las narraciones folclóricas [...]. En otras palabras, la operación inicial del autor habría consistido en reducir los hechos y los individuos a situaciones y tipos generales”.³ La pregunta, quizá, debería plantearse ahora en estos términos: ¿qué tipo de reducción, respecto de la realidad, fue la que elaboró Manuel Payno en su novela? Con su claridad característica, nuestro autor explica que su intención no fue otra que “tomar de las cosas, de los tiempos, de los hombres, algunas semejanzas, y reunir el concepto en unas cuantas hojas de papel” (p. 17). Por eso mismo, partir de la idea de que la novela es tan sólo una duplicación de la realidad, y de que el acierto del novelista consiste en la exactitud respecto del original, resulta en este caso una postura doblemente errónea. Primero, porque se estaría olvidando que la intención de una novela es *traducir*, en términos artísticos, cierta visión de la sociedad; y segundo, porque el propio Payno aclara que lejos de querer retratar *exactamente* a una o más personas, desea crear un grupo mejor y más grotesco “tomando la vanidad del uno, el candor del otro, la arrogancia o la malicia del de más allá” (p. 17).

¿Y qué clase de personajes se construyen siguiendo estas indicaciones? Sin duda alguna, en esta novela el lector se las habrá con un protagonista bastante singular, pues aunque se trata de varias generaciones de Fulgencios, en esencia todos parecen poseer iguales atributos. El hecho de que todos lleven el mismo nombre (cuya carga simbólica ya es significativa, pues Fulgencio alude a lo que brilla o refulge) no sólo es indicio de la continuación de un linaje, sino que, en la novela, simboliza la herencia de una particular manera de encararse con el mundo. Al igual que Leonardito, el “héroe” de la obra de Almeida, la dinastía andaluza que desfila por el universo imaginario de Payno se asemeja en ciertos aspectos a los famosos pícaros de origen español, pero también, como Leonardo, difiere de ellos en más de un sentido. El primero y más importante estriba en la composición de la obra, que está relatada en tercera persona, lo cual permite la introducción de un narrador que elimina el artificioso candor de la novela picaresca y convierte a los protagonistas en personajes, aunque sean centrales. Y si bien es verdad que el primer Fulgencio tiene un origen hasta cierto punto humilde (hablando en términos pecuniarios, no nobiliarios) y que es arrojado al ancho mundo que representan las Américas, también lo es que de su enfrentamiento con la dura realidad no adquirió una madurez que se traduce en un sinnúmero de picardías. Más bien, Fulgencio se presenta como un personaje que, debido a su naturaleza andaluza, ya *nace* ambicioso, audaz, atrevido y hablador; o como lo explicó Candido, “nace malandro [o andaluz] hecho, como si se tratase de una cualidad esencial, no un atributo adquirido por

³ A. Candido, “Dialéctica del malandrino (Caracterización de las *Memorias de un sargento de milicias*)”, en Manuel Antonio de Almeida, *Memorias de un sargento de milicias*, p. XVI.

la fuerza de las circunstancias”.⁴ Por esto, y por carecer de una condición servil, no puede calificarse a este héroe de pícaro, sino que debe inscribirse en la categoría más amplia de malandro.

Ya el término andaluzada, que tiene cabida en el diccionario y que alude a una cosa muy exagerada, atribuida a los andaluces, puede dar idea del tipo de personaje que es Fulgencio. Pues Payno, con su propósito de tomar ciertos rasgos característicos de los seres de carne y hueso, consiguió extraer de los habitantes venidos del sur de España los caracteres más sobresalientes, al grado de que todos los que encuentran al primer Fulgencio en su camino se expresan así: “Estos andaluces son como Dios los crió”, “Antes de haberlo oído hablar hubiera yo apostado que era andaluz”, “Mira, no te doy de palos porque sé que eres andaluz y, como todos ellos, desagradecido y papalón” y “Todos los andaluces son el diablo de habladores y de vanidosos”. Si se atiende a los ilustres antecesores de la no menos ilustre casa de los García, que es el apellido que todos los Fulgencios ostentan, se podrá saber que, desde el mismo Julio García (o Julio César), “todos eran, como quien dice, una misma cosa” (21), puesto que “la familia había conservado su clara y limpia nobleza, y transmitido tan preciosa herencia de padres a hijos con una fidelidad tal, que ni una sola portezuela de tan dorados blasones se había empañado” (22). Y no por haber nacido en México, los siguientes dos Fulgencios perdieron un ápice de su noble ascendencia y de su singular carácter; lo único que en ellos mudó, es verdad, fue la dicción, pero “la manía de la ostentación y de la nobleza” también en ellos era incurable.

Desde luego, el contrapeso, tanto geográfico como moral, de estos andaluces es el tipo del gallego, encarnado en los Aguirrevenguren y en el servicial Romero, y cuyos rasgos más destacados son la laboriosidad y el ahorro. Sin embargo, la fortuna que gracias al orden y al trabajo continuo consiguió amasar este ejemplar comerciante, al caer en manos de Fulgencio se esfuma, al igual que sus valores y su encomiable método para reunir algún capital. La sustitución del viejo libro de cuentas de Aguirre por el nuevo y costoso cuaderno de su heredero adquiere, así, carga simbólica: “El libro mugroso y forrado de badana encarnada que llevaba Vengurren, representaba el orden y la economía; era el libro de crédito: el lujo-so volumen de Fulgencio, representaba el desorden, el despilfarro y el débito de esta partida doble que había principiado hacía más de cincuenta años con el económico gallego, y terminaba con el vanidoso y pródigo andaluz” (p. 125).

Así pues, queda claro que las principales características de los protagonistas son la ambición, la vanidad, la prodigalidad, el ser poco agradecidos y la obsesión por la apariencia. Pero de todos estos rasgos, creo que el que más peso tiene en la novela es el último, puesto que en cierta forma es lo que permite al segundo Fulgencio realizar su carrera política y conseguir la aclamación de la sociedad. De manera significativa, y como si se pudiera aplicar a la historia el viejo dicho de que “no todo lo que brilla es oro”, desde el inicio de la novela Fulgencio se engaña al catalogar las piedras que encuentra en su camino, creyendo,

⁴ A. Candido, *ob. cit.*, p. XII.

como su padre, que éste estaba lleno de oro: “En efecto, lleno de asombro, comenzó a notar piedras que ya relucían con un brillo opaco, o ya contenían partículas amarillas y algo rojizas” (p. 40). De esta suerte, el recién desembarcado polizón carga a cuestas un montón de piedras sin valor, como lo hará después la sociedad al darle entrada e importante salario a su primogénito. Pero si Fulgencio descubre con tristeza que sus piedras no valían ni un cuarto, la sociedad no pudo notar la mistificación en el caso de su hijo el diputado, de quien el narrador apunta lo siguiente:

Y parecido a una vieja bailarina que, arrugada, flaca y olvidada, sale repentinamente con pantorrillas postizas, colorete, encajes y punto por todas partes, y arranca a los que no la conocen aplausos de admiración, así apareció nuestro personaje con el prestigio de su caudal, de su gran casa y de su profunda sabiduría, arrancando a toda la prensa las más unánimes y cumplidas alabanzas. La prensa, en realidad, no sabía lo que hacía y, en último caso, aplaudía a una vieja y arrugada bailarina (p. 198).

“Que te compre quien no te conozca”, parece decir Payno, pues por no distinguir el oro de su reflejo, el país, encandilado, está dispuesto a acoger a quien sólo por fuera dé la impresión de ser capaz de conducir su destino.⁵ Pero el brillo de los Fulgencios no para ahí: todos sienten la necesidad de reflejarse en cualquier superficie, ya se trate del lienzo, el mármol, el yeso, el barro, el daguerrotipo, el periódico, y “aun en las sombras chinescas, si le hubiera sido posible” (226). Que el reflejo deforme o exagere el original es lo de menos;⁶ a fin de cuentas, eso mismo procura el autor: extraer ciertos rasgos de la realidad, amplificarlos y formar con ellos un cuadro grotesco que tiene mucho de esperpento y de caricatura.

Ahora bien, además de la apariencia, que podrá considerarse una estructura significativa del texto, creo que en la novela hay otro recurso que aparece con gran frecuencia y que en cierto sentido organiza buena parte de la narración. Este recurso, que llamaré inversión por no hallar otro término más adecuado, se encuentra en varios niveles que van desde la adjetivación hasta la estructura misma de la sociedad, al grado de que podría pensarse que se trata de una dinámica social intuitiva por el novelista. Aunque en el texto hay ejemplos de sobra de este mecanismo, creo que con tres bastará para dar idea de lo que quiero explicar. El primero de ellos tiene relación con los epítetos y adjetivos empleados para referirse a los personajes; así, después de haber informado al lector de los antecedentes del primer Fulgencio, cuyo mayor anhelo era la muerte de Vengurren para heredar sus grandes

⁵ Esta idea se ve reforzada en otro pasaje de la novela en que el narrador afirma: “Don Fulgencio tenía, como hemos dicho, una figura común; pero como era de cuerpo alto y de carrillos llenos, *daba la pala*, como suele decirse, y adquirió en breve toda la importancia que en la política tiene un figurón grande y marcado. ¡Qué trabajo cuesta a los flacos y desmedrados hacer carrera! Para la política se requiere en México facha y nada más que facha, y don Fulgencio daba realce a la que Dios le había dado, con un prendedor de brillantes, con una cadena monstruosa de oro, colgada de los botones del chaleco” (199).

⁶ Hay que recordar, en este sentido, los retratos que Fulgencio manda instalar en diversas partes de su lujosa residencia: “En la antesala había un retrato de don Fulgencio sentado en un sillón. Una mano la tenía en una esfera, aunque no sabía palabra de geografía, y la otra puesta sobre un libro (que jamás había pensado escribir) que decía ‘Instrucción Pública. Beneficencia’” (227).

caudales, y luego de haber relatado cómo las viruelas habían arruinado la belleza y lozanía de doña Ana de Gibraltar, el narrador introduce al vástago de esa unión así: “se llama don Fulgencio, hijo legítimo de nuestro amigo y *noble* capitán del mismo nombre y de la *bella* doña Ana de Gibraltar” (p. 139). Sin mucho esfuerzo, el lector intuye que en los calificativos subrayados hay por lo menos una anomalía, pues lejos de describir a los personajes, expresan exactamente lo contrario de lo que son. Pero la inversión abraza capas más profundas aún: se instala también en el discurso de los personajes y consigue que éstos expresen justamente el reverso de lo que dicen. Una elocuente muestra es sin duda la conversación que entablan el gobernador y el segundo Fulgencio, precisamente cuando éste acaba de “descubrir” sus notables capacidades políticas:

El fruto de este viaje improvisado fue la reconciliación más sincera con el gobernador. Se habló de la Patria, del pueblo, de la beneficencia pública, del desprecio con que México veía a los estados, de la necesidad de imponer con energía la ley a la capital; en fin, de todo, menos de la diputación; pero don Fulgencio tuvo maña para hacer entender al gobernador [...] que el pueblo estaba muy empeñado en colmarlo de favores; que como él no aspiraba a nada, ni quería mezclarse en la política, había rehusado decididamente; pero que siempre tenía intención de marchar a la capital, donde lo llamaban asuntos de intereses [...]; en fin, multitud de cosas, las cuales, aunque con sentimiento, no le dejarían tiempo para ocuparse de la defensa del pueblo y de los intereses de su Estado. El gobernador le contestó llenándolo de cumplimientos, llamándolo patriota desinteresado y liberal sincero, y ambos, estrechándose muchas veces la mano, se despidieron (p. 155).

Ante una cita tan larga como reveladora, hay que ir por partes. En primer lugar, el lector, enterado ya de la profunda ambición despertada en Fulgencio por el maestro Pimpinela, sabe que el principal objetivo de la visita es, justamente, trabajar por la diputación, sondeando el ánimo del gobernador con miras a saber qué tipo de oposición hará a la campaña de Fulgencio. Sin embargo, y aunque de la diputación no se hable una palabra, ambos interlocutores saben que las frases han de interpretarse de manera inversa a como suele hacerse, por lo que aluden a las elecciones sin hablar de ellas. Y lo mismo sucede con las motivaciones de Fulgencio para aspirar a un cargo público; pese a que hable del empeño del pueblo en colmarlo de favores, tanto él como el lector saben que la adhesión popular no es real y, cuando la consigue, lejos de ser espontánea es producto de las hábiles maquinaciones de Pimpinela, quien paga a la gente para manifestar su júbilo. Otrosí, a pesar de las protestas de Fulgencio de que nada desea, en realidad su viaje a la capital no tiene otro fin que preparar su campaña, pues su mayor ambición sí consiste en mezclarse en la política. Finalmente, ninguna duda cabe ya de que la “sincera reconciliación” y el apretón de manos sólo auguran una tenaz intervención del gobernador para impedir la realización del empeño de Fulgencio, así como la no menos férrea intención de éste para hundir al gobernador cuando se presente la oportunidad.

Pero el mundo al revés no para aquí. Cuando Fulgencio está encumbrado ya en la capital mexicana, “a instancias de varias personas muy caracterizadas” acude a la Academia

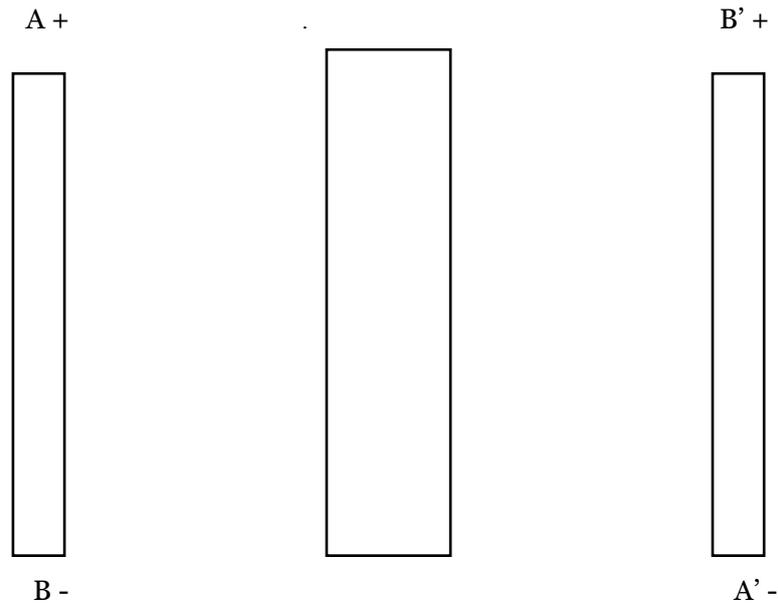
de San Carlos. Allí, al igual que en la Sociedad Lancasteriana, hace gala de una ignorancia prodigiosa. Pero lo que sorprende no es esto, pues ya se sabe que el flamante diputado abandonó desde muy joven sus estudios para unirse a la guerra de Independencia; más bien, lo que deja al lector de una pieza es la unánime buena acogida de sus palabras por los oyentes, que, de acuerdo con el sentido común, debían ser los especialistas en asuntos artísticos:

Toda la corte que seguía a don Fulgencio en su visita quedó pasmada con el *conocimiento* que el *distinguido* personaje tenía de las pinturas originales, con la *exactitud* de su juicio para criticar los defectos y con la *certeza* de su ojo al distinguir las bellezas artísticas; pero sobre todo, la narración de las aventurillas de los pintores fue lo que acabó de convencerlos de que no era un hombre vulgar el que había honrado con su presencia la *muy noble y distinguida* academia fundada por Carlos III (p. 225).

Aunque, como ya dije, hay muchos pasajes en que puede encontrarse el mecanismo de la inversión, elegí éste por varias razones. Primero, porque los adjetivos con que se califica a Fulgencio, al coincidir con los que describen a la Academia, indican que en ambos casos se está operando ese juego de inversión. Asimismo, al ser aprobados y secundados, los errores y la ignorancia del diputado se hacen extensivos a toda la gente que lo acompaña, pudiéndose decir que lo que está invertido no es sólo la conducta de Fulgencio, sino la sociedad entera. De aquí, desde luego, se derivan varios lineamientos morales. Para obtener la riqueza no es menester trabajar; basta ser paciente y aguardar la oportunidad de apropiarse de lo que otros han conseguido merced a su esfuerzo. Los caudales acumulados gracias al trabajo no sólo no proporcionan una vida holgada, sino que se esfuman como por arte de magia. Para ser representante de los intereses del pueblo, de lo que menos hay que ocuparse es de las necesidades populares; por el contrario, se trata de hacer uso de la curul para conseguir todos los beneficios personales posibles. Para pasar por un orador elocuente, más que hablar, lo que se precisa es quedarse callado...

¿Pero qué relación tiene este ácido retrato con la realidad que Payno observó? ¿Por qué podemos reconocer ciertos aspectos de la novela en la realidad más inmediata? Tal como lo dice Candido, “no es la representación de los datos concretos particulares la que produce, en la ficción, el sentido de la realidad; sino la sugestión de una cierta generalidad que mira para los dos lados [ficción y realidad] y da consistencia tanto a los datos particulares de lo real como a los datos particulares del mundo ficticio”.⁷ Si esto se pusiera en un esquema, como Candido lo hizo para ilustrar su análisis, del lado izquierdo A y B corresponderían a los hechos particulares de la sociedad mexicana; A' y B' serían los hechos particulares de la sociedad descrita en *El hombre de la situación*, y en el centro se hallaría el fenómeno de la inversión, que a la manera de un espejo deformante (ya cóncavo, ya convexo) reproduce la imagen alterada del original:

⁷ A. Candido, *ob. cit.*, p. XXX.



Los polos que están en los extremos verticales de la realidad podrían ser, como quiso Candido, el orden y el desorden, o los valores positivos y negativos que en cada sociedad se establecen para regir la conducta de los ciudadanos. Sin embargo, al pasar por esa instancia mediadora que está al centro del esquema, dichos polos se invierten, de suerte que lo que está arriba en la realidad se refleja abajo en la ficción, mientras que aquello que ocupaba un lugar inferior ocupa ahora el sitio más elevado. Así, lo grande y noble se trueca, por medio del arte, en pequeño y deleznable; en cambio, lo que es pequeño y ruín, también por este procedimiento, adquiere tamaños colosales y cualidades notables. Y si bien es verdad que los valores de la realidad pueden corresponder a la situación mexicana, también puede pensarse en otro esquema en que los valores de la izquierda son más bien los que aquende el mar se atribuían a las sociedades europeas, los cuales, al pasar por otro espejo deformante (que podría ser, por qué no, el Atlántico), cambian de signo y se convierten en esas “ideas fuera de lugar” que tan bien percibió Roberto Schwarz.⁸

Merced a su intuición certera y a su imaginación prodigiosa, Payno legó a sus lectores un inigualable fresco que a nuestro pesar tiene vigencia hoy en día. En él, el autor se permitió hacer desfilar una serie de personajes imaginarios y otros que, aunque tuvieron su origen en la realidad, no por ello son menos ficticios. Que podamos reconocer en el muy noble virrey don Joaquín de Monserrat intenciones poco encomiables y que se asemejan a las de Fulgencio (no en balde llegan a México en el mismo barco), pues ambos esperan recoger con el menor esfuerzo el oro regado a paletadas; que también reconozcamos a Iturbide, quien curiosamente entró triunfante a la capital seguido del segundo Fulgencio, como que eran “dos astros que *tenían* que brillar juntos”, y quien, lo mismo que el diputado, obedeció

⁸ Véase Roberto Schwarz, “Introducción a *Memorias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis”, Adriana Amante (traducción), Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2003.

al “espontáneo” llamado del pueblo para erigirse en emperador; que podamos, en fin, reconocer nuestra historia en una novela, no se debe a la representación de datos concretos e históricos, sino a esa sugestión, a esa particular interpretación que de la sociedad de su época plasmó Payno en *El hombre de la situación*. Como lo explicó Candido: la ficción no proviene directamente de la realidad, “pues el sentimiento de la realidad en la ficción presupone el dato real pero no depende de él. Depende de principios mediadores, generalmente ocultos, que estructuran la obra y gracias a los cuales se vuelven coherentes las dos series, la real y la ficticia”.⁹ En este caso, según expliqué más arriba, el principio mediador que articula la novela y que organiza los datos reales y los ficticios es la inversión.

Involuntariamente moderna, la ausencia del final de la novela nos otorga a nosotros, lectores mexicanos de este atribulado siglo XXI, la posibilidad de completar la parodia que se continúa en la vida real, o más bien, como sugirió Jorge Ruedas de la Serna, la oportunidad de “cerrar el libro y seguir viendo la novela a través de la ventana”.¹⁰ Veamos, pues, si es andaluzada o realidad.

Ciudad Universitaria, 2007

Bibliografía

BRUSHWOOD, John S. *México en su novela. Una nación en busca de su identidad*. México: FCE, 1998 (Breviarios, 230).

CANDIDO, Antonio. “Dialéctica del malandrinaje (Caracterización de las *Memorias de un sargento de milicias*)”, en Manuel Antonio de Almeida, *Memorias de un sargento de milicias*. Venezuela: Ayacucho, 1977, pp. IX-XXXVII.

CARBALLO, Emmanuel. *Diccionario crítico de las letras mexicanas en el siglo XIX*. México: Océano/Conaculta, 2001.

PAYNO, Manuel. *El hombre de la situación*, Jorge Ruedas de la Serna (edición, estudio crítico, cronología y notas). México: Alfaguara, 2003 (Clásicos Mexicanos).

WARNER, Ralph. *Historia de la novela mexicana en el siglo XIX*. México: Antigua Librería Robredo, 1953 (Clásicos y Modernos. Creación y Crítica Literaria, 9).

⁹ A. Candido, ob. cit., p. XXXI.

¹⁰ J. Ruedas de la Serna, “Estudio crítico de *El hombre de la situación*”, en M. Payno, ob. cit., p. 239.

Agatha Christie por Clarice Lispector: tradução, cultura e identidade

Nícea Helena Nogueira

Doutora em Letras pela UNESP, e pós-doutoranda em Ciência da Literatura pela UFRJ.
Professora do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora.

Resumo A tradução redefine a autoria na literatura e cria identidades receptivas à diferença cultural. A domesticação da tradução, ou seja, as mudanças semânticas que ocorrem nos textos originais ao serem traduzidos, prática que pode provocar a perda de elementos culturais implícitos na obra original, é o conceito que embasa este estudo analítico da tradução do romance *Curtain* (1975), de Agatha Christie, feita por Clarice Lispector, sob o título *Cai o pano* (1976). Sendo que a tradução literária trata de orientar todos seus esforços para o texto original, ou seja, o autor, o ambiente e sua época, observa-se como o processo de domesticação foi desenvolvido pela romancista brasileira e quais valores culturais e sociais estão embutidos na sua tradução dessa história policial da escritora inglesa.

Dentro da discussão sobre a formação de identidades culturais, considera-se que a tradução é tratada, constantemente, de modo suspeito porque domestica textos estrangeiros ao inserir nestes aspectos referentes à linguagem e relacionados à cultura que são passíveis de compreensão apenas para grupos específicos de leitores locais. A tradução possui um grande poder na construção de representações de culturas estrangeiras. O modo como um leitor, que nunca viajou para as Ilhas Britânicas e que não possui proficiência no idioma daquele local, conhece a Inglaterra e compreende a cultura do povo inglês está diretamente ligado à construção do discurso do tradutor de textos que se referem ao Reino Unido.

Dessa forma, as informações recebidas por esse leitor são dependentes das escolhas feitas pelo tradutor, tanto no que se refere ao vocabulário empregado quanto às noções que delineiam as características culturais descritas no texto traduzido. A responsabilidade do tradutor se acentua quando o texto é literário, já que aí temos uma carga cultural e sentimental mais pungente nas representações da identidade de um povo. No resultado do trabalho do tradutor, pode-se observar se suas escolhas aproximam a tradução à cultura da língua de partida ou se essas privilegiam a cultura da língua de chegada. Quando a aproximação do texto fonte é feita no sentido da cultura do leitor, e não do autor, temos o que o pesquisador em tradução Lawrence Venuti (2002) chama de domesticação da tradução. O oposto é chamado, nos Estudos da Tradução, de estrangeirização.

Este trabalho pretende analisar esse processo, tendo como objeto de estudo o romance *Curtain*, de Agatha Christie (1890-1976). A mundialmente famosa escritora inglesa de estórias policiais teve a maioria de seus livros inicialmente traduzida, no Brasil, por Clarice Lispector (1920-1977), nas décadas de 1960 e 1970.

A Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB) guarda, entre os documentos pessoais da autora, uma certidão de inscrição de profissional autônomo, datada de 6 de fevereiro de 1975, em que consta, além do endereço, as atividades de “escritora de livros e tradutora”, exercidas por Clarice. A década de 1970 parece ter sido aquela em que Clarice mais se dedicou à tradução, uma vez que nesse período foi publicada a maioria dos textos traduzidos.

Curtain foi publicado, em nosso País, com o título *Cai o pano*, uma alusão ao final do último ato de uma peça teatral, já que narra o último caso de assassinato desvendado por Hercule Poirot, o mesmo detetive belga que havia protagonizado outros romances policiais de Agatha Christie. A tradução, lançada pela Editora Record, do Rio de Janeiro, apareceu no ano seguinte ao lançamento do livro na Inglaterra e no mesmo ano em que a dama do mistério morreu.

No livro, o capitão Arthur Hastings, amigo particular de Poirot que narra o romance em primeira pessoa, volta à mansão Styles St. Mary, cenário da primeira investigação em que trabalharam juntos vinte anos antes. A pedido do detetive, agora um policial aposentado, Hastings vai ajudá-lo a capturar um assassino em série pois Poirot acredita que ele vai matar novamente. Responsável por cinco crimes sem relação aparente entre si, o misterioso assassino também está hospedado na antiga propriedade que foi transformada em hotel. A verdadeira intenção do inspetor belga é matar o criminoso, chamado de X durante todo o romance, para impedir mais assassinatos, o que Poirot realmente faz ao final da estória poucas horas antes de ele próprio morrer, fechando assim a cortina

E qual é o resultado dessa tradução de Clarice Lispector? Quais foram as escolhas da autora de *Perto do coração selvagem* para a tradução de *Curtain*? Ela aproxima o texto final à escritora inglesa ou ao leitor brasileiro? Antes de tentarmos responder a esses questionamentos, atentamo-nos para o que a própria Clarice pensava da prática tradutória, que ela levava muito a sério.

Em 1968, Clarice publicou uma crônica na *Revista Jóia*, do Rio de Janeiro, intitulada “Traduzir procurando não trair”. O título da crônica propõe um intertexto com a famosa expressão italiana *traduttore, traditore*, que significa “tradutor, traidor”, isto é, quem traduz trai.

Na crônica, a escritora confessa o receio que sente nessa atividade: “Primeiro, traduzir pode correr o risco de não parar nunca: quanto mais se revê, mais se tem que mexer e remexer nos diálogos” (LISPECTOR, 1968). Nesse texto, Clarice também menciona a “necessária fidelidade ao texto do autor”, enquanto que, ao mesmo tempo, a língua portuguesa não traduz facilmente certas expressões típicas da língua inglesa, o que exige, ela mesma afirma, uma adaptação mais livre.

Entretanto, a leitura de *Cai o pano* não sugere que essa tenha sido a abordagem da tradutora. Os diálogos e descrições são fielmente reproduzidos no estilo de Agatha Christie e há passagens em que o leitor atento pode considerar a literariedade da tradução. C.L. mantém até os destaques em itálico do texto inglês, como se pode observar na frase em itálico na seguinte passagem que abre o primeiro capítulo de *Curtain*:

Who is there who has not felt a sudden startled pang at reliving an old experience or feeling an old emotion?
“*I have done this before...*”
Why do those words always move one so profoundly?
That was the question I asked myself as I sat in the train watching the flat Essex landscape outside (CHRISTIE, 2000, p. 1).

Em *Cai o pano*, lemos:

Quem nunca sentiu uma súbita pontada ao reviver uma velha experiência ou ao sentir uma emoção antiga?
“*Isso já me aconteceu antes...*”
Por que essas palavras nos tocam tão profundamente?
Foi essa a pergunta que me fiz, sentado no trem, olhando a monótona paisagem de Essex (CHRISTIE, 2004, p. 5).

No texto de Christie, o detetive belga está, constantemente, inserindo expressões em francês, sua língua mãe, nas suas falas: *bien entendu, en famille, mon cher, dépêchez-vous, très bon marché, à bientôt, cher ami, bon Dieu*, entre outras. A tradutora mantém todas essas expressões em francês e com o mesmo destaque recebido no texto em inglês.

Em contrapartida, outra preocupação da escritora brasileira é quanto à norma culta da língua portuguesa. “Tenho o maior respeito por gramática”, declarou a tradutora, “e prestando nunca lidar conscientemente com ela. Em matéria de escrever certo, escrevo mais ou menos certo de ouvido, por intuição, pois o certo sempre soa melhor” (LISPECTOR, 1968). Mesmo quanto às regras de pontuação, Clarice é cuidadosa ao transformar as aspas dos diálogos do inglês para os travessões no português.

Quanto a traduzir os romances policiais ingleses, escreveu na mesma crônica da *Revista Jóia*:

Prazer engraçado tive eu ao traduzir um livro condensado de Agatha Christie, encomendado por Tito Leite, diretor de Seleções. Em vez de lê-lo antes no original, como sempre faço, fui lendo à medida que ia traduzindo. Era um romance policial, eu não sabia quem era o criminoso, e traduzi com a maior pressa, pois não suportava a tensão da curiosidade. O livro esgotou-se rapidamente (LISPECTOR, 1968).

Diversos escritores brasileiros que atuaram, e atuam, como tradutores literários optam por ser “transformadores” e “domesticadores” de literatura estrangeira. Machado de

Assis, ao traduzir o poema “O corvo”, do escritor Edgar Allan Poe, transformou totalmente o texto do norte-americano (BARROSO, 2000). O autor de *Memórias póstumas de Brás Cubas* apresentou uma recriação poética dos versos de Poe que, até os dias atuais, gera polêmica entre os teóricos dos Estudos da Tradução e motiva estudantes, desta área, a desenvolverem trabalhos acadêmicos engajados na discussão do valor de sua tradução.

Já em 1950, Graciliano Ramos, na sua tradução de *A peste*, do existencialista francês Albert Camus, impôs o seu próprio estilo de escrita ao texto em português. Entre outros aspectos, a economia de adjetivos e superlativos, tão cara a Graciliano Ramos, aparece no texto traduzido de Camus (PEREIRA, 1992), domesticando, assim, o texto fonte.

Ao contrário desses, Clarice aproxima *Cai o pano* do texto de Agatha Christie. Com poucas exceções relacionadas a termos com implicação semântica, sua tradução é a cópia fiel do romance policial inglês. Essa opção de uma tradução praticamente literal nos leva acreditar que foi intenção da tradutora proporcionar ao leitor brasileiro um contato direto com o texto fonte, ou seja, que a leitura fosse de um texto de Christie e não de Lispector. Dessa forma, a escritora brasileira assegurou que a identidade cultural do romance não fosse alterada pela prática tradutória. A cultura estrangeira permanece, assim, intacta. O leitor da tradução de Clarice pode afirmar que conhece o texto de Agatha.

Referências bibliográficas

BARROSO, Ivo (org.). *O corvo e suas traduções*. 2. ed. São Paulo: Nova Aguillar, 2000.

CHRISTIE, Agatha. *Cai o pano*. 20. ed. Tradução Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

_____. *Curtain*. New York: Berkley, 2000.

LISPECTOR, Clarice. Traduzir procurando não trair. *Revista Jóia*, Rio de Janeiro, n. 177, maio 1968.

GOMES, André Luís. Entre espelhos e interferências: a problemática da tradução para Clarice Lispector. *Via Atlântica*. São Paulo, v. 7, p. 39-52. out. 2004. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/posgraduacao/ecl/pdf/via07/via07_04.pdf>. Acesso em: 7 maio 2005.

MILTON, John. *Tradução: teoria e prática*. São Paulo: Marins Fontes, 1998.

PEREIRA, Juvelina Zompero. *Graciliano Ramos, tradutor de Camus*. 1992. Dissertação (Mestrado em Letras, área de concentração em Teoria da Literatura) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 1992.

VASCONCELLOS, Eliane (org.) *Inventário do arquivo de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1993. (Série CLB, 5).

VENUTI, Lawrence. *Escândalos da tradução*. Bauru: EDUSC, 2002.

“*Se dizia daquela terra que era sonâmbula*”: algumas considerações sobre o romance de Mia Couto

Susanna Ramos Ventura

Unifesp – Núcleo de Estudos Ibéricos

Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP

Resumo O presente artigo tece considerações sobre o primeiro romance, publicado em 1992, pelo autor moçambicano Mia Couto, hoje mundialmente conhecido. *Terra sonâmbula* é, a nosso ver, um dos grandes romances das literaturas de língua portuguesa. A análise parte da descrição física do romance – que se divide em dois planos narrativos – realiza uma paráfrase, para a seguir iniciar um percurso que abrange o momento histórico focalizado no romance, o tempo e espaço das narrativas e, por fim, lança um olhar sobre as epígrafes da obra.

Terra sonâmbula, romance do escritor moçambicano Mia Couto, publicado em 1992, é construído por duas narrativas que se intercalam, em que são contadas as histórias de um grupo de personagens que vivenciam duas sucessivas guerras: a que conduz à independência do país em 1975 e a posterior guerra civil que se inicia no mesmo ano.

Em *Terra sonâmbula*, vemos parte das vidas das personagens Muidinga, Tuahir e Kindzu. Muidinga e Tuahir, protagonistas de um dos planos narrativos, são focalizados, no início do romance, no momento em que acabam de sair de um campo de refugiados de guerra (no contexto da mencionada guerra civil) e vagam pela zona rural arrasada; no outro plano narrativo, Kindzu é um narrador que conta por escrito a história de sua vida, do período compreendido entre alguns anos antes da independência de Moçambique, até um momento indeterminado, mas que pode ser situado durante a ocorrência da Guerra Civil Moçambicana.

Muidinga e Tuahir vagam pelo campo devastado, fazem ponto de parada num trecho de estrada abandonado, junto ao qual amontoam-se veículos destruídos, alguns deles pelas chamas. Encontram um ônibus (“machimbombo” na variante moçambicana do português) parcialmente incendiado, e ali montam acampamento, utilizando-se da parte não queimada do veículo como abrigo. Dentro do ônibus estão corpos carbonizados, que são enterrados pelos dois. Do lado de fora, um corpo de homem alvejado há pouco tempo junto a uma mala fechada. Enterram o último corpo e se apoderam da mala. Dentro dela, alguma roupa, comida e cadernos escritos – um diário. Mexendo nos cadernos, Muidinga redescobre a faculdade da leitura, e então passa a fazê-la em voz alta a pedido do velho, que é analfabeto. Os cadernos tornam-se motivação para Muidinga e Tuahir diante da destruição que

os cerca, que impede qualquer iniciativa de reconstrução ou retomada de um projeto de vida.

Muidinga perdera completamente a memória em algum momento durante a estadia no campo de refugiados. A descoberta da faculdade de ler é um primeiro contato da personagem com o mundo letrado desconhecido por seu protetor, o velho Tuahir. A partir desse momento, Muidinga iniciará um caminho individual em que será capaz de se lembrar que sabe também escrever, e em pouco fará uso dessas habilidades de maneira autônoma, transitando por códigos não dominados por Tuahir.

No decorrer da narrativa, saem para explorar lugares em volta do acampamento improvisado no ônibus incendiado. Com o tempo, ambos constataam que a terra se move, como sonâmbula, e que, a cada uma das excursões que realizam encontram novas paisagens e pessoas.

A constatação é primeiramente feita pelo menino e desacreditada pelo velho, que mais tarde também constata o fato. Para o leitor atento às epígrafes do romance fica evidenciado que as personagens se encontram próximas a Matimati, aldeia mítica onde, de acordo com a primeira das epígrafes o fenômeno da terra sonâmbula é observado. Além disso, a paisagem se move enquanto os homens dormem, sendo que o movimento está ligado à capacidade de sonhar, o que ressalta o desejo de futuro ainda pulsante nas personagens que vagam aparentemente sem destino. Portanto, a cada manhã, Muidinga nota a mudança na paisagem, modificação que se irá radicalizando na medida em que a narrativa avance, comportando a princípio pequenas mudanças (arbustos e árvores que aparecem em outros locais ou surgem em um ângulo vazio de paisagem), que se intensificam (a proximidade do pântano) até que, ao final da narrativa, o interior moçambicano chega ao mar.

O objetivo primeiro da movimentação das personagens, para além da sobrevivência imediata, é a busca pelos pais de Muidinga. O leitor não sabe qual a opinião de Tuahir a esse respeito, uma vez que, no decorrer da narrativa, ele parece descrever completamente desta possibilidade. Tal objetivo é dificultado ainda pela perda de memória do menino ocorrida no campo de refugiados em que fora acometido de grave enfermidade. Data deste episódio o relacionamento com Tuahir, que cuida do menino a partir de então. Uma vez que não é capaz sequer de se lembrar de seu nome, o velho senhor lhe dá o nome de Muidinga.

Chamaremos à narrativa focada nas trajetórias de Muidinga e Tuahir a partir da chegada ao trecho da estrada com o ônibus queimado de “narrativa I”. Esta tem um narrador heterodiegético, segundo a classificação proposta por Gérard Genette, qualificando o tipo de narrador que não toma parte diretamente na história que narra.¹ O narrador acompanha ambas as personagens com certo grau de onisciência, reproduzindo muitas vezes os pensamentos de um e de outro. Há grande número de diálogos, que são colocados no texto de maneira tradicional, precedidos por travessão e evidenciados pela grafia em itálico.

¹ GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Vega, 1995, p. 327.

A narrativa II, em forma de diário distribuído por vários cadernos, narra a vida de um homem jovem de nome Kindzu, que conta, num primeiro momento, sua vida como criança numa aldeia no litoral sul de Moçambique. Kindzu cresce junto a sua família e vivencia o final da época colonial (período em que vai à escola), a Independência de Moçambique (momento em que é ainda criança), o início da Guerra Civil (a partir da qual ocorre a desagregação de sua família e a destruição de parte da aldeia de origem).

Num segundo momento, deixa o lugar de origem rumo ao Norte do país. Nesta segunda parte da narrativa, Kindzu, jovem adulto, parte de sua aldeia após a desagregação de sua família, a morte de seu mestre escolar e a iminente partida de um amigo comerciante. A viagem é feita por mar, numa pequena embarcação, e, numa das paradas, Kindzu aporta, detendo-se em uma localidade do norte do país, a fictícia Matimati, que passará a ser o centro a partir do qual o restante da narrativa terá lugar. O presente da narrativa ocorre todo durante a Guerra Civil Moçambicana, de modo a coincidir com o tempo presente da narrativa I.

Kindzu começa a viagem com dois objetivos contraditórios, o que indicia o caráter ambíguo da personagem diante dos caminhos que lhe são apresentados pela realidade: ele rumo para o Norte de Moçambique em busca de um grupo de guerreiros tradicionais, herdeiros de uma tradição ancestral com bases míticas – os “naparamas” – aos quais pretende se juntar para ajudar seu país a acabar com a guerra, ou, alternativamente, para encontrar um lugar calmo, distante da guerra, para permanecer até que ela acabe. A viagem, iniciada como fuga da destruição da aldeia onde nasceu, da desagregação familiar e da perda dos amigos começa a ser engendrada quando Kindzu vislumbra por duas vezes um guerreiro seminu com os braços cobertos de pulseiras e com aspecto misterioso, depois identificado como um “naparama”.

O primeiro desses encontros ocorre quando Kindzu cumpria rituais apaziguadores para seu pai morto. O segundo tem lugar na loja do amigo Surendra Valá. O indiano provê as explicações sobre o estranho visitante: é um “naparama”, espécie de guerreiro invencível, revestido de poderes por rituais secretos. Os “naparamas” lutam sem armas de fogo e têm o corpo invulnerável aos projéteis. O desconhecimento da existência de tais guerreiros é atribuído por Surendra ao fato de Kindzu ser oriundo do sul de Moçambique, e os “naparamas” fazerem parte das crenças do norte moçambicano. A existência real dos guerreiros é por vezes contestada na narrativa, uma vez que sua natureza está ligada ao campo mítico.

Chamaremos a esse plano narrativo de “narrativa II”. A narrativa II tem um narrador autodiegético, segundo a classificação proposta por Gérard Genette: em que o narrador toma parte na história que narra, da qual é protagonista.² Kindzu narra em primeira pessoa e, normalmente, em ordem cronológica os fatos de sua vida desde a mais tenra infância até a idade adulta, intercalando à sua história, narrativas de outras personagens com as quais tem contato. Por vezes, cede-lhes a palavra, porém, em geral, é através do seu ponto de vista

² GENETTE, *Op. cit.*, p. 327.

que as histórias desses terceiros são recontadas no romance. Em inserções em forma de diálogo, as “vozes” destas personagens podem ser percebidas pelo leitor.

As narrativas I e II se intercalam, de modo que temos um capítulo da história de Muidinga e Tuahir seguido por um capítulo – denominado caderno – contendo a narrativa de Kindzu. A narrativa I está dividida em capítulos numerados de um a onze e todos possuem um título. A narrativa II está dividida em capítulos nomeados como “cadernos”, cada um deles numerado de um a onze e igualmente com título. Portanto, ao todo são onze capítulos, cada um deles imediatamente seguido por um “caderno”, perfazendo vinte e duas divisões. Em ambas as narrativas aparecem diálogos – em que a “voz” ou “fala” das personagens, é transcrita em fonte do mesmo corpo do restante do texto, mas em itálico.

A teórica Ana Mafalda Leite tece considerações sobre a estrutura de *Terra sonâmbula*, onde unidades “do tipo conto” se unem para formar o romance:

O processo de alternância e de justaposição das duas macro-narrativas permite singularizar, a maioria das vezes, cada capítulo como uma unidade fabular independente, episódio que se continua acrescentado de outro episódio-conto. O romance é utilizado como uma seqüência de contos, ligados por coordenação, e simultaneamente por encaixe. No final do romance, a primeira narrativa conflui na segunda, e a narrativa imaginária dos cadernos integra-se na primeira história.

Este processo de encaixe é reproduzido especularmente no interior das duas narrativas, pelo surgimento de novas unidades do tipo conto.³

Contexto histórico: “Karingana ua karingana”⁴ Moçambique

O contexto histórico moçambicano é apresentado em *Terra sonâmbula* nos momentos finais da colonização portuguesa, seguindo até um ponto impreciso da Guerra Civil Moçambicana (1975-1992). O romance foi publicado em 1992, ano do restabelecimento da paz no país selado pelo Acordo de Roma de 04 de outubro de 1992.

O período pré-1975, mostrado na narrativa, parece corresponder aos últimos anos do domínio português. Em Portugal, com a doença e morte do ditador António de Oliveira Salazar (incapacitado e substituído a partir de agosto de 1968, e morto em 1970), assume o governo Marcello Caetano, que permanecerá no poder até a Revolução dos Cravos (abril de 1974), a partir da qual tem início o processo de descolonização dos países africanos sob domínio português – Guiné-Bissau, Moçambique, Cabo-Verde, S. Tomé e Príncipe e Angola⁵ – e a aceitação das sucessivas declarações de independência destes países. Na prática, durante a Era Marcellista, foram tomadas medidas de liberalização para com as colônias, com a

³ LEITE, Ana Mafalda. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Maputo: Imprensa Universitária, UEM, 2003, p. 42.

⁴ Fórmula tradicional de introdução de contos orais, é o equivalente a “Era uma vez”.

⁵ As datas das independências são: Guiné-Bissau: 26 de agosto de 1974; Moçambique: 25 de junho de 1975; Cabo-Verde: 5 de julho de 1975; S. Tomé e Príncipe: 12 de julho de 1975; Angola: 11 de novembro de 1975.

finalidade de manter o domínio português no continente diante do movimento de independência que tomava conta de grande parte dos países africanos.

No ano de 1972, as colônias mudaram de estatuto, passando de “províncias de ultramar”⁶ a “estados portugueses no interior da nação portuguesa.”⁷ Na prática, para a grande maioria da população de Moçambique, a mudança de estatuto não trouxe qualquer tipo de progresso.⁸ A Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique) foi criada em junho de 1962, na Tanzânia, sob a liderança de Eduardo Mondlane (assassinado em 1969). A repressão portuguesa ao movimento de libertação resultou no início da luta armada pela libertação nacional (setembro de 1964), seguida pela consolidação dos projetos ideológicos de governo da Frelimo. Foi, neste período, definida a adoção do Português como idioma oficial de comunicação entre os moçambicanos, utilizado para conscientização e mobilização tanto da população civil quanto da parcela engajada na luta armada. Após o assassinato de seu líder, Eduardo Mondlane, a liderança da Frelimo passou para Samora Machel.

Aliado ideologicamente ao então bloco socialista dos países do Leste Europeu e da Ásia, o movimento recebeu apoio militar da antiga União Soviética e da China. Por sua vez, Portugal já não conseguia arcar com os pesados custos econômicos e humanos resultantes das guerras em que tentava manter o controle da Guiné, Angola e Moçambique. Em 1974 as forças armadas portuguesas estavam prontas para desferir o golpe final na longa ditadura salazarista. Em 16 de março um golpe militar foi sufocado e, por fim, em 25 de abril, ocorreu a Revolução dos Cravos, que determinou o fim da ditadura. A partir de então, começa a desmobilização das unidades militares em território africano, contexto que impulsionou a conquista da independência nos países africanos sob domínio português.

O primeiro presidente moçambicano foi Samora Machel que – movido pelo sonho da criação de Moçambique como um grande Estado-Nação de abundância e igualdade racial e social, unificado de Norte a Sul – tomou uma série de medidas impopulares e inadequadas à realidade da população do país. Neste mesmo período, houve a retirada de investimentos estrangeiros, e uma série de catástrofes naturais devastou o país. Tais fatores, somados aos interesses externos da África do Sul e da Rodésia (depois Rodésia do Sul, atual Zimbábue) levaram o país ao caos e o conduziram à Guerra Civil Moçambicana. Maria Fernanda Afonso resume os problemas enfrentados por Moçambique nos anos amargos que se iniciam com a Independência:

⁶ Cf. SECCO, Lincoln. *A Revolução dos Cravos e a crise do império colonial português: economias, espaços e tomadas de consciência*. São Paulo: Alameda, 2004, p. 63. A designação “províncias de ultramar” passou a ser adotada oficialmente por Salazar a partir de 1951, para fugir às críticas europeias recebidas por ainda designar as possessões portuguesas como “colônias”, termo que adquiriu sentido pejorativo após a Segunda Guerra Mundial.

⁷ Cf. AFONSO, Maria Fernanda. *O conto moçambicano*. Lisboa: Caminho, 2004, p. 25.

⁸ A parcela de população que poderia ser beneficiada com a relativa liberalização seria a de assimilados, que correspondia, em levantamento realizado em 1959, a dois por cento da população de Moçambique (Cf. SECCO, opus citatum, p. 73).

A jovem nação moçambicana, cercada pela África do apartheid e pelo regime racista de Ian Smith, da Rodésia, pagou duramente a sua aprendizagem democrática. No momento da independência do país, houve um êxodo maciço de colonos brancos para Portugal, África do Sul, Rodésia e Suazilândia, o que colocou à economia do país sérias dificuldades, agravadas por outras circunstâncias. Tudo aconteceu ao mesmo tempo: o país perdeu as empresas europeias, os quadros e a mão-de-obra qualificada; a África do Sul recusou-lhe a renovação dos acordos que regulamentavam a entrada e a saída dos emigrantes moçambicanos [...]; as catástrofes naturais, inundações e principalmente secas prolongadas destruíram qualquer esperança de produção agrícola. A fome instalou-se e a vida tornou-se caótica.

Segundo a versão oficial, o regime de Ian Smith criou, com o apoio de elementos africanos das unidades de elite do antigo exército colonial e de alguns portugueses que partiram de Moçambique, um movimento político e militar, destinado a destabilizar a Frelimo, cujo regime marxista não agradava na região: a Renamo – Resistência Nacional de Moçambique. A Renamo ganhou um estatuto político de peso, alimentado no início pelos serviços secretos da Rodésia e da África do Sul. Posteriormente, os camponeses hostis à política de colectivização das terras e de criação de aldeias comunitárias, prescrita pela Frelimo, assim como os moçambicanos que se evadiam dos campos de reeducação, incorporaram as fileiras dos “bandidos armados” – nome atribuído pela imprensa governamental aos partidários da Renamo -, que se entregavam a actos de sabotagem, atentados, raptos e massacres. Após vários anos de guerra colonial, assolado pela pressão dos países vizinhos e pela acumulação de acções repressivas contra as populações que se sentiam marginalizadas pelo poder político, o país soçobrou num conflito civil sangrento, cujas conseqüências foram deploráveis em perda de vidas humanas.⁹

Este é o quadro histórico-social que emoldura a trama de *Terra sonâmbula*. O velho Tuahir viveu durante o período colonial, e teve, entre outros empregos, o de funcionário da estatal CFM (Caminhos de Ferro de Moçambique). Seus filhos não escaparam às duras condições de vida do país. Muidinga, único deles nomeado no romance, morto na África do Sul, assim como milhares de outros jovens, exemplifica o destino de milhares de moçambicanos pobres. Lembremos que desde o final do século XIX – quando tem lugar de maneira mais efetiva a ocupação portuguesa do território moçambicano – a emigração para as minas do Rand foi a principal, senão única opção de trabalho remunerado para grande parte dos jovens. A imigração para o país vizinho era resposta às duras condições impostas pelos portugueses, que modificaram completamente o modo de produção local. Foi instituído cultivo obrigatório de determinados produtos e o trabalho forçado conhecido como “chibalo”. Irene Oliveira, em seu estudo sobre a etnia “tsonga”, traça um panorama do final do século XIX nas zonas rurais moçambicanas:

As famílias tinham por obrigação cultivar arroz na estação chuvosa e eram ameaçadas com multas, castigos corporais e “chibalo” (trabalho obrigatório). A população era obrigada a pagar impostos e taxas e sofria penalidades.

Para evitar o trabalho forçado, muitos homens começaram a emigrar para a África do Sul onde o desenvolvimento de empresas capitalistas de minas e de agricultura lhes permitia ter um trabalho remunerado.¹⁰

⁹ AFONSO, Maria Fernanda. *O conto moçambicano*. Lisboa: Editorial Caminho, 2004, p. 28-29.

¹⁰ OLIVEIRA, Irene D. *Identidade negada e o rosto desfigurado do povo africano (os tsongas)*. São Paulo: Annablume/ Universidade Católica de Goiás, 2002, p. 37.

Kindzu, escritor dos diários, teve parte da infância também no período colonial. Os cadernos narram a sua experiência numa pequena comunidade pesqueira do sul de Moçambique. Neles são mostrados a brutal mudança ocasionada no curso dos anos que precedem e antecipam a independência do país e o desencanto da comunidade diante das guerras e do “apocalipse” que assolaram o país.

O menino sem memória, rebatizado por Tuahir com o nome do primogênito morto – Muidinga – conhece apenas a realidade dos anos da guerra civil em que, para além do campo de refugiados, resta-lhe a busca de esperanças na devastada terra moçambicana.

A devastação total de Moçambique após o período de guerras é referida pelo escritor Mia Couto, no prefácio ao livro de contos *Estórias abensonhadas*, publicado dois anos após o encerramento da Guerra Civil, em 1994:

Estas estórias foram escritas depois da guerra. Por incontáveis anos as armas tinham vertido luto no chão de Moçambique. Estes textos me surgiram entre as margens da mágoa e da esperança. Depois da guerra, pensava eu, restavam apenas cinzas, destroços sem íntimo. Tudo pesando, definitivo e sem reparo.

Hoje sei que não é verdade. Onde restou o homem sobreviveu semente, sonho a engravidar o tempo. Esse sonho se ocultou no mais inacessível de nós, lá onde a violência não podia golpear, lá onde a barbárie não tinha acesso. Em todo este tempo, a terra guardou, inteiras, as suas vozes. Quando se lhes impôs o silêncio elas mudaram de mundo. No escuro permaneceram lunares.¹¹

O tempo em Terra sonâmbula

Analisando a narrativa I percebemos que a duração da mesma é de provavelmente algumas semanas, ou seja, da chegada de Muidinga e Tuahir ao trecho da estrada em que encontram o ônibus queimado, até a cena em que chegam à praia, ao final da narrativa.

O período abrangido pela narrativa é de vários anos, uma vez que menciona trabalhos de Tuahir no período colonial e os filhos deste. Seguindo essa linha de raciocínio, é possível dizer que o período narrado se inicia aproximadamente em meados da década de 1960 – quando Tuahir trabalhava para a CFM (Caminhos de Ferro de Moçambique – estatal portuguesa) – seguindo até o final da década de 1980. A determinação aproximada da data final da narrativa é possível pela descrição do país assolado pela Guerra Civil há tempo suficiente para provocar um alto grau de destruição. Além disso, a precisão do período é possibilitada por outros elementos do texto como a menção aos “bandidos,”¹² a existência de campos de refugiados lotados e da ajuda humanitária proveniente de organismos internacionais. A data mais remota, década de 1960, é mais difícil de determinar.

¹¹ COUTO, Mia. *Estórias abensonhadas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996, p. 5.

¹² “Bandidos” no contexto moçambicano da época da Guerra Civil eram grupos armados que, via de regra, arrasavam as aldeias do interior, promovendo massacres.

Constatamos ao longo da narrativa o uso da analepse, que é, segundo Gerard Genette, o recurso narrativo de voltar ao tempo pretérito para contar fatos passados que de alguma maneira esclareçam o leitor sobre situações presentes.¹³ Tal recurso é utilizado principalmente com a função de fornecer, em pontos distintos da narrativa, dados para complementar parte da biografia de Muidinga, conhecida por Tuahir que a vai revelando ao menino. Também são utilizadas analepses para narrar o passado de Tuahir como funcionário ferroviário durante o período colonial e para contar as histórias de algumas personagens que surgem no decorrer da narrativa como é o caso de Siqueleto, de Nhamataca e do “pastor sem nome”.

O decorrer do tempo, na narrativa I, está marcado por uma sucessão de dias aparentemente similares uns aos outros, em que Muidinga e Tuahir, desabrigados e famintos, andam de maneira errante em busca de algo indefinido além da sobrevivência mais imediata. Os acontecimentos são narrados quase sempre em ordem cronológica e, a partir do início da leitura dos cadernos de Kindzu, em função do período de tempo destinado à sua leitura em voz alta. A partir do quinto capítulo, quando se afastam do acampamento por vários dias, Muidinga prossegue a narração das aventuras de Kindzu, ainda que sem a posse dos cadernos. Assim, o leitor Muidinga se separa da materialidade dos cadernos, oferecendo-se para contar a história contida neles a partir de sua memória de leitor, que se transforma em contador. O mesmo capítulo constitui ainda um marco de leitura, a partir do qual o tempo torna-se mais fluido, a marcação temporal se torna mais imprecisa, e a narrativa adota uma representação de caráter cada vez menos realista.

Com relação à narrativa II, entendemos que a duração é de provavelmente algumas semanas ou meses, uma vez que parece ter sido elaborada a partir do retorno de Kindzu a Matimati. No encontro do protagonista com Virgínia a existência dos cadernos é mencionada textualmente, embora seja sabido que o gosto de Kindzu pela escrita tenha começado na infância, quando era aluno na escola do pastor Afonso.

O período abrangido pela narrativa é de vários anos – pelo menos vinte e cinco – uma vez que começa em algum ponto da infância do protagonista Kindzu, que é vivenciada antes da Independência, e segue até a idade adulta, quando realiza a viagem que o leva a Matimati.

Muito embora exista uma narração cronológica da história de Kindzu nos cadernos que compõem o seu diário, constatamos também na narrativa II o uso da analepse, porém restrito às histórias das personagens secundárias como Farida, Romão Pinto, e Virgínia.

Farida aparece como o primeiro amor de Kindzu e o encontro com a mesma altera os objetivos iniciais do protagonista. A história da vida de Farida é narrada desde o seu nascimento até o momento do encontro, através de uma grande analepse. O mesmo procedimento é utilizado para a rememoração das histórias das personagens Romão Pinto e Virgínia (que na narrativa aparecem como acessórias à própria história de Farida). Tais histórias

¹³ GENETTE, *Op. cit.*, p. 47.

secundárias ajudam a formar um variado painel social na narrativa de Kindzu, que, fruída pelas personagens da narrativa I, fornece dados sobre um passado pleno de experiências já não mais possíveis no presente em Moçambique. Assim sendo, a vida em Matimati, uma comunidade de características urbanas, em que colonos portugueses e moçambicanos convivem, é trazida para o espaço da estrada morta cercada por ruínas de aldeias igualmente sem vida.

O decorrer do tempo na narrativa II é bastante irregular, uma vez que a partir do início da viagem de Kindzu por mar até o segundo regresso a Matimati, ela apresenta um caráter mítico, em que a sucessão dos dias não é passível de mensuração sequer aproximada. Dias e noites se sucedem sem que o leitor seja capaz de determinar quanto tempo se passou. O encontro com seres sobrenaturais como “xipocos”, “psipocos”¹⁴ e a ocorrência de eventos da ordem do fantástico reforçam a natureza onírica da viagem que se reveste de características que a aproximam da jornada do herói tradicional. A viagem de Kindzu neste sentido pode ser lida pelo leitor ocidental como eco das grandes narrativas marítimas, especialmente da *Odisséia*.

O espaço

Ambas as narrativas se passam em Moçambique. A narrativa I se desenrola à beira da estrada¹⁵, em zona rural não identificada ao norte do país. Como a paisagem se modifica, vemos alguns trechos de savana, pântano e, ao final da narrativa, praia.

A narrativa II se inicia em aldeia não nomeada no litoral sul do país, e tem parte de seu desenrolar num barco encalhado próximo da localidade fictícia de Matimati, situada em algum ponto no litoral norte do país, na própria Matimati, num campo de refugiados no interior, acessível a pé a partir da mesma, e, finalmente, a mesma estrada nacional, onde morre Kindzu, e por onde vagueiam Muidinga e Tuahir.

Mia Couto fala sobre o papel da estrada nacional número um para Moçambique e para *Terra sonâmbula*, em entrevista concedida a Ana Cláudia da Silva:

[...] esse país tem um grande problema que foi a guerra, porque a estrada possibilita que Moçambique viaje por Moçambique; essa estrada é um veículo da moçambicanidade, é como se fosse a meta é como se fosse um caminho pra chegar lá e a guerra matou a estrada. Quando o livro começa dizendo “a guerra havia morto a estrada” é porque a guerra matou a possibilidade daquele país ser país - não matou definitivamente, mas durante aquele período Moçambique foi adiado e foi adiado dentro de cada um deles, de cada

¹⁴ Seres sobrenaturais equivalentes aos fantasmas ocidentais. Sobre os “xipocos” em *Terra sonâmbula*, Carmen Tindó Secco (SECCO, Carmen L. T. R. *Travessias: dos “panos vermelhos de cá” aos “brancos da outra margem” – representações da morte em textos literários de Angola e Moçambique*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Abralic – Travessias 2004 em cópia gentilmente cedida pela autora. Porto Alegre: 2004, p. 03) nos diz: “Esse romance “fala”, ainda, de mortos desconsolados, os *xipocos* – almas penadas -, que assustam os vivos porque seus funerais não aconteceram de acordo com as tradições e crenças locais.”

¹⁵ Estrada nacional número 1, segundo Mia Couto (informação verbal).

um de nós e portanto o livro é como se fosse uma espécie de procura para além da estrada, dessa urgência que nós sentimos, porque Moçambique não é só um projeto dos políticos, Moçambique também tem, mas digamos, quando eles falam isto existe uma outra coisa que é contraditória: pelo fato de esse país ter tido uma história de sofrimento, de confronto com outras culturas, que é um lado de sofrimento, que é um lado dessa memória sofrida.¹⁶

A estrada, ainda que destruída, parece simbolizar na narrativa o caminho possível de integração nacional. Durante a guerra civil, foi minada. O trabalho de desminagem desta estrada foi recentemente concluído, mas ainda nos dias de hoje ela não está completamente pavimentada. No entanto, constitui o principal elo de ligação Norte-Sul de Moçambique. Como um paralelo, seria produtivo trazermos um dado do romance: a experiência de trabalho da personagem Tuahir na CFM (Caminhos de Ferro de Moçambique). A construção das três principais linhas férreas do país se deu no século XIX para atender a interesses externos da África Anglófona, para escoamento da produção da Rodésia do Sul e da África do Sul para o Oceano Índico. O final das três linhas férreas eram os principais portos do país: Lourenço Marques (atual Maputo), Beira e Nacala. O historiador Lincoln Secco chama a atenção para o fato de que, à época da independência moçambicana, oitenta por cento do movimento portuário e ferroviário de Moçambique estavam orientados para esses dois países. Desta maneira, a malha ferroviária nunca esteve orientada para a integração do país, o que constitui na visão do historiador uma pesada herança aos moçambicanos.¹⁷ Tuahir, significativamente, trabalhava para a ordem colonial, auxiliando num meio de transporte que servia aos interesses somente do colonizador, uma vez que não integrava de maneira realmente eficaz o país. Após a guerra e a destruição, a personagem se vê em plena estrada principal, que não mais integra o país, mas onde ainda se pode sonhar com a integração. A família de Tuahir (o filho que morreu nas minas da África do Sul, ele, que trabalhava nos Caminhos de Ferro), simboliza o passado de trabalho dos moçambicanos: voltados para a antiga África de colonização inglesa. Kindzu representa uma geração intermediária, que viveu o final da dominação portuguesa e o esfacelamento da estrutura legada pelo colonialismo pela ação da guerra. Morre na estrada, por ação humana, ao tentar empreender uma pioneira viagem em ônibus, a primeira desde o início da guerra. O presente e seus desafios podem estar representados em Muidinga, sem memória, sem bens, sem família, em busca de sobrevivência, de uma identidade possível e de um modo de vida num país devastado.

Para finalizar, o começo: as epígrafes de Terra sonâmbula:

Se dizia daquela terra que era sonâmbula. Porque enquanto os homens dormiam, a terra se movia espaços e tempos

¹⁶ SILVA, Ana Cláudia da. *Um café com Mía Couto*. Entrevista com Mía Couto. Fotocópia gentilmente cedida pela autora e entrevistadora, Ana Cláudia da Silva. São Paulo: 1997, p. 06.

¹⁷ SECCO, Lincoln. *A Revolução dos Cravos e a crise do império colonial português: economias, espaços e tomadas de consciência*. São Paulo: Alameda, 2004, p. 69 e 70.

afora. Quando despertavam, os habitantes olhavam o novo novo rosto da paisagem e sabiam que, naquela noite, eles tinham sido visitados pela fantasia do sonho.
(Crença dos habitantes de Matimati)

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.
(Fala de Tuahir)

Há três espécies de homens:
os vivos, os mortos e os que andam no mar.
(Platão)

Terra sonâmbula está precedido pelas três epígrafes acima reproduzidas. A primeira é creditada como “Crença dos habitantes de Matimati” e fala sobre uma terra sonâmbula, que se movia “espaços e tempos afora” enquanto os habitantes dormiam. A segunda é creditada a Tuahir, e diz que o sonho faz a estrada andar e a mantém viva, sendo que os caminhos têm a propriedade de fazer os homens parentes do futuro. A terceira é creditada a Platão e enuncia a existência de três tipos de homens: os vivos, os mortos e os que andam no mar. Assim sendo, temos duas epígrafes atribuídas a personagens ficcionais que são os habitantes da fictícia Matimati (narrativa II) e Tuahir (narrativa I). A “crença” dos habitantes de Matimati numa terra que fosse sonâmbula não aparece novamente referida no corpo da narrativa II e sim na narrativa I, em que é constatada e vivenciada pelas personagens Muidinga e Tuahir, que percebem as alterações paisagísticas causadas pelo movimento da terra que ocorre durante a noite.

Quanto à epígrafe de Tuahir, a dimensão do sonho, que moveria a estrada, se conecta à primeira epígrafe, na qual se afirma o movimento da terra em função do sonho de seus habitantes, evidenciando a importância de imaginar um futuro diferente e melhor.

Com relação à epígrafe atribuída ao filósofo grego,¹⁸ entendemos que esta parece dialogar com a situação de algumas das personagens das narrativas I e II. Por exemplo, na narrativa I, Tuahir, ainda vivo, pede a Muidinga que o coloque num barco e o empurre para o mar. Na narrativa II há o diálogo entre as imagens contidas na mesma epígrafe e várias personagens como Taímo, que era pescador, Kindzu, que viaja por mar quando se desloca do Sul para o Norte do país, Farida, que vive no barco encalhado, e Assma, que é lançada ao mar numa jangada.

Observemos as trajetórias de alguns desses “navegantes”. Tuahir está morrendo e pede a Muidinga que o coloque numa embarcação e o empurre mar adentro, onde, deprende-se, vai morrer. Taímo já está morto, embora continue sendo visto por várias person-

¹⁸ Não conseguimos localizar na obra de Platão a referida epígrafe, em pesquisas realizadas tanto no Brasil quanto em Portugal. O autor Mía Couto nos disse ter lido a frase citada não se lembra onde e por anos tem procurado sua referência sem sucesso. A mesma frase aparece como lema da Marinha Portuguesa, igualmente sem fonte.

gens, inclusive pelo filho. Kindzu viaja por mar a conselho do feiticeiro de seu lugar de origem, cumprindo uma série de rituais para apaziguar seu pai morto, que, inconformado com a viagem o persegue. Farida vive no navio encalhado e se considera um fantasma, como afirma a Kindzu: “*Pois eu sou da família dos xipocos. [...] Sei que sou um deles, um espírito que vagueia em desordem por não saber a exata fronteira que nos separa de vocês, os vivos.*”¹⁹ Assma, personagem alienada desde o início da narrativa porque “não agüentara o peso do mundo”, é lançada ao mar pelo marido para morrer e, uma vez salva, vive alguns dias até que morre queimada num dos muitos incêndios que permeiam a narrativa.

Portanto, concluímos que, realmente, as personagens mencionadas do romance “andam” no mar e, além disso, transitam na narrativa entre os pólos opostos representados pela vida e pela morte. Nas descrições apontadas, a morte é vista tanto de uma maneira ocidental – como finitude e separação radical da vida – como nos casos de Tuahir e Assma, quanto apreendida de modo tradicional moçambicano – como parte do ciclo vital, sem afastamento entre mortos e vivos - como nos casos de Taímo, que transita entre os dois pólos, e de Farida, que não vê barreiras entre aqueles.

Assim, a terra que caminha, sonâmbula, leva consigo a estrada, morta e repleta de veículos destruídos, numa alusão à modernidade que, simbolizada pela estrada e seus veículos, não mais oferece opções à sociedade arrasada pela Guerra Civil Moçambicana. O sonho é o novo elemento capaz de impulsionar os destinos humanos, a crença num futuro possível que gera a energia para promover mudanças mesmo diante de cenários de total desolação. Os homens, tanto na epígrafe do romance atribuída a Platão, quanto aqueles que são personagens de *Terra sonâmbula*, transitam entre a vida e a morte, vivenciando uma abolição de fronteiras entre vida e morte conforme o mundo de crenças tributárias da tradição.

As três epígrafes que precedem *Terra sonâmbula* são belamente analisadas por Laura Cavalcante Padilha, no ensaio “A semântica da diferença”:

Invertendo o sentido das origens, tal como as interpreta o eurocentrismo, inicia-se a montagem das epígrafes pela tradição de Matimati, região de Moçambique que dá o mote do título do romance pelo qual, aliás, se estabelece o pacto ficcional (terra sonâmbula). Como nos ritos, começa-se convocando a força ancestral, sem o que nada pode ter bom êxito. A seguir, é o próprio romance que antecipa sua voz, ao se resgatar a do personagem Tuahir e, por trás dela, a do sujeito cultural e ser da linguagem, que é o próprio Mia Couto. A fala de Tuahir se faz o pilar da ponte que liga a origem africana ao lugar – ponto de chegada e não de partida, como seria previsível – ocupado por Platão. O jogo interparentético também nos revela surpresas. Ali, os substantivos próprios Matimati e Tuahir aparecem precedidos por elementos que os introduzem e explicam, o que não se dá com o nome de Platão, que dispensaria o gesto explicativo. É como se fosse, e ponto, daí a força que o seu próprio texto vai passar a ter. No tapete criado pelos fios das epígrafes, desenha-se, pois, o círculo da sabedoria onde a filosofia da origem – africana -, qual serpente, morde o “rabo” da outra, greco-ocidental. Ritualisticamente, como man-

¹⁹ COUTO, Mia. *Terra sonâmbula*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 100-101. Mantemos o uso do itálico conforme consta nas edições consultadas.

dam os preceitos, mergulhamos no universo aditivo africano, fundado na sabedoria, mais que no saber.²⁰

Com essas reflexões, encerramos este breve artigo em que propusemos um percurso que pode ajudar a iluminar alguns dos aspectos daquele que é, com certeza, um dos grandes romances escritos em língua portuguesa.

²⁰ PADILHA, Laura. *Novos pactos, outras ficções: ensaios sobre literaturas afro-luso-brasileiras*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002, p. 40.



Estudos de História e Cultura

Dicionário de imagens: matéria-prima da poesia cinematográfica de *Cinema Paradiso*, de Giuseppe Tornatore

Ágata Cristina Kaiser Dumont

Mestre em Estudos Literários pela UFMG

*Ouvir o ritmo da criação – mas também vê-lo, e
palpá-lo – para construir uma ponte entre o mundo,
os sentidos e a alma: missão do poeta.*
Octavio Paz

Em “Verso e Prosa”, Octavio Paz atribui ao ritmo o principal aspecto capaz de gerar poesia em um poema. Tal ritmo pode existir também na prosa e, acréscimo meu, no cinema. Sem modificar a estrutura de cada gênero artístico, o ritmo pode, no entanto, gerar poesia em qualquer um deles. É o que se percebe em *Cinema Paradiso*, produção cinematográfica de 1989 e direção de Giuseppe Tornatore.

O filme se compõe de um enredo simples, sobre a história de um homem que se apaixona pelo cinema desde a infância, enfatizando a amizade entre o protagonista e o amigo que lhe ensinou a manusear a aparelhagem cinematográfica. O diretor permeia a narrativa com cenas de outros filmes que marcaram a história do cinema, unindo a história da arte com a do personagem Salvatore. O processo de construção das imagens, intercaladas entre a vida do protagonista e a vida do cinema, é o que sugere o ritmo suficiente para mesclar aqui cinema e poesia.

Uma das definições de poesia que Octavio Paz nos apresenta é a de um “fluxo e refluxo de imagens, acentos e pausas” (PAZ: 1996, p. 15). A imagem construída pela palavra no poema já se encontra pronta no filme, o que dificulta o processo de aproximação de ambas as artes. A pluralidade de significados, também característica da poesia, se mostra ainda mais complexa quando se tenta sua conservação entre imagens cinematográficas, absorvidas de uma maneira mais uniforme pelos espectadores, quando comparada à imagem criada pela palavra, que em si mesma já possui inúmeros sentidos.

Pasolini, em “O cinema de poesia”, problematiza a matéria-prima para a construção do cinema de poesia. Se o poema precisa das palavras para sua composição, o cinema necessita das imagens, que, a princípio, precisam ser feitas, montadas, criadas:

Toda a linguagem está consignada num dicionário, fora do qual nada existiria, se não fossem os gestos com que acompanhamos os signos que utilizamos. (...) Não existem dicionários de imagens. Não há imagens classificadas e prontas ao uso. Se, porventura, quiséssemos imaginar um dicionário de imagens teríamos que imaginar um *dicionário infinito*, com infinito é o dicionário das *palavras possíveis* (PASOLINI: 1985, p. 24-26).

Ao utilizar o termo “palavras possíveis”, Pasolini retira a matéria-prima da poesia do seu local passivo, sempre à espera de que alguém a encontre adormecida no frio e unilateral dicionário e a coloque em vida intacta, para lançar a palavra não só como mero instrumento mas também como produto de uma construção. Eisenstein igualmente joga com essa possibilidade em “Palavra e imagem”, assemelhando-a ao método de “justaposição” das imagens. O cineasta explica melhor o processo utilizando-se do exemplo de Lewis Carroll, em *A Caça ao Snark*:

Por exemplo, pegue duas palavras, “terrível” e “horrrível”. Decida que dirá as duas palavras, mas não decida qual dirá primeiro. Agora abra a boca e fale. Se seus pensamentos se inclinam mesmo só um pouco em direção a “terrível”, você dirá “terrível-horrrível”; se eles se voltam, até devido a um golpe de ar, em direção a “horrrível”, você dirá “horrrível-terrível”; mas se você tem o mais raro dos dons, uma mente perfeitamente equilibrada, dirá “torrrível” (EISENSTEIN: 1990, p. 15).

A possibilidade de construir palavras por montagem e justaposição, além de ressemantizar os significados já existentes no dicionário, altera a “imagem” da palavra, permitindo o que se denomina poesia concreta, cujo objetivo se fixa na visualidade e na forma para causar efeitos, recriando a utilidade da palavra e, mais do que nunca, mantendo a pluralidade de significação da mesma.

Eisenstein lança mão de Carroll para ilustrar com palavras o que ele já havia conceitualizado com imagens: o processo de montagem cinematográfico. O cineasta e também crítico de cinema define esse processo comparando-o ao método de criação da poesia japonesa, caracterizada pela junção de ideogramas chineses, que por si só já carregam múltiplos significados, e, no poema, seus sentidos se pluralizam ainda mais. Eisenstein digeriu essa técnica e a transferiu para o cinema, suscitando uma “justaposição” de cenas, que só criam sentido ao se unirem e constituírem uma nova forma, ou uma nova idéia antes impensada: “Esta propriedade consiste no fato de que *dois pedaços de filme de qualquer tipo, colocados juntos, inevitavelmente criam um novo conceito, uma nova qualidade, que surge da justaposição* (EISENSTEIN: 1990 p. 14)”.

A existência de uma acepção pré-determinada para depois se dar o ajuste de imagens não se mostra tão fecundo. O sentido, então, do que se apresenta na tela é desvendado a partir da combinação das cenas. Isso faz com que o próprio espectador participe do processo de criação, experimentando o resultado pela significação que cria ao visualizar as imagens. Tal como os “kanjis” inspiram significados não percebidos pelo poeta que os em-

pregou, as imagens montadas por justaposição também provocam novas possibilidades de leitura: “a imagem que incorpora o tema”.

Benjamin, em 1955, já afirmava ser o cinema a forma de arte mais “perfectível” que existe:

Com o cinema, a obra de arte adquiriu um atributo decisivo, que os gregos ou não aceitariam ou considerariam o menos essencial de todos: a perfectibilidade. O filme acabado não é produzido de um só jato, e sim montado a partir de inúmeras imagens isoladas e de seqüências de imagens entre as quais o montador exerce seu direito de escolha – imagens, aliás, que poderiam, desde o início da filmagem, ter sido corrigidas, sem qualquer restrição (BENJAMIN: 1987, p. 175).

O procedimento que Benjamin classifica como o responsável pela perfectibilidade do cinema é, pura e simplesmente, o mesmo processo que Eisenstein defende: a montagem. Unindo-se a ela, Benjamin também se refere à tecnologia, por exemplo, que permite a correção de imagens. Os avanços tecnológicos também podem se acoplar à tentativa de transformar a imagem em matéria-prima da poesia.

Os recursos advindos do desenvolvimentos das máquinas e das lentes essenciais para a criação das imagens possibilitam infinitos efeitos estéticos, cujos resultados preenchem o espaço limitado da tela adquirindo dimensões poéticas. A concomitância de múltiplas imagens no plano, seja por vias de transparências ou por vias de novos enquadramentos do espaço disponível; a seqüenciação de cenas ou a sua fragmentação em imagens desconexas; a dilatação e a redução dos espaços na tela alterando as dimensões reais dos objetos filmados e a maleabilidade temporal que acelera ou diminui velocidades e dá saltos e recuos nos processos de escoamento do tempo são só algumas das possibilidades que a tecnologia impingiu ao cinema.

O princípio de Eisenstein já consagrado, somado à tecnologia progressiva que atinge os instrumentos de que o cinema dispõe, torna possível a visualização do arsenal poético disponível à construção de diversos efeitos de sentido, possibilitando a comparação entre cinema e poesia. A utilização desses artifícios com o intuito de criar o ritmo necessário ao poético, porém, não tem sido amplamente explorado.

A dificuldade em cultivar a poesia no cinema induz a narração dramática a uma presença mais recorrente na sétima arte. A ambigüidade que a literatura emprestou ao cinema, porém, “força” o mesmo a buscar essa poesia, de acordo com Cañizal, “indo além” da narração: “O que interessa é que o espectador de um filme, para atingir as colisões de sentido que dinamizam os processos de conotação, tem de, forçosamente, ir além dos chamados conflitos dramáticos (CAÑIZAL: 1996, p. 361).”

Cinema Paradiso é um filme narrativo. Compreende-se facilmente o seu enredo e, em não raros casos, ele aponta como principal expoente da obra. Tal característica, no entanto, não lhe retira o caráter poético, como Epstein já havia reparado:

Comumente, o sentimento só pode brotar de uma situação: logo, de uma anedota. Assim, a anedota deve existir. Mas, como a objetiva começa a gaguejar quando mal a toca, ela deve ficar invisível, subentendida, expressa nem pelo texto nem pela imagem: *entre* (EPSTEIN: 1983, p. 281).

O enredo simples, como já foi dito, não implica a pobreza de recursos. Ao contrário, Tornatore se apropria de procedimentos já elegidos enquanto técnicas cinematográficas, como as imagens sobrepostas, as elipses cronológicas e mesmo os enquadramentos desfocados que se insurgem para dar lugar a outro foco. A história vista através dos olhos do menino adquire ares de singeleza e a própria subjetividade, característica da poesia, brota, a princípio, dessa narração, baseada em memórias, espaço também já reservado ao poético.

É viável notar que, ainda no plano narrativo de *Cinema Paradiso*, percebe-se sua potencialidade nas “entreimagens”. Os temas políticos e sociais que penetram a obra são sugeridos por imagens perpassadas pela objetiva, apenas estimulando o espectador a pensar sobre o assunto. Tais temas se apresentam, por exemplo, como uma mera sugestão à psicologia, calcada na mãe que desconta suas dores naquilo que dá prazer ao filho, ou na professora que usa da palmatória para exigir a lição do aluno; como uma breve citação à guerra, na recusa do abraço de um dos personagens ao colega que vai embora, ou nos escombros por que percorrem mãe e filho após a confirmação da morte do pai; como uma rápida referência ao capitalismo, representado pelo homem que ganha na loteria, compra o cinema e, ainda, não se contenta em transmitir a película somente onde era de costuma, visando a maiores lucros; e mesmo com a descarada censura a que os filmes eram submetidos, representada pela figura do padre. Vale ressaltar que todos esses momentos são abafados pelo plano do enredo, método que os lança a uma posterior reflexão.

Além da narrativa, o diretor de *Cinema Paradiso* consegue vincular a técnica do cineasta russo com as possibilidades tecnológicas de 1989 e criar poesia ao ligar os espaços da memória e da subjetividade do personagem principal, aos espaços da memória do cinema. Ao percorrer esses espaços, Tornatore insere a película no campo do poético, conforme o delinea Pasolini:

(...) os arquétipos lingüísticos dos in-signos são as imagens da memória e do sonho, ou seja as imagens da comunicação com nós próprios (...). Esses arquétipos dão consequentemente aos in-signos uma base imediata de “subjetividade”, marca duma total inserção no *poético*. De forma que a tendência da linguagem cinematográfica devia ser expressamente subjectiva e lírica (PASOLINI: 1985, p. 30).

A subjetividade, representada pela memória de Salvatore, e o lirismo, gerado pelas imagens em preto e branco que insurgem na tela levando o espectador a uma viagem no tempo, não inibem a auto-reflexão metalingüística que o filme carrega e colocam a obra no ambiente a que Octavio Paz chama de poema: “um círculo ou uma esfera: algo que se fecha

sobre si mesmo, universo auto-suficiente e no qual o fim é também um princípio que volta, se repete e se recria (PAZ: 1996, p. 12-13).”

Cinema Paradiso fecha um ciclo em si mesmo principalmente quando mostra as imagens seqüenciadas dos filmes de maior sucesso até o período em que a história se passa – década de 1950. A poesia nos trechos infiltrados na narração se concretiza no efeito causado pelo processo de seleção e montagem dos fragmentos, formulando, a partir daí, um novo sentido para as cenas. Epstein melhor define o processo que Tornatore utiliza para causar os efeitos poéticos na obra:

Ver é idealizar, abstrair e extrair; ler e escolher é transformar. Na tela revemos o que a câmera já viu uma vez: dupla transformação ou, uma vez que se multiplica, elevada ao quadrado. Uma escolha de uma escolha, um reflexo do reflexo. A beleza é aqui polarizada como uma luz, beleza de segunda geração, filha, mas filha prematura de uma mãe que admirávamos a olho nu. Filha um pouco monstruosa (EPSTEIN: 1983, p. 277).

O que transforma *Cinema Paradiso* em um poema narrativo cinematográfico não é a vulgar junção das histórias de Salvatore e do cinema, mas uma alternância entre elas, que gera o ritmo da obra. O filme inicia-se no tempo presente da história, retrocedendo pelas lembranças do protagonista à sua infância. Ao mesmo tempo em que a história de Salvatore é contada por meio de suas recordações, o diretor conta, também, o processo de ascensão e decadência do cinema, concretizado na estrutura física do Cinema Paradiso. Tal estrutura passa pelo processo de reconstrução e implosão, simbolizando concomitantemente os mesmos processos no sentimento do protagonista e no cinema enquanto arte.

Salvatore, menino que teimava em aprender a lidar com os aparatos cinematográficos e em compreender a mágica da transmissão do movimento, sofre uma transição de postura ao tomar o lugar de Alfredo, o cinegrafista que, após um acidente, perde a visão. O trabalho a que o pequeno Totó é submetido com o manuseio da máquina reconstrói, tal como foi reconstruído o cinema após o incêndio, a sua ligação com a sétima arte. Se antes era uma relação de admiração pessoal que o garoto dedicava ao cinema, a partir daquele momento essa admiração se torna pública e respeitada, desde o comportamento da mãe de Salvatore, que passa a aceitar a paixão do filho (agora remunerada!), até a sua profissionalização, já adulto, em um cineasta de sucesso. A implosão dos sentimentos de incompletude de Salvatore ocorre não só com a derrubada do Cinema Paradiso, cujo soterramento culmina com o total enterro do passado, mas com a morte de Alfredo e o retorno do protagonista à cidade natal. A cena que focaliza o tricô da mãe de Totó sendo desfeito quando ela sai correndo para recebê-lo de volta após trinta anos explicita o início do processo que destrói as mágoas do passado. Ao visualizar o presente que Alfredo lhe deixa, há não uma reconstrução, mas um *novo* edifício da percepção do passado de Salvatore, resgatando tudo o que lhe havia sido tolhido.

O cinema enquanto arte passa pelo mesmo procedimento principalmente na sua linha histórica de existência. A admiração e mesmo o respeito que o público nutria colocava o

espaço físico de projeção da película numa posição privilegiada. A partir do momento em que o Cinema Paradiso é reconstruído, após o incêndio, reconstrói-se também a relação do público com a arte, cuja manifestação é corrompida pela utilização do recinto somente para fins lucrativos, gerando uma progressiva perda na qualidade dos filmes projetados, representada pelo cartaz pornográfico exposto no local antes de sua destruição. A imagem de Salvatore cineasta e a imortalidade das cenas proibidas simbolizam, por sua vez, a nova composição do cinema.

Cañizal, em “Cinema e poesia”, ao citar Pudovkin, enfatiza do mesmo modo o trabalho com a montagem e com a visualidade que a escolha das cenas gerará no plano cinematográfico, tal como o efeito criado por meio do mesmo processo na construção poética:

Para ele [Pudovkin], o diretor de um filme deve manipular os planos como o poeta manipula as palavras. Escolher, rejeitar e tornar a selecionar até atingir a combinação desejada é tarefa da qual não pode fugir o cineasta que tenha consciência artística da composição (CAÑIZAL: 1996, p. 357).

Os beijos censurados recolhidos em uma montagem focalizada em um contexto diferente, após toda a cumplicidade que o espectador atingiu ao acompanhar o enredo, aparece com um sentido completamente diverso daquele que cada imagem continha quando foi concebido para apresentação nos filmes originais. Da mesma maneira como as palavras puderam ser recriadas e alteradas para criar o efeito imagético que a evolução da poesia necessitava, Tornatore, então, consegue redimensionar o cinema criando um novo recurso que, para Pasolini, era inexistente: um dicionário de imagens.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLANCHOT, Maurice. “A inspiração, a falta de inspiração”. In: *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. “Cinema e poesia”, in: XAVIER, Ismail. *O cinema no século*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

EISENSTEIN, Sergei. “Palavra e imagem”. In: *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

_____. “O princípio cinematográfico e o cinema”, in: CAMPOS, Haroldo de. *Ideograma*. São Paulo: Cultrix, 1986.

EPSTEIN, Jean. “O cinema e as letras modernas”/ “Bonjour cinema”, in: XAVIER, Ismail. *A experiência do cinema* (org.). Rio de Janeiro: Graal, 1983.

PASOLINI, P. P. “O cinema de poesia”, in: *Ciclo Pasolini anos 60*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

TORNATORE, Giuseppe. *Cinema Paradiso*. Paris/Roma: Les filmes Ariane/ Cristaldifilm, 1989.

“Mauá Redivivo”:¹ os significados de uma biografia

Rafael Rodrigo Ruela Souza

Graduado em História pela UFMG.
Mestrando em História na mesma instituição.

Resumo Na década de 1920, parte significativa da intelectualidade brasileira passou a se interessar pela vida do visconde de Mauá. Em um contexto de acentuadas transformações sociais, durante o qual o país se urbanizava e industrializava, Irineu Evangelista de Souza tornou-se um dos ícones daquele momento. Neste artigo, pretendemos analisar os significados políticos, pedagógicos e historiográficos da biografia publicada, em 1926, por Alberto de Faria. *Mauá* foi o primeiro grande marco na construção de uma memória nacional em torno do visconde², responsável por seu ingresso definitivo no panteão cívico brasileiro.

Este texto tem como objeto de estudo a biografia publicada, em 1926, por Alberto de Faria³. *Mauá* foi uma obra ansiosamente aguardada pela intelectualidade brasileira, haja vista que, no ano anterior a seu lançamento, Faria já havia conferenciado a respeito do biografado na *Liga de Defesa Nacional*, aproveitando para anunciar o futuro trabalho (FARIA, 1925). Fruto de um enorme esforço de pesquisa, iniciado em 1923, quando o autor começou a reunir fontes sobre a vida do visconde, esta obra repercutiu consideravelmente na época

¹ “Mauá redivivo” é o título dado por Cláudio Ganns a um artigo de recomendação da biografia escrita por Alberto de Faria, objeto de estudo deste texto. Cláudio Ganns foi bisneto de Irineu Evangelista de Souza, o visconde de Mauá.

² Neste artigo, o termo *visconde* invariavelmente faz menção a Irineu Evangelista de Souza, o visconde de Mauá.

³ Alberto de Faria nasceu na cidade de Campos, no Estado do Rio, em 1865. Formado na Faculdade de Direito de São Paulo, começou a advogar em sua terra natal e, mais tarde, deu continuidade à carreira na capital do país. No Rio de Janeiro, destacou-se também como industrial, chegando, inclusive, a assumir a diretoria de importantes empresas como a *Companhia Ferro-Carril Jardim Botânico* e a *Companhia Carris Urbanos*. Como intelectual, abordou temas jurídicos em alguns trabalhos, como *Em defesa do Supremo Tribunal* (1922), e, por vários anos, atuou como jornalista, escrevendo sobre assuntos políticos e econômico-financeiros em alguns jornais do Rio. Destes escritos, Faria se valeu para a produção de outros trabalhos tais como *A política fluminense* (1900), *A administração financeira Murtinho-Campos Sales* (1902), *Banco Hipotecário do Brasil* (1920). Durante a década de 1920, sua produção jornalística acusa a aproximação do empresário com o mundo da política. Nas movimentadas eleições de 1921, Faria defendeu o candidato da situação, Arthur Bernardes, nas folhas diárias da capital. Suas boas relações com o poder valeram-lhe prestígio social e influência política. Na presidência de Washington Luís, Faria foi designado para ocupar o cargo de embaixador brasileiro em Tóquio, função que não chegou a exercer. Empresário de sucesso e ator de alguma influência no cenário político nacional, Alberto de Faria também teve notável inserção nos círculos literários da época. Durante a formação acadêmica, expandiu seu círculo de amizades, convivendo com homens como Raúl Pompéia, Raimundo Correia, Borges de Medeiros, Júlio de Mesquita e Pedro Lessa. Em sua casa na Praia do Flamengo, Faria costumava receber intelectuais e escritores estrangeiros de passagem no Brasil. Casou-se com Maria Teresa de Almeida Faria, cujo pai, Tomás Coelho de Almeida, foi duas vezes ministro do Império, além de ter sido fundador do Colégio Militar. Era genro de Alceu Amoroso Lima, o Tristão de Ataíde, e de Afrânio Peixoto. Seu filho Otávio de Faria foi romancista de renome e, assim como o pai, também ingressou na Academia Brasileira Letras. Faria faleceu em 1931.

em que veio a lume, merecendo inúmeras resenhas em jornais e revistas e despertando enorme interesse pelo personagem. *Mauá* foi o primeiro grande marco na história da memória nacional em torno de Irineu Evangelista de Souza. De mais a mais, esta obra também foi importantíssima para a carreira literária de Faria. Graças ao sucesso do livro, seu autor foi imortalizado pela *Academia Brasileira de Letras*, em fins de 1928 (FARIA, 1928; LOBO, 1928).

No capítulo inicial da obra em foco, “Razão d’este livro”, Alberto de Faria informa aos leitores que o levantamento documental que resultaria em sua narrativa biográfica sobre o visconde iniciou-se com uma resolução - uma decisão pessoal, no entanto, de natureza cívica. Retirar do esquecimento a figura de Mauá, corrigindo uma injustiça nacional cometida contra um herói do passado brasileiro e, ao mesmo tempo, atraindo para o personagem em questão o reconhecimento público que lhe era devido, foi a motivação que guiou o escritor em sua empreitada cívica. Como poderia estar esquecido dos brasileiros um homem tão extraordinário e que tanto fez por sua pátria, ao longo de sua vida? – questionava-se o autor, repetindo o mesmo lamento proferido cerca de trinta anos antes pelo conselheiro Souza Ferreira⁴. “O esquecimento de Mauá era de causar maior espanto, quando, em todos os ângulos deste país, havia em obras de gozo público, o atestado, palpitante de sua passagem, em cada patrimônio municipal ou estadual a conta do débito de uma estátua merecida” (FARIA, 1933, p. 13) – acrescentava o biógrafo, parafraseando Arthur Azevedo.

Tendo como alvo principal o objetivo cívico explicitado no interior do primeiro capítulo da obra, o *Mauá* de Faria pode ser desdobrado em seis grandes partes. No segundo e terceiro capítulos, o biógrafo delineia a importância histórica do visconde, salientando a contribuição marcante deste personagem para a concretização da unidade brasileira, por meio da interligação das diversas regiões do país pela construção e pelo incentivo ao estabelecimento de vias de comunicação em todo o território nacional. Faria chega a dizer, no terceiro capítulo do livro, que “o Brasil poderia ser maior, se um surdo afastamento, um inexplicável antagonismo de caráter, uma prevenção pessoal talvez, não tivesse sempre colocado D. Pedro II receoso diante dos impulsos progressistas de Mauá” (FARIA, 1933, p. 46). Na seqüência do texto, há uma parte em que o escritor se dedica a analisar alguns aspectos da formação intelectual do jovem Irineu Evangelista de Souza. Esta seção compõe-se de três capítulos e representa um claro esforço para definir as linhas diretoras (culturais,

⁴ “A geração de hoje, ouvindo contar a vida tão útil e nobre de Irineu Evangelista de Souza, visconde de Mauá, procura em vão, nas praças do Rio de Janeiro, o monumento a esse herói do trabalho”. Foi com esse tom pungente que o conselheiro Souza Ferreira encerrou o seu *Esboço Biográfico de Irineu Evangelista de Souza, barão e visconde de Mauá*. Originalmente, este texto circulou nas folhas do *Jornal do Comércio* de 29 de maio de 1898. Na ocasião, comemorava-se o quinquagésimo aniversário da *Companhia Luz Stearica* – empresa particular que, em 1854, foi incorporada por Mauá, sendo, então, transformada em uma sociedade anônima. Posteriormente, este artigo foi publicado na *Revista Trimestral do IHGB*, em 1900. Embora bastante apegado à estrutura e ao conteúdo da *Exposição aos credores* - obra autobiográfica escrita por Mauá, em 1878, na ocasião de sua falência - e bem distante da repercussão conquistada pela obra de Faria, o artigo de Souza Ferreira teve um lugar de destaque no esforço cívico, conduzido por parte das elites brasileiras e responsável pelo ingresso do visconde no panteão nacional. (SOUZA FERREIRA, 1900. A citação feita acima foi retirada da página 136).

morais e ideológicas) que conduziriam o personagem biografado em todas as suas realizações, em apreço na parte que se segue. A terceira seção de nossa sistematização da obra é a maior do livro. Do sétimo até o vigésimo primeiro capítulo, Faria aborda as iniciativas do visconde, dividindo-as em cinco áreas: cometimentos industriais, melhoramentos urbanos, vias de comunicação, sistema financeiro-bancário e, finalmente, atuação político-econômica no Rio da Prata. A quarta parte, por sua vez, enfoca as relações de Mauá com outras personalidades – sobretudo, políticas – do Império. Esta é uma seção intermediária: formada de seis capítulos, ela prepara a transição para o desfecho do livro. Na quinta parte, o biógrafo discute a falência das empresas do visconde, dando ênfase às dificuldades enfrentadas por seus bancos. Em dois capítulos, o autor apresenta os acontecimentos e analisa as causas principais da bancarrota de Mauá. Finalmente, na sexta e última seção, também constituída de dois capítulos, Faria empreende um balanço da vida do biografado, ressaltando-lhe a largueza de visão e o tino político. Na perspectiva do biógrafo e de parte significativa da intelectualidade da época, aquilo que Mauá fez ou apenas visualizou, não conseguindo consumir, continuaria sendo inspiração para a geração de 1920. Dessa forma, a entrada do visconde no panteão cívico nacional acabou contribuindo, a seu modo, para a emergência de um novo sistema de valores, em uma década de redefinição do pensamento social brasileiro, como foram aqueles anos.

Quase não há, hoje, grupo político que não ache sempre necessário, quando se trata de afirmar sua legitimidade ou de garantir sua continuidade, apelar para o exemplo e para as lições de certo número de “grandes ancestrais” sacralizados pela lenda. É em nome da fidelidade às mensagens que eles ditaram, da conformidade aos princípios que estabeleceram ou às instituições que fundaram que se pretende corresponder às interpelações e aos desafios do presente. Uniformizadas em um mesmo tipo de representação, [...] suas imagens entulham todas as encruzilhadas de nossa história.

[...]

Marcado, condicionado pelo contexto factual em que se desenvolve, o mito pode assim aparecer, e de maneira mais sugestiva ainda, como uma espécie de revelador ideológico, o reflexo de um sistema de valores ou de um tipo de mentalidade. (GIRARDET, 1987, p. 78; 83).

Neste artigo, nossa meta central é compreender os significados da biografia escrita por Alberto de Faria em seus múltiplos contextos de inserção, valendo-se, sempre que necessário, da recepção desta obra, para melhor delinear suas intervenções no contexto intelectual daquele período. Ao longo dos anos de 1920 e de 1930, a Educação e a Política foram alvo de intensos debates no interior da intelectualidade brasileira. Acreditava-se que estas duas esferas-chave da vida nacional caminhariam juntas, devendo ser pensadas como um todo. A construção de uma nação forte dependeria do estabelecimento de uma liderança (cabeça) consciente dos problemas nacionais e das soluções para o país, assim como do desenvolvimento de um povo (corpo) disciplinado e capaz. Como procuraremos mostrar, a receptividade ao herói apresentado por Faria manteve íntima relação com um projeto de Brasil voltado para a modernização do país e fundamentado em uma relação hierárquica

entre os dois segmentos sociais supracitados. Além das apropriações político-pedagógicas que a figura do visconde teve a partir da biografia em foco, *Mauá* é uma obra sintomática das transformações sócio-culturais pelas quais o país passava e um livro cuja relevância historiográfica talvez ainda não tenha sido devidamente reconhecida.

Interagindo com a história

O debate educacional no Brasil do início do século XX mobilizou intelectuais dos mais variados matizes, tendo perpassado várias décadas por ser considerado uma questão estratégica para o futuro da nação (BITTENCOURT, 1990; HOLLANDA, 1957; SCHWARTZMAN, 1984). Conquistar as consciências, preparar o povo brasileiro para os novos tempos que se avistavam no horizonte, forjar a coesão nacional, eis os grandes temas discutidos de forma acalorada naqueles anos, durante os quais a História – especialmente, a que dizia respeito à pátria – foi ganhando destaque especial. Pode-se perceber a importância dada à questão educacional, acompanhado as sucessivas reformas educacionais ocorridas naquele período⁵.

Nas oportunidades em que teve para divulgar seu trabalho, Alberto de Faria sempre demonstrou interesse pela situação do ensino, muito particularmente, do ensino técnico, no país, além de explorar o caráter educativo moralizante de sua obra. A conferência que pronunciou na Liga da Defesa Nacional, em 1925, foi realizada a convite da *Associação de Funcionários do Ensino Profissional*. Na ocasião, diante dos sócios da Associação, dos alunos das escolas profissionais e de membros da Liga de Defesa Nacional, o embaixador resumiu a vida de Mauá, ressaltando a preocupação do visconde com o ensino técnico, pelo apoio conferido, por exemplo, ao *Liceu de Artes e Ofícios* – “*celula mater do que hoje se começa a fazer oficialmente*” por este ramo da formação e educacional⁶. Mesmo quando esta instituição nem tinha dependências próprias, abrigando-se no consistório de uma igreja, ela já era “*a protegida*” de Irineu. O interesse do visconde no ensino agrícola também foi mencionado pelo conferencista. “*É admirável mesmo, como esse problema o ocupou, como lhe sobram patriotismo, inteligência e tempo, para pensar nesse aspecto da instrução mais necessária à vida de um povo que nasce*”. (FARIA, 1925, p. 2-3).

Entendida como instrumento de aceleração da história em um tempo de avanço do capitalismo no país, não estranha que os debates sobre a instrução ganhassem contornos mais pragmáticos, tendo em vista a prosperidade nacional. Nesse sentido, o ensino técnico-profissional apresentava-se como uma demanda estratégica. Fazia-se necessário um modelo de instrução pública que se prestasse a atualizar a juventude, capacitando tecnicamente

⁵ Entre as reformas educacionais que se verificaram naqueles anos, destacamos a Reforma Rocha Vaz, de 1925; a Reforma Francisco Campos, de 1931; e a Reforma Capanema, de 1942.

⁶ Havia um retrato do visconde de Mauá no *Liceu de Artes e Ofício*. Na década de 1920, foi inaugurada uma série de centros de formação profissional no país. Em homenagem ao visconde, alguns desses estabelecimentos foram batizados com seu nome.

as novas gerações para os desafios da economia industrial que se agigantava no país, e que fosse capaz de mobilizar a nação rumo à conquista da soberania econômica⁷. O raciocínio que se ia espalhando entre a intelectualidade daquele período era o da associação entre capacidade produtiva e cultura técnica⁸. Visto que as nações consideradas as mais “práticas” eram também as mais adiantadas em civilização (desenvolvimento material), acreditava-se que a alavanca magna para dinamizar a economia de um país estaria na constituição de uma moderna educação profissionalizante. Além de promover a expansão da riqueza nacional, meta em plena conformidade com o clima nacionalista do momento, este ramo do ensino defenderia também a mão-de-obra autóctone contra os braços estrangeiros, estabelecendo assim uma competição mais justa no mercado de trabalho brasileiro. (NAGLE, 1974).

Dois anos depois da conferência de 1925, Faria discursou na *Associação Brasileira de Educação*. A sugestão do dia para a solenidade partiu de Levi Carneiro e Fernando Magalhães, membros-diretores daquele grêmio, e de Fernando de Azevedo, diretor geral da *Instrução Pública* do Distrito Federal. Era aniversário da falência de Mauá. Nesta data, o biógrafo estava incumbido de “falar do grande morto” aos mestres da juventude, tendo como meta expressa: “fazer da ascensão de Mauá uma lição de trabalho e de patriotismo, [e] de sua queda uma lição de honra” (FARIA, 1927, p. 3). Aproveitando o ensejo, o escritor ofereceu gratuitamente alguns exemplares do livro recém-lançado aos educadores do ensino primário da capital. Comentando o evento, Levi Carneiro escreveu:

Nunca terá nossa Associação realizado melhor que na singela solenidade de agora, a obra educativa sobre que porfia. Porque a beleza mesma desse livro; a grandeza da vida e da época que ele narra; a magnificência do doador; o apelo ao professorado para a divulgação dessa obra e dessa vida – tudo o que motiva a presente reunião lhe dá significado peculiar e a torna promissora de benefícios dilatados, pelas forças morais que despende e põe em ação. (CARNEIRO, 1927, p. 2).

Se foi apenas a partir de 1930, especialmente com o Estado Novo, que uma política cultural voltada para a educação dos jovens, por meio da valorização da história pátria e dos grandes vultos (sobretudo, políticos) do passado brasileiro, foi colocada em prática, já havia exemplos de biografias moralizantes durante a Primeira República. Aliás, os anos 1920 fo-

⁷ Era esta a proposta educacional defendida por Vicente Licínio Cardoso, que identificava no despreparo técnico da mão-de-obra brasileira o grande nó a ser desatado pelas elites do país ou, em suas palavras, “o problema magno da organização nacional do trabalho”. Bacharel em engenharia, Cardoso atuou muito pouco em seu campo original de formação. Enfrentando sérias dificuldades para se estabelecer profissionalmente, sua trajetória de vida ficou marcada pela participação que teve no movimento de educadores a partir da década de 1920. Sobre as propostas educacionais deste autor, ver: CARDOSO, 1990. A citação feita acima foi retirada da página 295.

⁸ Comparando a figura de Pedro II com a de Mauá, em um artigo veiculado, em 1925, por ocasião do centenário de nascimento do monarca, Vicente Licínio Cardoso assim se expressava: “o caso é que, se a mentalidade de Pedro II tivesse o vigor construtivo da cerebração de Mauá, teríamos constituído na história dos povos um caso de evolução interessantíssima. Se ao invés de professores de sânscrito e de árabe, se ao invés de lições sobre línguas indígenas, o imperador mantivesse um contato utilitário com ingleses, franceses e alemães, que nos pudessem ensinar as novidades técnicas de seu tempo, então teríamos tido um surto vigoroso de aparelhamento material, base lógica fundamental para outros surtos de progresso mais elevado (e estáveis) que haveriam de surgir” (CARDOSO, 1933, p. 157-158).

ram anos fecundos em balanços da trajetória histórica do país, tendo a efeméride do Centenário da Independência funcionado como estímulo a esse tipo de análise. Década de releitura da história pátria, o panteão nacional acabou se renovando naquele período. Enquanto novos heróis surgiam, com destaque para os personagens do Brasil Império, outros caíam no esquecimento ou eram re-significados. (GOMES, 1996; OLIVEIRA, 1990; RICCI, 2000). Dentre as figuras imortalizadas naquela ocasião, uma delas foi Mauá, cuja vida o embaixador ofereceu como exemplo à juventude. “*Aos moços do país, para que se eduquem na admiração de um grande homem, virtuoso na fortuna, heróico na adversidade*” – era essa a dedicatória do livro. O significado cívico do empreendimento biográfico levado a cabo pelo embaixador foi discutido e defendido em um artigo de Azevedo Amaral em *O Jornal*. Amaral foi ideólogo do Estado Novo e entusiasta da modernização do país (OLIVEIRA, 1982). Dizia ele, a propósito da conferência de Faria em 1925:

A profunda ignorância e o descaso da geração atual pelo passado do Brasil decorrem principalmente do caráter impessoal da obra até hoje realizada pelos nossos escassos historiadores. Descrevem-se os acontecimentos, comentam-se os atos dos seus protagonistas, por vezes mesmo tentam-se interpretações sociológicas do determinismo dos episódios narrados. Mas não aparece nunca uma figura real, uma personalidade concreta que se possa tornar o centro de atração das hostilidades ou da veneração cultural das gerações vindouras ou cujo dinamismo seja capaz de servir de estímulo cívico.

(...)

Insistindo na sua conferência para que os moços se preocupassem em prestar a Mauá o culto a que ele tem direito, o biógrafo de Irineu Evangelista de Souza inaugurou a forma eficiente de uma cultura cívica racional que virá satisfazer a necessidade que todos hoje sentem de estabelecer uma disciplina moral e de apresentar às novas gerações um ideal capaz de transformar no ouro de lei de um verdadeiro patriotismo, os espúrios valores cívicos que por aí vão circulando. (AMARAL, 1925, p. 1-2).

Direta ou indiretamente influenciado pelas seis famosas conferências proferidas por Thomas Carlyle, em maio de 1840, Amaral ressaltava a importância dos heróis para história e, muito particularmente, para a pedagogia da nacionalidade. Carlyle foi um idealista: leitor da filosofia alemã, ele acreditava na existência de uma *Idéia Divina* a comandar o universo visível. Em suas palestras, o que o historiador inglês esforçou-se por defender é o papel dos *Grandes Homens*, não tanto como super-homens que tudo podem e tudo realizam, mas antes como personagens históricos que se distinguem por terem seus nomes ligados a uma causa transcendente. Sua grandeza é fruto de sua capacidade de apresentar-se como *ideal realizado* e não tanto de sua capacidade para efetivar seus ideais. O herói pode até fracassar, desde que lhe reste energia suficiente para manter vivo o espírito de suas obras entre as gerações futuras, desde que os seus pósteros vejam nele a encarnação de um ideal meritório e digno de dar prosseguimento. É, portanto, como fundador de uma idéia, como representante de um novo valor ou, enfim, como profeta de um novo tempo, que Carlyle reconhecia o valor dos heróis no devir. A História Universal nada mais é do que a Biografia dos Grandes Homens, porque é neles que os homens comuns reconheceriam o seu destino: o Grande

Homem carrega consigo um discurso nacional; ele é uma “voz articulada” que fala pela nação. E é da aderência inconsciente e instintiva das massas ao ideal do herói que um povo encontraria forças para avançar e concretizar historicamente suas aspirações – nada mais do que os sonhos sonhados, a princípio, por seus Grandes Homens (CARLYLE, s./d.). Como grande homem de negócios, Mauá soube traduzir suas riquezas em proveito para o país, fazendo-se um exemplo vivo para os pósteros; como grande literato, Faria encontrou o modo apropriado para apreender, da vida de seu biografado, aquilo que, realmente, ela teria de útil para a nação (AMARAL, 1925).

Dessa identidade moral, dessa conformidade de ponto de vista na apreciação dos deveres da riqueza, das obrigações do homem público resultou a felicidade com que o sr. Alberto de Faria conseguiu reproduzir, não em uma fria reedição fotográfica mas com o colorido quente e com a sutil interpretação psicológica dos traços fisionômicos do retrato de um mestre a figura verdadeiramente gigantesca do grande transformador do Brasil de hoje, em que temos o dever de prosperar e nos engrandecer. (AMARAL, 1925, p. 1-2).

Junto ao valor pedagógico da obra em foco, perceptível desde a sua divulgação até a sua recepção, também é importante delimitar seu significado político. Com o início da Primeira Guerra, houve um refluxo da expansão capitalista mundial e as economias mais industrializadas precisaram de tempo para se recompor. Resultado: os investimentos de capitais em países periféricos, como o Brasil, recuaram e o comércio internacional ficou seriamente abalado, ocasionando uma forte retração nas importações e uma acentuada queda nas cotações dos produtos brasileiros, sobretudo, o principal deles, base da economia do país na época, o café. Durante os anos do conflito, a indústria brasileira viu-se, pois, na necessidade de suprir o mercado interno com gêneros que, antes, eram importados. A prática da substituição de importações não se iniciou em 1914, contudo, aquela data marcou um ponto de inflexão no capitalismo brasileiro, a partir do qual, o que até então se fazia de um modo precário e meio espontâneo se afirmou como um novo modelo de desenvolvimento para o setor industrial do país. (GRAHAM, 1973; HOBSBAWM, 1977; SINGER, 1977).

O fim do conflito mundial trouxe consigo uma euforia nos mercados, com o ressurgimento passageiro do comércio mundial. Não obstante, os anos vinte verificaram um ritmo de crescimento industrial mais lento, se comparado ao do período da guerra⁹. Ia, pois, ganhando força em elementos da burocracia civil e militar, entre as elites políticas, dentro da intelectualidade e no próprio meio empresarial, um anseio por uma nova política econômica capaz não somente de alavancar a indústria, como retirar a economia brasileira do eixo

⁹ A expansão do setor secundário brasileiro durante o primeiro conflito mundial parece ter decorrido muito mais da intensificação do uso do maquinário já existente no país, do que da ampliação e modernização do mesmo. Se houve crescimento da demanda interna por produtos industrializados e semi-industrializados, e é certo que houve juntamente com a abertura de novos mercados para a produção fabril na América do Sul, coexistiu o desafio de atender a essa disposição crescente de consumo em um período de redução acentuada nas importações de bens de capital e insumos industriais. Sendo assim, pode-se dizer que o êxito então obtido pela indústria se deu graças ao aparelhamento do setor, realizado no início do século, particularmente nos cinco anos que antecederam o embate. (DEAN, 1991).

gravitacional, periodicamente periclitante, do sistema agro-exportador, então, representado pela monocultura do café. Na virada da década, a industrialização começava a se definir como uma solução efetiva para o Brasil. E o mais significativo é que a via industrializante não se ia amadurecendo circunscrita à classe industrial; era toda uma ideologia favorável à indústria que, aos poucos, ia se disseminando entre os principais setores sociais da época, em termos de poder de decisão político¹⁰.

Acompanhando e participando dessa transformação nos marcos político-institucionais brasileiros, o empresariado industrial passou a atinar para as vantagens de melhor se organizar para delimitar, defender e difundir seus interesses. Foi na década de 1920 que o *Centro Industrial Brasileiro*, criado a partir da reorganização da antiga *Sociedade Auxiliadora Indústria Nacional*, tornou-se um referencial nacional para os fabricantes¹¹. Neste mesmo decênio, os empresários paulistas começaram a definir sua identidade de classe e a especificar suas propostas políticas, em embates com outros setores sociais. Consciente da dependência do país em relação à lavoura, a burguesia industrial adotava um tom mais conciliador ao enfrentar este grupo. Nessas circunstâncias, os produtores fabris tendiam a ver a agricultura como um ramo complementar. As reclamações mais incisivas dos fabricantes visavam, principalmente, os importadores. De acordo com os primeiros, a produção da indústria nacional demandava taxas cambiais estimulantes e tarifas alfandegárias protetoras – posição diametralmente contrária aos interesses dos segundos. Abrigados em uma mesma sociedade, a *Associação Comercial de São Paulo*, fundada em 1894, os interesses do empresariado fabril e mercantil foram se tornando irreconciliáveis, na medida em que a indústria paulista se fortalecia. Divergências quanto à questão tributária foram o pomo de discórdia. Em 1928, durante as eleições da nova diretoria da entidade, industriais e importadores não se entenderam; como resultado do cisma surgiu o *Centro dos Industriais do Estado de São Paulo*. (DEAN, 1991).

Ao vir à luz, em termos gerais, foi este o cenário encontrado por *Mauá*. De um lado, a economia capitalista mundial passava por um período de significativas transformações, em cujo bojo países, como o Brasil, tiveram a oportunidade de adensar a industrialização de suas economias, consolidando seu setor de bens de consumo não-duráveis; do outro, a di-

¹⁰ Em uma brilhante síntese sobre o pensamento econômico brasileiro, Ricardo Bielschowsky aborda o *ciclo ideológico do desenvolvimentismo*, entre 1930 e 1964. No livro, o período compreendido entre 1930 e 1945 aparece como o das *origens do desenvolvimentismo*. Foi, então, que se começava a vislumbrar a necessidade e a possibilidade de implantar no país um setor industrial integrado e capaz de preencher todos os ramos da cadeia produtiva, por meio da coordenação, do planejamento e da cooperação econômica estatal, tendo em vista o uso *nacional* dos recursos naturais do país, assim como, a defesa contra o imperialismo estrangeiro através da maximização da exploração das riquezas do Brasil. Acrescente-se ainda que foi naqueles anos que se configurou a aliança entre setores militares e quadros técnicos, fundamental para o desenvolvimento de uma política econômica nacionalista e estatizante, bastante favorável aos interesses do setor secundário. (BIELSCHOWSKY, 2000).

¹¹ Existente desde 1904, apenas com as administrações de Jorge Street (1919-1926) e Oliveira Passos (1926-1931), a instituição conquistou maior destaque na vida nacional e consolidou sua atuação e representatividade de classe, muito especialmente depois que ficaram definidas as reuniões quinzenais da diretoria; nestes encontros, os assuntos de interesse da indústria começaram a receber tratamento mais freqüente, amadurecendo-se aos poucos a percepção do “lugar” do setor na economia brasileira. (LEME, 1978).

nâmica das forças políticas internas iniciava uma fase de redefinições, com a emergência de novos setores sociais, como a burguesia industrial, e a ascensão de novos valores, urbanos, tais como os defendidos pela burocracia civil e militar. Emergindo neste contexto, acreditamos que *Mauá* teria dado sua parcela de contribuição aos debates político-econômicos que ocorriam naquele momento, ainda que de uma maneira indireta e transversal, haja vista que estamos tratando de uma biografia e não, de uma obra de teoria política *strictu sensu*.

Dentre as muitas iniciativas nas quais Mauá se envolveu, o empreendimento fabril da Ponta de Areia é, sem dúvida, um dos mais lembrados. Segundo o próprio visconde, este estabelecimento foi o resultado de um sonho que ele nutriu durante sua viagem à Inglaterra, em 1940. Na ocasião, Irineu Evangelista de Souza visitara uma fundição em Bristol, tendo se convencido da importância da indústria do ferro, “*mãe de todas as outras*” (FARIA, 1933), para o país. Ao se referir ao acontecido, Alberto de Faria considera-o (não sem algum exagero) como o marco inicial do progresso material do Brasil. Ora, tendo esta fábrica ido à falência, pela falta de pedidos do governo e pela aprovação de um novo regime fiscal em 1860 (*Tarifa Silva Ferraz*), foram estes os motivos principais alegados por Mauá e repetidos por seu biógrafo (MAUÁ, 1943; FARIA, 1933), o episódio é narrado pelo embaixador e será visto por muitos como uma lição a ser incorporada pelo Estado brasileiro, no final dos anos 1920. É a imagem “evidente” da falta de sentido econômico do Estado imperial. Exatamente o oposto do espírito progressista que conduziria o visconde em todos os seus cometimentos.

Diversos autores farão referência a essa oposição entre o visconde e seu tempo, *topos*¹² recorrente na vida de um homem que já se via e ainda é visto como uma exceção em sua época. A representação do visconde de Mauá como um homem além de seu tempo não era novidade. Desde a *Exposição aos credores* e, mesmo, desde sua escrita epistolar, prática em que a auto-imagem do visconde ia sendo gradativamente formada, Irineu Evangelista já se via como um solitário, um mártir em seu tempo. A novidade da apropriação de uma imagem já conhecida se encontrava em seu uso numa conjuntura político-econômica, particularmente, favorável. O que fez da biografia do embaixador Alberto de Faria um sucesso, afora seus muitos méritos, foi ela ter calado fundo na intelectualidade brasileira, participando da definição de *topos* que, como este, seriam aproveitados por outros autores contemporâneos na constituição de uma nova tradição no país: a modernização industrial.

Na década de 1920, durante o período de repercussão da biografia escrita pelo embaixador Alberto de Faria, pode-se dizer que falar em Mauá é levantar a bandeira da indústria. É advogar não apenas a viabilidade, como a pertinência, o caráter decisivo do setor

¹² Entenda-se *topos* como um elemento retórico usado, recorrentemente, em um texto, no intuito, consciente ou não, de conquistar o leitor, fazendo-lhe “comprar” uma certa visão ou interpretação do real. O *topos* pode ser considerado uma espécie de conceito “quente”. Trata-se de uma imagem viva que contém uma idéia-chave para a compreensão de um texto. (Para uma excelente aplicação da *tópica da solidão* nos escritos de si do engenheiro André Rebouças, cf. CARVALHO, 1998).

fabril para o sucesso do devir nacional. A discussão a propósito de uma atuação mais ou menos ativa do Estado na economia, embora certamente já se colocasse, ainda ocupava um plano secundário nos debates¹³. Um projeto de desenvolvimento econômico, tendo como carro-chefe o setor secundário e sendo viabilizado pelo Estado, é que, então, começava a despontar dentro de alguns setores sociais, como parte do empresariado e parcelas expressivas da burocracia e da intelectualidade.

Inovando na historiografia

A historiografia econômica começou a ser praticada sistematicamente no país motivada pelas mesmas razões que ocasionaram seu surgimento no cenário mundial em meados do século XIX, ou seja, a dimensão e a complexidade cada vez mais acentuadas da ordem econômica, a partir da mundialização das relações internacionais, fenômeno vivenciado após as Grandes Navegações que marcaram o início da História Moderna. À medida que as questões econômicas ganhavam espaço e se tornavam progressivamente problemáticas, elas acabaram por se impor aos observadores como uma temática que não poderia continuar sendo deixada de lado ou tratada secundariamente. (IGLÉSIAS, 1959; RODRIGUES, 1969).

Além dessas transformações de natureza sócio-econômica, duas correntes de idéias foram fundamentais no processo de constituição da historiografia econômica a nível mundial, quais sejam: a escola histórica de economia política e a interpretação econômica da história. A primeira, que teve em Friedrich List seu representante principal, contribuiu de forma inestimável para a renovação e a consolidação da história econômica, ao recusar as interpretações abstratas e de cunho generalizante da escola liberal, cuja abordagem se caracterizava por suas pretensões de validade em qualquer tempo e espaço históricos. A segunda corrente intelectual, cujo paladino mais notório foi Karl Marx, talvez tenha promovido o maior impulso já recebido por esse ramo da historiografia. De mais a mais, ao enfatizar a importância decisiva dos elementos materiais na história e chamar a atenção para o caráter determinante do econômico, Marx contribuiu para afastar a história do campo das cogitações políticas no qual se encontrava quase que exclusivamente, dando à disciplina uma metodologia bem mais preocupada com a análise dos fatores sócio-econômicos, em seus esforços de apreensão do passado. (IGLÉSIAS, 1959).

No Brasil, a historiografia econômica propriamente dita só começou a ser praticada no século XX. Até meados do século XIX, o econômico pouco aparece; precisa ser pinçado das obras dos cronistas, sobretudo, coloniais, nas quais se exprime como descrição da atualidade econômica e não como história. Da segunda metade do século em diante é que o interesse pelo econômico-social tornou-se mais acentuado, na medida em que as análises sócio-históricas ganharam uma dimensão mais estrutural (SANTOS, 1978). Desde então, este começa a ganhar certa autonomia. Ainda assim,

¹³ Ao final dos anos 1930, foi que a discussão em torno do intervencionismo estatal na economia brasileira ganhou dimensões mais significativas, após uma década de fortalecimento do aparelho burocrático estatal pela criação de uma série de órgãos governamentais de planejamento e consultoria e depois que três grandes eventos, o Primeiro Congresso Brasileiro de Economia (1943), o Primeiro Congresso Brasileiro da Indústria (1944) e a Primeira Conferência das Classes Produtoras do Brasil (1945), deram um passo importante na direção do planejamento econômico. (BIELSCHOWSKY, 2000; IANNI, 1971).

cumprir ressaltar o caráter limitado dessas obras, nas quais o econômico aparece mais em análises pontuais, sendo abordado apenas sob certos aspectos, como: a exploração mineral, os transportes, o meio circulante ou os bancos, só para citar alguns exemplos. Será apenas com o despontar do século XX que abordagens mais amplas, “*retratos da economia no seu todo*” (IGLÉSIAS, 1959, p. 81; SZMRECSÁNYI, 2004), surgirão.

Os motivos que explicam o aparecimento tardio da especialização em nosso país são, em linhas gerais, os mesmos que o explicam no plano geral. É que só em nosso século [no caso, o século XX] os assuntos econômicos despertam atenção de políticos e estudiosos. É claro que já se tinha em conta, antes, a realidade econômica, mas esta não constituía objeto de maiores cuidados, entrelaçada que estava nas teias da política, em suas manifestações administrativas, legais. Não se concedia ao econômico a importância que ele tem. [...] Nesse acalanto viveu-se até que a primeira grande guerra fez sentir os seus efeitos. (IGLÉSIAS, 1959, p. 78-79).

Concomitantemente ao desenvolvimento dessa produção no campo específico da historiografia econômica, uma série de intelectuais começou a dar mais ênfase às questões sociais e, conseqüentemente, a colocar o econômico, quando não como fundamento, pelo menos, como um importante marco de suas propostas e projetos políticos. Em suma, duas questões principais preocupavam a intelectualidade daquela época: a organização do trabalho livre, questão cada vez mais urgente diante da ascensão dos movimentos operários, e a autonomia externa da nação, a independência econômica tão discutida e sonhada, após a Primeira Guerra ter colocado a descoberto o fenômeno do imperialismo. Por trás dessas preocupações, o que existia era a tentativa de solucionar o “atraso” brasileiro ou, em outros termos, o projeto de construir uma nação forte e moderna. Como se pensava, por ocasião do centenário da Independência, “*o país precisava completar o que se iniciara há cem anos*” (IGLÉSIAS, 1959, p. 81). E é, nesse contexto, que entendemos a inserção historiográfica do *Mauá* de Faria.

A publicação de uma biografia sobre um personagem cuja vida fazia referência imediata à história econômica de seu povo representou uma novidade no pensamento social brasileiro. Alberto de Faria como que operava um *lance*¹⁴ em seu contexto intelectual. Naquele momento, os olhares dos biógrafos visavam, especialmente, as grandes figuras políticas da história pátria (GOMES, 1996). Não era comum que empresários e homens de negócio fossem imortalizados pela pena dos escritores. Ao tirar do olvido a trajetória de Mauá, o embaixador chamava a atenção dos leitores para o lugar das questões econômicas na vida da nação. Tratava-se, claramente, de uma tomada de posição política, mas também de uma intervenção no cenário historiográfico da época, sem sombra de dúvida. Em um excelente artigo, Leopoldo Feijó Bittencourt demarcava o “lugar” de *Mauá* na historiografia brasileira.

¹⁴ Utilizamos este termo tal como ele é empregado na nova *História das Idéias* praticada por Quentin Skinner e John Pocock, ou seja, apontando para uma inovação discursiva em um dado contexto lingüístico (SKINNER, 2000; POCOCK, 2003).

Das figuras que se preocuparam com Mauá e que vieram a ter expressão pela maneira que o fizeram, há de citar-se Alberto de Faria em primeiro lugar. (...) *Tem-se a impressão de que ele veio a público lançar o assunto da mesma maneira que o fazem os romancistas, isto é, procurando despertar a atenção geral pelo que narra de fabuloso.*

(...)

... esse escritor habilíssimo lançou um livro que afinal de contas hoje representa o interesse despertado pelo aspecto econômico da formação do Brasil. Se Lúcio de Azevedo rasgou os horizontes da história da formação econômica do país, Alberto de Faria tornou a questão de tal maneira popular que no dia seguinte ao da publicação do livro sobre Mauá, já se ouvia discutir: – quem vale mais, o Visconde de Mauá ou Pedro II? A pergunta valia o mesmo que se interrogassem: – Que pesa mais, o fator político ou o elemento econômico? Sim; era como se indagassem que serve mais, a agulha ou a linha. (BITTENCOURT, 1942, p. 3-4, grifo nosso).

Muito embora tenha desqualificado a oposição simplista proposta por alguns, já que de acordo com Feijó Bittencourt não haveria como isolar a política da economia e vice-versa, o articulista captou, de forma precisa, a importância da obra de Faria na produção histórica brasileira. *Mauá* não foi a primeira obra a chamar a atenção para questões econômicas da história brasileira, particularmente, para questões atinentes ao desenvolvimento material do país. Desde meados do Dezenove, outros autores já vinham tratando desses assuntos, seja estudando aspectos da trajetória econômica do país, seja, sobretudo, após a Primeira Grande Guerra, produzindo relatos com uma visão panorâmica desse ramo da história pátria¹⁵. Ao fazê-lo, entretanto, por meio de uma narrativa biográfica que elevava Irineu Evangelista de Souza à categoria de herói nacional, parece que o autor teve algumas vantagens sobre os seus pares que se debruçavam sobre a mesma temática, porém, com a preocupação de produzir análises mais técnicas e especializadas sobre a História Econômica do Brasil.

Explorando sua natureza anfíbia

A biografia é um gênero limite que se encontra no ponto de interseção da Literatura com a História. Em alguns períodos, a narrativa biográfica pendeu mais para a busca da objetividade, propósito tradicionalmente perseguido pela História; em outros, favoreceu especialmente a beleza da narrativa, marca da Literatura (NEVES, 2002; LORIGA, 1996). No momento em que escreveu *Mauá*, Alberto de Faria optou por uma solução de compromisso, procurando encontrar a harmonia perfeita entre a exatidão do conteúdo e a elegância estética do texto. No entanto, claramente se percebe que a preocupação predominante do seu texto estava na forma. Seguindo a tendência das biografias modelares, que tiveram um grande impulso após a ascensão de Vargas ao poder, a finalidade principal de seu livro era pedagógica: educar pelo exemplo de um grande homem do passado pátrio. Ao herói de uma biografia, cabia fascinar os leitores, incutindo-lhes valores e ideais, assim como os mobilizando para a ação (GOMES, 1996; RICCI, 2000). É o próprio Faria quem confessa, ainda que de forma oblíqua, qual era a marca distintiva de sua obra. A propósito de D. Pedro

¹⁵ Para uma bibliografia com as principais obras da história econômica do Brasil, ver: RODRIGUES, 1969, p. 168-169.

II, a quem faz, como já vimos, algumas objeções pelo fato de sempre ter nutrido certa prevenção contra Mauá, o biógrafo cita as palavras do deputado Wanderley Pinho, em discurso na Câmara, como arremate do capítulo em que aborda a relação tensa existente entre o imperador e Irineu Evangelista de Souza. Comentando a importância cívica de Pedro II para o povo brasileiro, o deputado assim se expressava.

Os povos não necessitam de ídolos cívicos. O povo brasileiro erigiu, como um dos seus, e como o seu maior, a D. Pedro II; e se esse ídolo lhe dá vigor para criar, lhe dá forças para agir, se esse ídolo o educa em estímulos sãos, que importa que haja alguma argila opaca nas cintilações que lhe empresta? Se esse ídolo o comanda para a pureza, o bem, a força, a justiça, o ideal, não há senão como alentar essa idolatria, apurar esse fetichismo, aumenta, limpando-a de qualquer sombra, a auréola dessa divindade. (FARIA, 1933, p. 63).

Entre a busca da beleza e a busca da verdade, é preciso escolher a qual tendência será dada o direito da primazia. Literatura ou História? Ao priorizar a primeira, o texto perde em exatidão e peca em objetividade, todavia, ele se reveste de uma verdade mais elevada do que a própria precisão dos fatos. Opta-se por falar mais de um ideal do que do real. E foi essa a escolha feita por Faria, muito embora o biógrafo não a confessasse abertamente e tivesse a convicção de que a própria vida de seu personagem mesclava perfeitamente o *Bom* e o *Belo*, a verdade moral e a excelência estética. Muito mais que historiar uma trajetória, Faria tinha como meta apresentar a vida do visconde como símbolo de um ideal nacional ainda não plenamente realizado.

O protagonista de *Mauá* é um homem extemporâneo, um indivíduo isolado, lutando contra tudo e contra todos. Trata-se de um (meta)discurso¹⁶ no qual as “forças do Bem”, voltadas para a iniciativa de promover o engrandecimento material do país e personificadas em Mauá, aparecem lutando contra as “forças do Mal”, ancoradas na tradição e presas à estagnação. Certamente, um projeto de nação cartesianamente traçado não faz parte do escopo da obra, entretanto, o propósito perseguido pelo autor é nítido: conquistar adeptos para a continuação da grande batalha iniciada por Mauá no século XIX. A moral profunda implícita no livro do embaixador pode ser resumida naquela lição bem conhecida do mundo ocidental: se a sementinha cair no chão e não morrer, fica só; morrendo, porém, dá muito fruto. Sozinho e incompreendido, o visconde acabou abatido por forças maiores que as suas energias pessoais; sua obra, contudo, uma vez exumada do passado, deveria ser levada a cabo, em um esforço conjunto e continuado, pelas gerações vindouras.

É curioso pensar que uma biografia tenha participado da inauguração de uma nova tradição no pensamento social brasileiro. E, no entanto, foi essa a maior contribuição de *Mauá* em seu cenário intelectual. Ora recorrendo ao lado histórico e explorando, sobretudo, a historiografia econômica nascente, ora apelando para a face literária do gênero e se valendo de imagens e

¹⁶ Tendo como base as discussões historiográficas mais recentes que apontaram as intercessões da História com a Literatura, entenda-se por meta(discurso) todo tipo de imagens, estilos e ficções narrativas que dão ancoragem ao discurso histórico, seja ordenando-lhe a trama, seja “abrindo-lhe” o sentido. (CARVALHO, 1998; WHITE, 1994).

representações políticas impactantes, Alberto de Faria obteve sucesso na construção de um herói industrial, o primeiro do panteão nacional cuja imagem salientava a importância dos fatores econômicos na trajetória de um povo e apontava para a necessidade indeclinável da modernização do país.

Fontes

AMARAL, Azevedo. Em torno de uma conferência. *O Jornal*. Rio de Janeiro, p. 1-2, 27 out. 1925.

BITTENCOURT, L. Feijó. Autobiografia do Visconde de Mauá. *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro, p. 3-4, 19 jul. 1942.

CARDOSO, Vicente Licínio. À margem da República, in: _____ (org.). *À margem da história da República*. 3 ed. Recife: FUNDAJ/ Massangana, 1990. (1 ed. Rio de Janeiro, Anuario do Brasil, 1924).

CARDOSO, Vicente Licínio. À margem do Segundo Reinado, in: _____. *À margem da história do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1933 (Brasiliana, Série V, vol. XIII), livro póstumo.

CARNEIRO, Levi. Mauá e seu tempo. *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro, p. 2, 26 jun. 1927.

FARIA, Alberto de. *Mauá*. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1933 (Brasiliana, Série V, vol. XX). (1 ed. Rio de Janeiro, Paulo Pongetti & Cia., 1926).

_____. Mauá. *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro, 3 jul. 1927.

_____. O visconde de Mauá. *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro, p. 2-3, 23 out. 1925.

LOBO, Hélio. Discurso proferido pelo Sr. Helio Lobo ao receber o Sr. Alberto de Faria. *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro, p. 5-6, 16 dez. 1928.

MAUÁ, Irineu Evangelista de Souza, Visconde de, 1813-1889. *Exposição do Visconde de Mauá aos credores e ao público*. 3 ed. *Autobiografia*. Rio de Janeiro: Zelio Valverde, 1943. (1 ed. Rio de Janeiro: Typ. Imp. e Const. de J. Villeneuve & Cia, 1878).

SOUZA FERREIRA, J. C. de. Visconde de Mauá: esboço biográfico. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, tomo LXII, 2ª parte, nov. de 1900, p. 75-136.

Livros e artigos

BIELSCHOWSKY, Ricardo. *Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo*. 4 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

CARLYLE, Thomas. *Os heróis*. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

CARVALHO, Maria Alice R. de. *O quinto século: André Rebouças e a construção do Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, IUPERJ-UCAM, 1998.

DEAN, Warren. *A industrialização de São Paulo (1880-1945)*. 2 ed. São Paulo: Difel, 1991.

GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

- GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- GRAHAM, Richard. *Grã-Bretanha e o início da modernização no Brasil (1850-1914)*. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- HOBBSBAWM, Eric. *A era do capital: 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Nacionais; D.F., INEP – Ministério da Educação e da Cultura, 1957.
- IGLÉSIAS, Francisco. *Introdução à historiografia econômica*. Belo Horizonte: s. ed., 1959.
- LEME, Marisa Saenz. *A ideologia dos industriais brasileiros (1919-1945)*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- LORIGA, Sabina. *La biographie comme problème*, in: REVEL, Jacques (org.). *Jeux d'échelles: la micro-analyse à l'expérience*. Paris: Gallimard, Le Seuil, 1996.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo/ Rio de Janeiro: EPU/ Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- NEVES, Guilherme Pereira das. Elétrons não são intrinsecamente interessantes como gente. In: Encontro Regional de História, 10, 2002, Rio de Janeiro. *História e Biografias*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. 1 CD-ROM.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Autoridade e política: o pensamento de Azevedo Amaral, in: _____ et alii. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- POCOCK, John. *Linguagens do ideário político*. Organização de Sérgio Miceli. São Paulo: Edusp, 2003.
- RICCI, Magda. “Como se faz um vulto na história do Brasil”, in: GUAZZELLI, César A. Barcellos, et alii. *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- RODRIGUES, José Honório. Os gêneros históricos na história do Brasil, in: *Teoria da história do Brasil*. 3 ed. São Paulo, Nacional, 1969.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos Santos. *Ordem burguesa e liberalismo político*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- SCHWARTZMAN, Simon, *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra/ Universidade de São Paulo, 1984.
- SINGER, Paul. O Brasil no contexto do capitalismo internacional, 1889-1930, in: FAUSTO, Boris. *História da civilização brasileira*. 2 ed. São Paulo: Difel, 1977. (Tomo III, O Brasil Republicano, 1º vol.).
- SKINNER, Quentin. Significado y comprensión en la historia de las ideas. *Prismas*, Revista de História Intelectual, n.º 4, p. 149-191, 2000.
- SZMRECSÁNYI, Tamás. Retomando a questão do início da historiografia econômica no Brasil. *Nova Economia*, Belo Horizonte, vol. 14, n.º 1, p. 11-37, jan./abr. 2004.
- WHITE, Hayden. O texto histórico como artefato literário, in: *Trópicos do discurso*. São Paulo: Edusp, 1994.

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 for Windows. O texto deverá ser entregue em 2 (duas) vias, acompanhadas de respectivo disquete, ou enviado ao e-mail revistaalpha@unipam.edu.br.
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, bem como seu endereço.
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.

Endereço para correspondência

Revista ALPHA
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas
Rua Major Gote, 808 – Caiçaras
38702-054 Patos de Minas-MG
Brasil