

Estado e Igreja Católica no Brasil e em Portugal: tensões no campo educacional (1940-1960)¹

Carlos Henrique de Carvalho

Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Resumo: Este artigo é parte do projeto de pós-doutoramento que desenvolvemos na Universidade de Lisboa, com apoio financeiro do CNPq, com o objetivo de compreender o processo de organização da educação, no Brasil e em Portugal, bem como analisar as ações adotadas pelos respectivos Estados e pela Igreja Católica, além das intenções político-ideológicas dessas instâncias promotoras da escolarização. Como resultado observa-se a redefinição nas estratégias das autoridades públicas e religiosas no período de luta pela redemocratização nos dois países; nota-se um pluralismo dos católicos na assunção das preferências ideológicas e partidárias em condições de concorrência eleitoral.

Palavras-chave: 1. Educação. 2. Estado. 3. Igreja Católica. 4. Brasil. 5. Portugal.

Abstract: This article is part of a post-doctoral project developed at the University of Lisbon, with financial support from the CNPq, with the aim of understanding the process of organizing education both in Brazil and Portugal, as well as analyzing the actions taken by the respective States and the Catholic Church, in addition to political and ideological intentions of these instances of promoting education. As a result there is the redefinition of strategies in public and religious authorities in the period of struggle for democracy in both countries, there is a plurality of Catholics in the assumption of ideological and partisan preferences in a competitive election.

Key-words: 1. Education. 2. State. 3. Catholic Church. 4. Brazil. 5. Portugal

Introdução

O presente texto visa a discutir os resultados dos estudos e investigações que realizamos sobre o contexto educacional Luso-Brasileiro, com o intuito de compreender as relações/contradições estabelecidas entre Igreja/Estado nesses dois espaços, tendo como a perspectiva teórica e metodológica de análise a História Comparada, ou seja, nos propomos a trabalhar a *Relação Estado e Igreja, em Portugal e no Brasil, no Pós-Segunda Guerra Mundial*, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a supervisão do Prof. Dr. Justino Magalhães.

¹ Este artigo é resultado das primeiras incursões produzidas no âmbito da pesquisa que estamos desenvolvendo em nosso estágio de pós-doutoramento, sobre a *Relação Estado e Igreja, no Brasil e em Portugal, no Pós-Segunda Guerra Mundial*, junto à Universidade de Lisboa, sob a orientação do Prof. Dr. Justino Magalhães, e conta com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Pensar, deste modo, a produção historiográfica luso-brasileira significa projetá-la numa ação mais vigorosa, que seja capaz de promover o estreitamento dos laços entre pesquisadores e instituições dos dois países, ampliando, assim, a dimensão da reflexão nas duas comunidades científicas, mas que ao mesmo tempo, possa trazer novas “abordagens”, novos “problemas” e novos “objetos”, ou seja, “trata-se de uma verdadeira iniciativa de caráter prospectivo, com o propósito de pensar os rumos da História comum, produzida nos dois lados do Mediterrâneo Moreno, à busca de novos paradigmas, definidos a partir dos renovados horizontes historiográficos” (ARRUDA e FONSECA, 2001, p. 13. Conferir também: ARRUDA e TENGARRINHA, 1999; e FALCON, 1988, p. 79-99). Com esta perspectiva, a de ampliar as possibilidades para se estudar a História da Educação nos dois lados do Atlântico, como espaços passíveis de serem comparados; contudo, ciente de que comparar o “mundo” luso-brasileiro não é o somente fazer aproximações verticalizadas, que pouco contribuem para o adensamento do conhecimento histórico-educacional, mas tendo-se em mira a compreensão das suas especificidades históricas, sejam elas políticas, econômicas, religiosas e culturais. Não partimos, assim, do pressuposto de que tais regiões são comparáveis por si mesmas, nem tampouco que apenas colocá-las nos mesmos períodos históricos as coloquem no *status* da comparação, pois comparar é um exercício que parte dos pressupostos e dos interesses do historiador no seu exercício historiográfico. Como bem lembra Dermeval Saviani, “[...] compreender a *comparação* como um procedimento intelectual caracterizado por um potencial crítico mas que, ao mesmo tempo, traz consigo o risco de juntar elementos não suscetíveis de serem reunidos, efetuando aproximações indevidas” (SAVIANI, 2001, p. 7). Além disso, a percepção e a busca das diferenças podem ser mais significativas do que as semelhanças, ao longo do processo de análise do objeto de estudo. E o conjunto das diferenças e semelhanças identificadas deve ser analisado não apenas pela ótica do período em estudo, mas também sob o contexto em que se encontra envolvido, bem como o processo histórico de sua formação. Portanto, comparar não é “justapor monografias na cabeça sob a mesma encadernação”, pois a comparação “consiste em compreender acontecimentos concretos que se explicam por causas materiais” (VEYNE, 2008, p. 140), produzidas pelas interações/tensões das instituições (públicas, privadas e religiosas), que por sua vez tencionam as dimensões sociais e culturais.

Assim, quando analisamos a relação do Estado e a Igreja Católica no Pós-Segunda Guerra Mundial, no Brasil e em Portugal, estamos tratando necessariamente do movimento de difusão de projetos que expressam visões de mundo confluentes e como eles podem atender aos interesses dos dois Estados (Brasil e Portugal), bem como servir aos objetivos de Roma em ampliar sua influência depois das fissuras provocadas pela Segunda Grande Guerra que, de certa forma, provocou abalos internos importantes ao longo dos anos subsequentes no interior da Igreja nos dois países, além de um redirecionamento doutrinário da Igreja, expresso pelo Concílio Vaticano II, apesar de manter suas posições conservadoras². Além dessa conjuntura mais global, cada país vivenciou momentos políticos distintos entre si; enquanto o Brasil entrava numa era de redemocratização e desenvolvimentismo, Portugal continuaria a viver sobre a égide da ditadura salazarista, que perdurou até 25 de abril de 1974, quando a Revolução dos Cravos pôs fim ao Estado Novo português, iniciado em 1933.

² É importante ressaltar que quando se refere a tais fissuras não se advoga aqui que a Igreja Católica apenas passou a enfrentar problemas internos no momento imediato ao término da Segunda Guerra Mundial. Na realidade ela, como instituição eclesial, desde sua constituição como tal, sempre respirou por vários poros que, de alguma forma, expressavam maneiras distintas de pensá-la e concebê-la, mas foram contidas pela obediência hierárquica própria a ela. Talvez a marca mais profunda das divergências endógenas da Igreja foram provocadas por Martin Lutero, em 1517, que resultou na cisão entre católicos e protestantes. Nesse sentido, os abalos causados pela Segunda Guerra e o consequente agutizamento das condições sociais na Europa e, principalmente, nos países do chamado Terceiro Mundo, colocaram a Igreja Católica diante da necessidade de se (re)articular, em relação à sua ação social direcionadas às camadas mais pobres da sociedade; muitas dessas ações foram oriundas do Concílio Vaticano II. Cf. MIRANDA, & PEREIRA, 2000.

Desta forma, não se trata da verificação da ocorrência de fenômenos particulares, mas da identificação de como estes espaços geográficos distintos se inserem nesse movimento mais geral, como também são direcionadas às políticas e ações do Estado e da Igreja, adotadas ao longo desse período. Por outro lado, procuramos abordar as especificidades e homogeneidades presentes, a realidade que os embasam e as consequências que essas políticas e ações geraram. Essa percepção remete a uma “teoria do sistema mundial”, buscando compreender as macroestruturas sociais em meados do século XX, que só podem ser compreendidas, no caso da educação, se se levar em consideração os componentes ideológicos que amalgamaram as relações dessas duas instâncias promotoras de educação, ou seja, Estado e Igreja.

Assim, entendemos que fazer história não é estabelecer uma relação estanque com o tempo ou com o espaço, mas é buscar os pontos em comuns entre o passado e o presente, como também as aproximações de espaços distintos, para evitar que os mortos sejam apenas honrados ou mantidos enclausurados em seus túmulos (Cf. CERTEAU, 2000).

Estado e Igreja no Brasil

No Brasil as transformações que se desencadearam desde os primeiros anos da República Velha demonstram a existência de várias fases no relacionamento entre Estado e Igreja, que nesses momentos iniciais foram caracterizados por uma outra relação política e novos padrões de comportamento sociais (Cf. LAPA, 1990); por conseguinte, há clamores em favor de um sistema público de educação, que se configura em duas tendências nos primeiros anos do regime republicano do país, denominadas por Jorge Nagle (1976) como entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. Para os partidários dessa última perspectiva não bastava apenas a oferta de ensino, mas também a necessidade de oferecê-lo com qualidade. Por outro lado, havia os defensores da expansão da oferta do ensino primário, uma vez que eles atribuíam importância significativa à educação, como propagadora dos “tempos de modernidade brasileira”, ao colocarem em pauta, no contexto da época, a preocupação com a formação do cidadão laico, em decorrência do país apresentar um número desanimador de analfabetos. Desta forma, era necessário alfabetizar, mas ainda formar um quadro de professores que viessem a viabilizar o projeto educacional republicano.

Acrescentado a este contexto, existem as complexidades da vida republicana, que depararam com as tradições e conservadorismo da sociedade brasileira, como fruto de relações paternalistas e de governos autoritários, que acentuavam as diferenças sociais entre o povo e a elite (Cf. FAORO, 2000). Dada esta complexidade, a presença do liberalismo no Brasil resultou em um liberalismo que consagrou as desigualdades e a sanção da lei do mais forte. Em consonância com tal argumento, Silva afirma:

Se me perguntarem se existe liberalismo no Brasil, responderei que se existem alguns que se consideram liberais, liberalismo não existe, porque nunca existiu. Houve liberais, uns com maior relevo na cena política, outros menos importantes. Enquanto movimento de idéias e práticas políticas, no entanto, o liberalismo nunca chegou a se estruturar (portanto a existir), em boa medida porque a realidade social militava e continua militando contra ele, seja no terreno das idéias, seja no das práticas sociais, políticas e econômicas (SILVA, 2003, p. 19).

Por outro lado, a separação da Igreja do Estado, pelo menos em termos legais desde 1891, foi condenada pelas lideranças católicas, ao apontarem essa separação como uma agressão ao povo brasileiro que, em sua essência religiosa, era católico. De acordo com a análise de Araújo (ARAÚJO, 1986, p. 42), “nos primeiros anos republica-

nos, a Igreja Católica no Brasil armou-se de um projeto ideológico. Sua finalidade era muito objetiva: trazer a sociedade brasileira de volta ao espírito cristão com a ajuda, julgada imprescindível, do Estado”. A Igreja defendia a ideologia de Sociedade Perfeita: o que direcionaria suas ações para os aspectos sociais³, mas não deixaria de afirmar a própria recristianização da sociedade.

O discurso da Igreja Católica voltou-se para o reordenamento social, com propósito de iniciar sua obra restauradora por meio de valores fundamentados pela sua religião. A encíclica *Rerum Novarum* (1891) foi o sinal de uma nova mentalidade da Igreja diante do mundo. Ela defende a questão social e operária, fundamentando a ação social da Igreja com o objetivo de fazer acalmar os ânimos em relação às diferentes realidades sociais:

Em todo o caso, estamos persuadidos, e todos concordam nisto, de que é necessário, com medidas prontas e eficazes, vir em auxílio dos homens das classes inferiores, atendendo a que eles estão, pela maior parte, numa situação do infortúnio e de miséria imerecida (LEÃO XIII, 1980, p. 10).

É neste contexto que a Igreja Católica (Cf. VILLAÇA, 2006) iniciou um movimento de reação contra os princípios da República, em vista de seu caráter laico; havia ainda muitos prelados e clérigos saudosistas da época imperial, quando a instituição eclesiástica gozava de uma série de privilégios, por ser o catolicismo a religião oficial do país⁴. Esta preocupação é externalizada por Dom Sebastião Leme, arcebispo de Olinda, em sua Carta Pastoral de 16/07/1916, por meio da qual expressa os meios para enfrentar os problemas que atingem a Igreja Católica no Brasil, ao preconizar a importância da pregação, da evangelização do trabalhador, da leitura, da instrução religiosa no lar e, acima de tudo, nas escolas. Portanto, conforme argumenta Tristão de Athayde (Alceu de Amoroso Lima),

o ideal pedagógico, da realidade e do método, é condição prévia de ordem e harmonia necessária à ciência da educação. E só assim poderemos chegar a uma pedagogia integral, que não sacrifique o equilíbrio fundamental entre a ordem natural e sobrenatural das coisas. E o caminho da pedagogia católica, a meu ver, deve ser justamente o estudo acurado de todos os métodos novos, introduzidos pela pedagogia moderna, de todos os fatos revelados pela psicologia experimental ou pelas experiências seculares do tema à luz de uma filosofia verdadeiramente católica da vida. E o sentido que damos aí ao termo católico é tanto de substantivo como de adjetivo, isto é, tanto de doutrina da verdadeira posição do homem na vida histórica, como da universalidade, integralidade de sua expansão (ATHAYDE, 1931, p. 19).

Contradizendo a pregação católica, os republicanos acusam-na de manter um posicionamento de total inércia frente a um dos problemas mais graves do país naquele

³ Ameaçada pelos ideais liberais a Igreja procurou assegurar sua influência na sociedade; isso implicou um lento trabalho de fortalecimento da função episcopal, e procuravam defender uma “mútua colaboração entre o poder civil e eclesiástico em favor da nação”. Unir Igreja e povo deveria ser a missão dos católicos, pois “assumir a *causa social* era então confiada a Igreja” (MATOS, 2003, p. 19).

⁴ O Estado, para os católicos, está para a pessoa e não a pessoa para o Estado. A razão de ser do Estado é a de vir ao encontro das necessidades do indivíduo e da família, por si só insuficientes para atender a todas as solicitações do Bem Comum. Nesse sentido, deve-se submeter à Igreja, pois os interesses da ordem espiritual superam os da ordem temporal. Para este grupo, mesmo que a religião católica não seja a oficial do Estado, ela se constitui na religião nacional, em razão de o Brasil ter nascido, crescido e sido educado sob a égide do cristianismo (Cf. ATHAYDE, 1931; ATHAYDE, 1935).

momento, ou seja, o combate ao analfabetismo do povo brasileiro. A esse respeito, Jorge Nagle faz as seguintes colocações:

[...] A Igreja Católica foi acusada de não colaborar para o combate ao analfabetismo apesar de possuir recursos e organização para isso. Ainda mais, o Catolicismo no Brasil, como ocorreu em outros países, foi culpado de ser um fator de analfabetismo, pois, nas nações em que vingou, se encontram os maiores índices de população analfabeta. Disso tudo, decorre o grande dever do Catolicismo no Brasil: exercer, no máximo, o papel educativo que lhe cabe, mas sem procurar enfraquecer e desvirilizar o povo brasileiro, com o emprego de noções e teorias (NAGLE, 1976, p. 106).

Por outro lado, os republicanos ganham legitimidade pelo apoio, quase que incondicional, dos positivistas (Cf. CARVALHO, 1998; e CARVALHO & CARVALHO, 2000, pp. 81-90) e liberais (Cf. PAIN, 1995), cujas doutrinas obtiveram grande aceitação nos estratos sociais das elites, as quais procuraram incentivar o espírito cívico em torno do ideal republicano (Cf. PAIM, 1981; CARDOSO, 1981), e isso encontra posição ao pensamento conservador da Igreja Católica, que se apresentava contrária ao processo de secularização da sociedade brasileira levada adiante pela Primeira República.

A radicalização católica se afirma na década de 1920, por meio das pregações de Dom Sebastião Leme, líder do episcopado brasileiro, que assume papel fundamental na política social da Igreja no Brasil, conforme dissemos acima. Do ponto de vista político, temos nele um notável estrategista, criador de formas de convivência com o novo regime e de apoio mútuo entre Igreja e Estado⁵. Com esse propósito é fundado em 1922 o Centro Dom Vital, por Jackson Figueiredo, com o apoio de Dom Leme, que já em 1921 criara a revista *A Ordem* (Cf. RODRIGUES, 2005), pois seu objetivo é “recatolizar” o Brasil, a partir da manutenção da ordem simbólica religiosa, o que contribuiria também para a permanência da ordem política, principalmente durante todo governo Vargas, ao discutir, de maneira enfática, temas como educação, ação católica e combate ao comunismo; isso, num primeiro momento. Posteriormente, condena o liberalismo, cujo erro fundamental era ignorar a suposta unidade espiritual brasileira, vista pelos intelectuais d’*A Ordem* como a base de toda unidade nacional. Com esses princípios, a revista se constituiu no principal canal de divulgação dos valores católicos, na sua ação para se reaproximar do Estado, ou seja,

para se compreender o processo de a aproximação [entre Estado e Igreja] cabe lembrar que o período republicano, especialmente até a década de 1920, foi marcado pelas fissuras provocadas pelo decreto de separação assinado unilateralmente por aqueles que puseram fim ao Império, proclamaram a República, assumiram o governo e decretaram a laicidade do estado igualando, de uma única vez todas as instituições religiosas. A partir de então, embora a separação pouco afetasse a convivência entre o poder público e o poder religioso na vida local e regional, a Igreja passou a perseguir dois objetivos: o primeiro buscou redefinir suas relações com o Estado, manter sua autonomia nos assuntos da religião e garantir a continuidade dos recursos para as obras sociais e institucionais; o segundo visou consolidar sua es-

⁵ O envolvimento da Igreja Católica em assuntos políticos no Brasil é historicamente observado desde os tempos coloniais, através das ações de seus diversos grupos, que se interessavam pela política, e muitos deles se deixavam envolver com maior ou menor intensidade em situações ligadas ao campo das lutas políticas no país. Esse interesse se manifesta sob formas e profundidades diversas de participação, de acordo com as posições dos membros da Igreja perante os movimentos políticos, fossem eles voltados para os setores mais desfavorecidos da sociedade ou para aqueles mais privilegiados. Isso denota que no interior da Igreja Católica, de maneira mais geral, tanto na realidade brasileira como na portuguesa, e não apenas nelas, suas facções eram inspiradas, ou motivadas, por uma visão de homem e de mundo própria de cada momento histórico (Cf. LUSTOSA, 1983).

trutura interna de acordo com o modelo romano (MARCHI, in: SZESZ, 2003, pp. 209-210).

Diante das contradições que nortearam a República Brasileira, compreendemos que a Igreja persistiu na luta pela restauração, daí a necessidade de fazer prevalecer sua autoridade e ordem numa sociedade cristalizada pelos interesses religiosos desde os tempos coloniais.

Nesse quadro, o novo momento exigia não só a participação política dos católicos, como conclamava o povo para as grandes passeatas em defesa da fé cristã. O Centro Dom Vital foi fundado com o propósito de catolizar as leis, lutar pelos direitos do povo, pela paz, bem como para contribuir com a Igreja na defesa pela recristianização da sociedade. Surgiu em um momento singular para a história do país, o ano do centenário da Independência do Brasil, época em que os sentimentos nacionalistas, renovadores e católicos se acentuaram. Conforme Dias,

três revoluções tiveram assim no ano de 1922 seu marco inicial: a revolução política, com o início do movimento tenentista que culminou com a “Revolução de 30”; a revolução literária, representada pela Semana de Arte Moderna, no mês de fevereiro, em São Paulo; e a revolução espiritual, desencadeada, pelo Centro Dom Vital. Lembremos ainda que neste mesmo ano foi fundado o Partido Comunista, no Brasil (DIAS, *Op. Cit.* 1996, pp. 89-90).

Todos esses acontecimentos vão “desaguar” na Revolução de 1930, que marca uma nova fase de relação entre Estado e católicos no Brasil, ao buscar a reaproximação do Estado, rumo à sua proposta de restauração católica. Essa mesma Igreja adotou o pacto de colaboração com a Segunda República, pois o governo encontraria nela uma aliada diante do povo, apontado por Fausto como

uma importante base de apoio do governo foi a Igreja Católica [...]. A Igreja levou a massa da população católica ao apoio do novo governo. Este, em troca, tomou medidas importantes em seu favor, destacando-se um decreto de abril de 1931 que permitiu o ensino da religião nas escolas públicas (FAUSTO, 2002, p. 186).

A aproximação entre Igreja e Estado foi claramente percebida no evento da inauguração da estátua do Cristo Redentor no Corcovado, em 12 de outubro de 1931. “Getúlio e todo o ministério concentravam-se na estreita plataforma da estátua pairando sobre o Rio de Janeiro” (idem, *ibidem*, p. 186). Antecedendo a inauguração da estátua do Cristo Redentor, a Igreja aclamou, no mesmo ano de 1931, Nossa Senhora Aparecida como padroeira do Brasil. São atitudes que reforçam a ação política da Igreja direcionada para as massas, firmando seus valores e testemunhos nas gerações vindouras, que tem na ritualização desses monumentos um importante instrumento da crença católica. Na verdade, a aliança, durante os anos de 1930 a 1945 do governo Vargas,

entre Igreja e Estado, suas necessidades e vantagens, é explícita na Encíclica *Divini Illus Magistri*, de Pio XI, que retoma as palavras do cardeal Silvio Antoniano: “Quanto mais concorre para a conservação do estado. Pois que, enquanto o superior eclesiástico procura formar um homem cristão com a autoridade e os meios espirituais, segundo o seu fim, procura ao mesmo tempo e por necessária consequência formar um bom cidadão como ele deve ser sob o governo político”. [...] Colocando-se a serviço da classe dominante, a Igreja contribui para a manutenção do status. [...] A Encíclica *Divini Illus Magistri*, ao expor a doutrina da Igreja sobre educação, afirma que somente a educação cristã é adequada e perfeita, que a edu-

cação pertence de modo sobreeminente à Igreja e à família, que ao estado cabe a suprir as deficiências da família, sendo injusto e ilícito o seu monopólio educacional (BUFFA, 1979, p. 101).

Mas, nos anos posteriores a esses marcos referenciais, o Brasil enfrentará toda sorte de adversidades e procurará caminhos que lhe permitam superar tanto as mazelas herdadas da República, como também definir os contornos para a redemocratização do país, depois da Era Vargas, e promover o seu desenvolvimento econômico. No início era necessário não apenas defender e garantir a continuidade da aliança entre Estado e Igreja Católica, mas também formar uma ideologia a qual permitisse que todos se enxergassem como cidadãos, responsáveis e empreendedores de uma nova era. E para a consolidação destes princípios, a educação é chamada à cena para preparar a população para esta nova realidade.

No entanto, o país vivencia momentos de grande agitação política entre 1945 e 1964: a eleição e o posterior suicídio de Getúlio Vargas em 1954, com o fim do Estado Novo; o conturbado processo eleitoral de 1955, com a vitória de Juscelino Kubitschek (Cf. MARANHÃO, 1981), o qual faz o Brasil experimentar uma fase de desenvolvimentismo econômico, seguida de uma profunda crise político-financeira, já no governo de Jânio Quadros em 1961, acentuada com a posse de seu vice João Goulart, devido à renúncia de Jânio em agosto desse mesmo ano, que acabou resultando no golpe militar de 1964 (Cf. DRAIBE, 1985; DREYFUS, 1987; FAUSTO, 1996). Todos esses fatores conjugados impedem que o país consolide um sistema nacional de educação, mesmo depois da aprovação da Lei nº 4.024 de 1961 (Cf. CURY, 1984; LIMA, 1978; FREITAG, 1986), que, durante as discussões do seu projeto, faz emergir novamente o conflito entre os defensores do ensino público e os favoráveis à escola particular. As discussões arrefeceram durante a vigência do Estado Novo. Com essas transformações em curso na sociedade brasileira, observa-se um processo de mudança de paradigmas no interior da Igreja Católica no Brasil, que ganha força a partir do início dos anos 60, sob a influência do Concílio Vaticano II. Nos anos de 1950 a 1960, a Igreja irá priorizar a questão do desenvolvimentismo, uma vez que essa ideologia assume papel importante dentro do pensamento econômico da CNBB, contagiada “pela idéia de progresso e pela crença de que o desenvolvimento é possível na periferia do sistema capitalista” (Cf. MONTEIRO, in: PAIVA, 1991, p. 82). Claudia Fuser destaca que esse posicionamento da CNBB pode ser entendido como um apelo, ou seja,

a Igreja foi chamada a assumir nesse período um papel de mediadora entre o aparelho estatal e a sociedade civil. Essa chamada, contudo, não foi feita pelo Governo. Nasceu da remontagem das estratégias de influência por parte da própria Igreja. Em outros termos, a Igreja percebeu que, para manter sua força institucional, necessitaria desenvolver ações que a levassem a se colocar como porta-voz dos interesses da sociedade civil e simultaneamente como consciência moral de um processo histórico. Ora, o desempenho desse papel exigia uma atitude de aceitação dos fundamentos sobre os quais se assentavam o Estado e a organização econômica da sociedade. [...] Isso não quer dizer, contudo, que toda a Igreja se tornou desenvolvimentista ou que o processo de modernização da Igreja teve como único reflexo, a nível ideológico, a doutrina desenvolvimentista (FUSER, 1987, pp. 100-102).

Apesar dessa postura inicial um tanto quanto centrada no viés econômico, percebe-se que, ao contrário da posição adotada durante o Estado Novo de Vargas, no qual a Igreja assumiu uma posição conciliatória diante desse regime autoritário, a CNBB desempenha um papel muito importante na articulação da sociedade civil, bem como na defesa dos direitos humanos, das liberdades democráticas, da reforma agrária, dos direitos dos trabalhadores e em favor da redemocratização do país. Mas é válido lembrar

que a Igreja Católica brasileira, mesmo apresentando essa mudança de rumos, em relação ao Estado e seu papel perante a sociedade, tem de enfrentar divisões internas entre reformistas e os modernizadores conservadores, que evidenciam uma resistência às mudanças propostas (Cf. MORAIS, 1982). No entanto, também buscaram estabelecer uma relação de equilíbrio. Sobre essa situação Scott salienta:

[A Igreja] estava dividida entre reformistas e os modernizadores conservadores. Os modernizadores conservadores eram a facção dominante na Igreja durante o início e a metade da década de 50 e, até o final da década de 60, dividiram a hegemonia com os reformistas. Como os reformistas, eles acreditaram que a Igreja devia mudar, mas promoviam um catolicismo mais forte através da educação religiosa mais intensa [...] Como os reformistas, os modernizadores conservadores acreditavam que a Igreja necessitava promover uma participação leiga, mas estes estavam preocupados em manter a obediência hierárquica do que os reformistas que adotavam a noção de Igreja como o povo de Deus [...]. Os reformistas aceitaram a secularização como inevitável e acreditavam que ela traria algumas conseqüências positivas. Eram menos antiprotestantes e mais anticomunistas do que seus predecessores e mais preocupados com a justiça social e com a comunidade (MAINWARING, 2004, pp. 65-66).

É em meio a esse caleidoscópio que são consubstanciadas as relações entre Estado e Igreja Católica no Brasil; por vezes ocorrem tensões no interior das próprias instituições eclesiais, como as materializadas no âmbito da CNBB. Por outro lado, há momentos de conflitos agudos no relacionamento da Igreja com o Estado, como aqueles vivenciados em torno da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61), como ainda todas aquelas ligadas às questões sociais.

Estado e Igreja em Portugal

No processo de desenvolvimento do Estado Novo português, entre 1933 e 1974, a Igreja Católica redefiniu o seu lugar e papel na sociedade e frente ao próprio Estado. De forma recíproca foi redefinida a relação do Estado com a Igreja e a religião. Essa transformação resultou da combinação de quatro fatores primordiais à compreensão de todo esse processo. Em primeiro lugar, pelas mudanças experimentadas pela Igreja Católica durante o salazarismo; segundo, pelas estratégias das autoridades públicas e religiosas no período de luta pela redemocratização do país; depois, pelo pluralismo dos católicos na assunção das preferências ideológicas e partidárias em condições de concorrência eleitoral; finalmente, pelo aprofundamento do processo de secularização da sociedade portuguesa.

É importante ressaltar também que o regime autoritário português, o salazarismo, tem inspiração na doutrina social cristã, pois

a formação de jurista de Salazar e sua militância católica levavam-no a distanciar-se de qualquer lógica de tipo totalitária. [...]. Tal Estado seria essencialmente pagão, incompatível por sua natureza com o gênio da nossa civilização cristã, e cedo ou tarde haveria de conduzir a revoluções semelhantes às que afrontaram os velhos regimes históricos e que sabe se até a novas guerras religiosas mais graves que as antigas (TORRALBA, 2003, pp. 136-137).

Essa “marca” ideológica do regime pode ser observada pelo fato de existir durante anos uma relativa harmonia entre Estado e Igreja, mas, excepcionalmente, esta foi abalada por divergências, que ganham relevo já nos anos de 1950, quando católicos e salazaristas começam a divergir.

Se internamente o salazarismo foi uma ditadura implacável, na política internacional, o regime não foi totalitário, muito menos antissemita, pois manteve uma relativa “neutralidade” para com os aliados da Segunda Guerra Mundial. Afinal, Salazar era um intelectual da primeira geração da democracia cristã e também fora um aguerrido militante católico, ideólogo do Centro Acadêmico da Democracia Cristã.

No Pós-Segunda Guerra, a doutrina social cristã ajudou a reconstruir muitos Estados europeus, segundo os modelos de economia social de mercado e da organização política democrática. O Estado era estimulado a promover a autonomia da sociedade civil e da iniciativa privada. Mas, ao contrário do que acontecia na maior parte da Europa Ocidental, o Pós-Segunda Guerra em Portugal não se constituiu em um momento de ruptura política, ou seja, como na Espanha de Franco. Salazar conseguiu sobreviver aos novos ares democráticos, principalmente ao invocar a doutrina social cristã; porém esta relação de proximidade com a Igreja já começa a apresentar as primeiras fissuras, isto é, aparecem divergências que, no final dos anos de 1950, vão ganhar densidade, em razão do afastamento da Igreja do povo lusitano neste momento.

É neste panorama dos anos de 1950 que emergem os Documentos Pastorais do então Bispo do Porto, Dom António Gomes Ferreira, em especial sua Carta Memorando de 1958, endereçada ao Presidente do Conselho, António de Oliveira Salazar. A publicação dessa carta abre uma profunda crise entre Estado e Igreja em Portugal, delineada a partir do término das eleições presidenciais de 1958, por ocasião da divulgação do conteúdo da referida Carta Pró-Memória escrita pelo Bispo do Porto. Tal fato pode ser assim caracterizado. Em várias deste documento é realçada a necessidade do governo prestar mais atenção ao estado de penúria e miséria da população portuguesa, caracterizando-a da seguinte forma:

Não poderei dizer quanto me aflige o já hoje exclusivo privilégio português do mendigo, do pé-descalço, do mal-trapilho, do farrapão; nem sequer o nosso triste apanágio das mais altas médias de sub-alimentação, de crianças enxovalhadas e exangues e de rostos pálidos (da fome? De vícios?) [...]. O Estado venha educar ou ‘ensinar’ os trabalhadores é também do maior melindre. Não seria preciso vivermos numa época de ‘suspeição ideológica’ para que os operários desconfiassem do favor; na situação presente é quase fatal que o operariado veja, como vê, no Estado o aliado do patronato [...] Insisto que isto é para mim um problema de Igreja, um problema ‘profissional’ de bispo. Reconheço sem dúvida que se torna um tremendo problema de Nação; mas só depois problema de Igreja (Arquivo Nacional da Torre do Tombo. AOS/CO/PC-51, fls. 47-62. *Carta Pró-Memória*, Lisboa, 13 de julho de 1958).

Todo isso reflete, de forma mais intensa, o pensamento social-cristão desse período, agora defensor de uma terceira via, que não fosse chancelada pelo autoritarismo de Salazar, mas também que não circundasse os princípios do comunismo nem muito menos os do liberalismo, considerados por D. António Ferreira Gomes como verdadeiras heresias. Mas por outro lado, é a expressão das dificuldades de relacionamento entre Igreja e Estado já advindas desde os anos 30, por ocasião das discussões sobre a Concordata de 1940 e do Acordo Missionário do mesmo ano, bem como das tensões abertas em torno das reformas educacionais desencadeadas pelo Estado ao longo dos decênios de 30, 40 e 50.

São novos sujeitos e novos problemas que, por sua vez, vão compor outros caminhos para se entender a História da Educação no Brasil e em Portugal. Trata-se de desnudar outras experiências e outras visões que também não deverão servir simples-

mente para compartimentar a história, mas, sim, acrescentar outros elementos à sua compreensão. A educação torna-se tema geral, no Pós-Segunda Guerra, mas justamente nesse terreno é que se evidencia a presença das peculiaridades dos debates que envolveram católicos e liberais. Não apenas no Brasil, como também em Portugal, aparecem as diferenças, as individualidades e, por que não?, as comparações entre os dois espaços, possibilitando relacioná-los a contextos mais gerais.

Considerações finais

Diante das pontuações feitas acima, mesmo que de forma resumida, podemos sublinhar a importância desse período para o estudo do espaço Luso-Brasileiro pelos seguintes aspectos: o ano de 1945⁶, em razão do término da Segunda Guerra Mundial, que inaugura uma nova fase nas relações políticas entre Estado e Igreja, tanto na Europa como na América Latina, e o de 1962, por ocasião do início do Concílio Vaticano II⁷. Por outro lado, há diversas razões, que incidem tanto sobre a realidade brasileira quanto sobre a portuguesa. Algumas são comuns; outras, específicas de cada localidade; mas todas demonstram a importância do estudo desse período para a compreensão da História da Educação, tanto em terras brasileiras como lusitanas.

Entre outros fatores importantes que se desenrolam na segunda metade do século XX, com repercussões na relação entre Estado e Igreja, chamamos a atenção, em primeiro lugar, para o fato de que os dois países vivenciaram o autoritarismo do Estado Novo, que ocorre em 1937 (Cf. LENHARO, 1986; HORTA, 1994; CUNHA, 1989) no Brasil e em 1933 (Cf. MARTINS, 2000) em Portugal. Apesar de estarem fora do limite temporal inicial, são importantes para a compreensão dos desdobramentos posteriores das relações estabelecidas pelos respectivos estados em suas relações com a Igreja. Em segundo lugar, temos a difusão da ideologia da democracia ocidental, fruto nesse momento da Guerra Fria (Cf. BARROS, 1986), que coloca o comunismo como o principal inimigo do ocidente cristão, cabendo à Igreja, em unidade com o Estado, arrefecer os ânimos revolucionários e “antidemocráticos” de cada país. Em terceiro, temos o fenômeno da contestação, de parte da Igreja de ambos os países, das condições de vida de suas populações, principalmente aquelas ligadas aos fatores econômicos, mas também às precárias condições de ensino, tanto no Brasil como em Portugal, com o Estado assumindo, no Pós-Segunda Guerra, a direção da instrução pública. Em quarto, a preocupação que se coloca, tanto em Portugal como no Brasil, é conter os movimentos populares em prol da organização de uma educação popular, que no caso brasileiro recebe apoio da chamada ala progressista da Igreja, liderada por Dom Helder Câmara, que batalha por uma renovação da catequese, em termos de conteúdo, método e pedagogia; já em Portugal, o principal agente de resistência ao autoritarismo do governo de Salazar é o bispo do Porto, Dom António Ferreira Gomes, que se configura nos anos de 1950 como a principal voz da Doutrina Social da Igreja portuguesa. Em quinto, temos o problema da necessidade de formação de mão de obra qualificada para o enfrentamento da modernização da economia e a busca da industrialização. Para o caso do brasileiro, há a preocupação em suprir o mercado de trabalho para a expansão desenvolvimentista de como formar essa população e, para Portugal, a necessidade de acompanhar o processo de unificação econômica da Europa iniciado no final dos anos de 1950.

⁶ Cf. HOBBSAWM (1995), com especial atenção para a segunda parte do livro, intitulada “A Era de Ouro”, em que são abordados os principais acontecimentos que ocorreram depois de 1945, como a Guerra Fria, a Revolução Social, dentre outros.

⁷ Na verdade, o Vaticano II foi um evento muito mais de caráter europeu, pois era dominado, majoritariamente, por bispos e teólogos do velho continente. No entanto, as reformas do Concílio conduziram a mudanças que foram mais expressivas nos países da América Latina do que na própria Europa. Cf. BEOZZO, 2005.

É nesse universo em ebulição, marcado pelas transformações econômicas advindas do Pós-Segunda Guerra Mundial e pelas mudanças políticas internas de cada país, estas atreladas à ideologia da democracia liberal, que o Brasil procura incorporar, buscando aí inspiração para os projetos de reforma social em particular, aquelas ligadas às propostas educacionais, consubstanciadas nos debates entre liberais e católicos que precederam à aprovação da Lei 4.024 de 1961. E é no bojo dessas discussões que estudamos a relação entre Estado e Igreja, bem como seus respectivos projetos educacionais no espaço Luso-Brasileiro.

Na execução da pesquisa, foram utilizadas algumas categorias de análise que nortearam a investigação, procurando eliminar a dispersão de esforços e garantir a coleta de informações diretamente relacionadas com os objetivos do estudo. No entanto, deve-se ficar claro que não foi uma classificação “modelar” ou definitiva, mas apenas uma porta de entrada, entre muitas, para se compreender a trama das relações estabelecidas entre Estado e Igreja Católica, bem como das demais articulações que ocorrem à margem desses acordos.

Portanto, o centro do estudo foi a delimitação do que estamos chamando de relação entre Estado e Igreja, entendida como as ações desenvolvidas no âmbito da sociedade civil, como a pregação em favor da educação católica, do anti-comunismo e da unidade nacional cristã, compreendidas numa perspectiva política da ação da Igreja, que possibilitou, na segunda metade do século XX, em Portugal e no Brasil, um pacto entre essas duas instâncias de poder, tanto no plano terreno quanto no espiritual. Também se inclui nesse contexto a apropriação de que as elites fazem dessas ações levadas a cabo pela Igreja e pelo Estado, ao tirarem proveito destas para a concretização de seus objetivos particulares, relacionados à manutenção da ordem, disseminação de ideologia própria e delimitação de uma identidade cristã. Deve-se acrescentar que esse movimento foi possibilitado pela difusão da crença no poder regenerador do cristianismo que, por meio da educação, conseguiria resguardar as famílias lusitanas e brasileiras das ameaças oriundas do individualismo liberal e do comunismo soviético anticristão.

Bibliografia

DRAIBE, Sônia. *Rumos e metamorfoses: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas da industrialização no Brasil (1930-1960)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ARAÚJO, José Carlos Souza. *Igreja Católica no Brasil: um estudo de mentalidade ideológica*. São Paulo: Paulinas, 1986.

ARRUDA, José Jobson & FONSECA, Luís Adão da (orgs.). *Brasil-Portugal: História, agenda para o milênio*. Bauru: EDUSC/ICCTI, 2001.

ARRUDA, José Jobson & TENGARRINHA, José Manuel. *Historiografia Luso-Brasileira Contemporânea*. Bauru: EDUSC, 1999.

ATHAYDE, Tristão. *Debates pedagógicos*. Rio de Janeiro: Schmidt Editor, 1931.

ATHAYDE, Tristão. *Pela ação católica*. Rio de Janeiro: Anchieta, 1935.

BEOZZO, José Oscar. *A Igreja do Brasil no Concílio Vaticano II (1959-1965)*. São Paulo: Paulinas, 2005.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública x escola privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

- CARDOSO, Vicente Licínio. *À margem da História da República*. Tomos I e II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.
- CARVALHO, Carlos Henrique & CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar. O positivismo e o pensamento educacional de Durkheim. *Educação e Filosofia*. Uberlândia: Vol. 14, n.º 27/28 jan/jun e jul/dez 2000, pp. 81-90.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CURY, Carlos Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- DREYFUS, René A. *1964: a conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FALCON, Francisco. Historiografia Portuguesa Contemporânea: um ensaio histórico-interpretativo. *Estudo Histórico*. Rio de Janeiro, n.º 1, 1988, pp. 79-99.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo. 2000.
- FAUSTO, Boris (org.) *O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.
- FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.
- FUSER, Claudia. *A economia dos bispos: O pensamento econômico da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (1952/82)*. São Paulo: Bional, 1987.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORTA, José Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.
- LAPA, José Roberto do Amaral. *História Política da República*. Campinas: Papyrus, 1990.
- LEÃO XIII. *Rerum Novarum*. São Paulo: Paulinas, 1980.
- LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas: Papyrus/ Editora da Unicamp, 1986.
- LIMA, Danilo. *Educação, Igreja, Ideologia: uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. *Igreja e Política no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1983.
- MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

- MARANHÃO, Ricardo. *O governo Juscelino Kubitschek*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MARCHI, Euclides. Igreja e Estado Novo: Visibilidade e Legitimação, in: SZESZ, Christiane Marques *et al.* (orgs.) *Portugal-Brasil no século XX: Sociedade, Cultura e Ideologia*. Bauru: EDUSC, 2003.
- MARTINS, Manuel Gonçalves. *O Estado Novo e a Oposição (1933-1974)*. Rio de Mouro: Ferreira Editor, 2000.
- MATOS, H. C. *Nossa História: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2003.
- MATOS, Luís Salgado. A campanha de imprensa contra o bispo do Porto como instrumento político do governo português (setembro de 1958-outubro de 1959), in: *Análise Social*. Lisboa, vol. XXXIV, 1999.
- MIRANDA, Beatriz Dias & PEREIRA, Mabel Salgado. *Memórias eclesásticas: documentos comentados*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2000.
- MONTEIRO, Paula. A Igreja Católica diante da Modernidade Brasileira, in: PAIVA, Vanilda (org.). *Catolicismo, Educação e Ciência*. São Paulo: Loyola, 1991.
- MORAIS, João Francisco Régis de. *Os bispos e a política no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: E.P.U, 1976.
- OLIVEIRA, Miguel de. *História Eclesiástica de Portugal*. Lisboa: União-Gráfica, 1948.
- PAIM, Antônio (org). *Plataforma política do Positivismo ilustrado*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.
- PAIN, Antônio. *O liberalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- RODRIGUES, Cândido Moreira. *A Ordem: uma revista de intelectuais católicos*. Belo Horizonte: Autêntica/FAPESP, 2005.
- SAVIANI, Dermeval “História Comparada da Educação: algumas aproximações”. *História da Educação*, n. 10, out. 2001.
- SILVA, S. V. *República, Liberalismo, Cidadania*. Piracicaba: UNIMEP, 2003.
- TORGAL, Luís Reis. Estado Novo Português: Estado Totalitário?, in: SZESZ, Christiane Marques (org.). *Portugal-Brasil no século XX: sociedade, cultura e ideologia*. Bauru: EDUSC, 2003.
- VILLAÇA, Antonio Carlos. *O pensamento católico no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

Circo-teatro: memória e identidade em foco

Elaine dos Santos

Doutoranda e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria.

Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (1997).

Experiência docente nos ensinos fundamental, médio e superior.

Resumo: O circo e o circo-teatro são expressões culturais que ainda se encontram no interior do país. Em muitos casos, eles são uma rara experiência que permite ao público manter contato, ainda que sob a forma de adaptações, com a dramaturgia em suas distintas nuances. Neste sentido, analisa-se a conservação da memória e a preservação da identidade circense tendo-se como referência o Teatro de Lona Serelepe, do Rio Grande do Sul, que ainda apresenta dramas eruditos a par das peças cômicas e das farsas levadas à cena.

Palavras-chave: 1. Memória. 2. Identidade. 3. Circo-teatro

Abstract: The circus and the circus-theater are cultural expressions that still can be found in the country's interior. In many cases, they are a rare experience that allows the public to keep contact with the drama, although in form of adaptations. Thus, this paper analyzes the conservation of the memory and the preservation of the circus identity, having as reference the Teatro de Lona Serelepe, that still presents erudite dramas along with the comic parts of the humbugs taken to the stage.

Keywords: 1. Memory. 2. identity. 3. Circus-theater

1. Introdução

O aroma de pipoca e algodão doce mistura-se ao cheiro de terra e serragem, crianças e adultos, reunidos no mesmo espaço, aguardam. A grande lona azul escurece, o palco, ornado em vermelho e prata, se ilumina: “Entre a realidade e a fantasia; entre lágrimas e risos; entre vaias e aplausos¹” começa a “viagem pelo mundo encantado da imaginação, pelo mundo fascinante do Teatro de Lona Serelepe”. O teatro da família Almeida inicia mais uma sessão. No palco, os descendentes de Nhô Bastião levam em frente a tradição da alegria aos mais diversos recantos do Estado do Rio Grande do Sul.

No estudo que se apresenta, contemplam-se os aspectos da memória e da identidade circense. Deste modo, faz-se uma retomada de pesquisas a respeito do fenômeno mnêmico, dando-se ênfase à memória individual e à memória coletiva, assim como se procura mostrar a importância da recordação para a construção identitária dos diferentes grupos que compõem a nossa sociedade. Em continuidade, abre-se espaço para a identidade, fenômeno narrativo que se concretiza na diversidade. Interessante destacar, neste ponto, o vínculo identitário que, desde as origens, tem marcado os artistas itinerantes, assim como a preservação que eles fazem de suas tradições e costumes. O segmento seguinte é dedicado ao circo propriamente dito e ao circo-teatro como forma derivada daquele; a seguir, o teatro, de origem culta, dialoga com o teatro mambembe.

¹ Fragmentos do texto de abertura dos espetáculos da companhia teatral.

Por último, recompõe-se a história do Teatro de Lona Serelepe e as formas como a memória e a identidade artística se fazem presentes nele.

Deve-se mencionar que este estudo constitui parte de uma pesquisa maior em que se contrapõem a literatura dramática clássica e as representações teatrais realizadas pela família Benvenuto de Almeida, atentando-se para a releitura que os artistas itinerantes fazem daqueles dramas, como o representam e o espaço que ainda dedicam a tal modalidade.

2. A memória

Entre os gregos da época clássica, instituiu-se uma deusa, *Mnemosine*, dedicada à memória, em face do importante papel desempenhado pela conservação do passado entre aquele povo. Para Le Goff (1996, p. 438), a deusa “lembra aos homens a recordação dos heróis e dos altos feitos, preside a poesia lírica”. Assim posto, arte e memória entrecruzam-se para, ao preservar o passado, atuarem como elementos deflagradores do processo identitário, isto é, cabe-lhes, entre outros aspectos, conservar lendas, tradições, crenças do povo, a partir das quais se assenta a nacionalidade e a partilha de um mesmo aparato cultural entre os indivíduos.

Ao traçar a evolução da memória, o estudioso destaca que a Idade Média representa um período paradigmático, visto que, sob as mãos de um grupo – a Igreja Católica – cerceou-se o conhecimento laico e destruíram-se inúmeros documentos representativos do passado ocidental. Na História recente, merece menção o Holocausto, em que milhares de judeus foram sacrificados, em favor do domínio de uma raça com caracteres supostamente puros, a raça ariana. No Brasil, faz-se pertinente ressaltar atos dos governos militares, instituídos após 1964, que censuraram manifestações artísticas, políticas e baniram pensadores e intelectuais, condenados à morte ou ao exílio.

Contudo, independentemente da censura, da intolerância ou da truculência de determinados governos, o povo tende a preservar os laços que o une, seja pela contação de “causos” – no Rio Grande do Sul, corruptela de *casos* –, pelas manifestações folclóricas, pelo culto à tradição de lendas e costumes. Neste processo, memória coletiva e memória individual atuam para conformar o ideal da coletividade.

2.1. A memória individual

No declínio do séc. XIX, Bérghson voltou suas pesquisas para o fenômeno da lembrança. Segundo ele (s/d, 61):

Estudo uma lição, e para aprendê-la de cor leio-a primeiramente escandindo cada verso; repito-a em seguida um certo número de vezes. A cada nova leitura efetua-se um progresso; as palavras ligam-se cada vez melhor, acabam por se organizar juntas (...).

A lembrança da lição, enquanto aprendida de cor, tem todas as características de um hábito (...), ela é adquirida pela repetição de um mesmo esforço (...).

Ao contrário, a lembrança de tal leitura particular, a segunda ou a terceira, por exemplo, não tem nenhuma das características do hábito. Sua imagem imprimiu-se necessariamente de imediato na memória, já que as outras leituras constituem, por definição, lembranças diferentes.

Diante dessa perspectiva, a memória-hábito resulta do esforço da atenção, da repetição de gestos ou palavras, isto é, configura-se como parte do adestramento cultu-

ral do indivíduo. Por sua vez, a lembrança pura, quando se atualiza na imagem-lembrança, traz um momento único na vida desse indivíduo, ela possui data certa e se refere a uma situação definida. Sob este prisma, recordar constitui a evocação de uma lembrança determinada, uma experiência, um momento único e, provavelmente, irrepetido.

A respeito da manifestação, da evocação das lembranças do indivíduo, Bergson (s/d, p. 85) acrescenta as interferências que o meio pode determinar e enfatiza que

as lembranças pessoais, exatamente localizadas, e cuja série desenharia o curso de nossa existência passada, constituem, reunidas, o último e maior invólucro de nossa memória. Essencialmente fugazes, elas só se materializam por acaso, seja porque uma determinação acidentalmente precisa da nossa atividade corporal as atraia, seja porque a indeterminação mesma dessa atitude deixe o campo livre ao capricho de sua manifestação.

A memória, para Bergson, representa a conservação do passado que sobrevive em estado latente no indivíduo e que pode ser chamada pelo presente sob as formas da lembrança. Assim sendo, a lembrança atualiza-se quando provocada por algum evento externo ao sujeito. Convém, neste ponto, registrar que, além das recordações pessoais, o indivíduo relembra, ainda, acontecimentos sociais, históricos, transformações de cunho econômico que, de alguma forma, marcaram seu convívio com outros indivíduos.

Determinar em que medida as lembranças do sujeito são influenciadas pelo meio em que ele viveu, constitui parte dos estudos de Halbwachs, que analisou a memória como fenômeno histórico-social, estabelecendo relações entre memória individual e memória coletiva.

2.2. A memória coletiva

Para Halbwachs, a memória do indivíduo é reforçada pela sua interação com o meio; sendo assim, a família, a escola, a profissão, os meios de comunicação atuam como elementos fundamentais ao rememorar de cada sujeito. O estudioso assevera que

nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós (...): porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Desta maneira, somos a soma daqueles que fazem parte da nossa trajetória social. Concede-se, pois, relevância àqueles que atuam ou atuaram na convivência, na formação cultural do indivíduo. Halbwachs (1990, p. 27) afirma: “eles me ajudam a lembrá-las (...) e encontro em mim muito das idéias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através dos quais permaneço em contato com eles”. Em consequência, a memória do indivíduo não é um processo solitário, mas resultado da interação social, que possibilita a construção de uma memória ampla, a memória da própria sociedade em que o indivíduo atua. Halbwachs (1990, pp. 81-82), porém, adverte que a memória coletiva refere-se a “uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém”.

Bosi, ao dedicar-se à memória dos velhos, revisitou as pesquisas de Bergson e Halbwachs, acrescentando-lhes as ideias defendidas por Bartlett.

Deve-se a Bartlett a utilização de um conceito-chave para conectar o processo cultural de um dado momento histórico ao trabalho da memória: o conceito de “conventionalização” [...]. Bartlett postula que a “matéria-prima” da recordação não aflora em estado puro na linguagem do falante que lembra; ela é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está situado (BOSI, 1994, p. 64).

Considerando-se tal observação, é possível inferir que tanto Halbwachs quanto Bartlett enfatizam a relevância do círculo social, das questões político-econômicas, das tradições e costumes, enfim, dos interesses do grupo, no processo que desencadeia a recordação. Deve-se, neste ponto, acrescentar que o desenvolvimento tecnológico experimentado pela humanidade ao longo de século XX e que inclui, por exemplo, o cinema e, mais tarde, o computador e a internet tendeu à subversão das noções de grupo, posto que a troca de informação fez-se uma constante no cotidiano de todas as nações e de grande parte dos indivíduos.

Entretanto, Le Goff (1996, p. 476) consigna:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.

A memória, assim, confunde-se com a identidade do grupo e/ou do indivíduo, afinal se o sujeito recorda sob o influxo do meio em que vive, ele sofre interferência deste meio, o qual, por seu turno, constitui parte de um conceito macro-estrutural empírico representado pela construção do sentimento identitário de determinada sociedade.

3. Identidade

De origem latina, identidade (*idem*) significa o mesmo, derivando-se daí as ideias de homogeneidade, uniformidade, igualdade. Assim posto, encontrar caracteres que aproximem o indivíduo dos seus semelhantes representa o processo de identificar-se. Ricouer (1991, p. 424-425) afirma que

a identidade de um indivíduo ou de uma comunidade é responder à questão: *Quem* fez tal ação? *Quem* é o seu agente, seu autor? Essa questão é primeiramente respondida nomeando-se alguém, isto é, designando-o por um nome próprio. Mas qual é o suporte da permanência do nome próprio? Que justifica que se considere o sujeito da ação, assim designado por seu nome, como o mesmo ao longo de toda uma vida, que se estende do nascimento à morte? A resposta só pode ser narrativa. Responder à questão ‘quem?’, como o dissera Hannah Arendt, é contar a história de uma vida. A história narrada diz o quem da ação. A identidade do quem é apenas, portanto, uma identidade narrativa [...].

Neste aspecto, a noção de identidade narrativa se faz produtiva, uma vez que ela se aplica tanto à comunidade quanto ao indivíduo. Ponderações de Pollack (1992, p. 204), sob tal ótica, adquirem relevância, uma vez que, segundo ele,

a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Desta forma, o processo identitário representa-se pela recuperação da memória e pelos eventos partilhados pelo indivíduo e sua comunidade. Esta percepção, contudo, exige a presença do outro, isto é, o indivíduo ou a sociedade apenas se reconhecem como semelhantes, com características homogêneas, na medida em que são confrontados com outros indivíduos e/ou sociedades. Pollack (1992, p. 204) acrescenta:

Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo.

Sendo assim, as recordações sofrem a interferência daquilo que é tido como próprio ou homogêneo e, ao mesmo tempo, o sujeito que recorda o faz com o fito de dar continuidade e relevo a determinados aspectos pessoais ou coletivos em oposição ao outro e à identidade que ele constrói ou construiu. Mais uma vez, convém registrar-se a interferência da evolução tecnológica, marcante no século XX, para o processo de construção identitária individual e/ou coletiva, tendo em vista que um maior grau de comunicação determina a interferência dos caracteres próprios de uma pessoa ou de uma comunidade. Assim sendo, o outro torna-se mais próximo e interfere neste processo, fragmentando-o, pulverizando-o.

No caso brasileiro, diferentes teorias tentam explicar a diversidade em seus distintos aspectos e, a partir dela, configurar um sentimento de identidade nacional que constituiria a nossa “diferença” em relação às demais nações. Tal tendência já se fazia presente entre os românticos; aos poucos, no entanto, os pesquisadores verificam a diversidade regional que caracteriza as distintas regiões do país e que, em sua integralidade, corroboram a ideia da alteridade proposta por Ricouer e endossada por Pollack.

Nesta discussão, deve-se ainda referir, quanto à memória coletiva, duas possibilidades de conservação de eventos, costumes, hábitos: a História oficial e a memória popular, conservada pelas pequenas comunidades. Halbwachs já evidenciava, entretanto, que, no momento em que a memória popular se transforma em documento escrito, ela adquire o *status* de História. No conjunto da pesquisa que se empreende, assume destaque a memória oral, aquela que transita entre os membros de circos e circos teatros que atuam no território nacional.

4. Identidade e memória popular em foco: o circo

Ermínia Silva (1996, p. 33) declara:

O circo seja qual for a denominação que se dê – teatro ou variedades – é uma organização empresarial que tem como finalidade a apresentação de um espetáculo, seu produto visível, que tem ingressos vendidos na bilheteria cuja arrecadação poderá ser revertida em salários, na manutenção e expansão da estrutura física do circo e no ganho do proprietário.

A autora, porém, destaca que o mundo circense deve ser visto como uma organização familiar em que o saber é transmitido de geração em geração. Assim, os artistas circenses aprendem os segredos de sua arte com os mais velhos, dedicam-se ao treinamento e, deste modo, conservam a tradição do seu povo que, de forma itinerante, leva alegria ao mundo interiorano e à periferia das grandes cidades.

O circo surgiu na Inglaterra em 1768, quando um ex-oficial da cavalaria britânica, além de números equestres, desenhou e mandou construir uma pista circular para que, nela, se apresentassem cavaleiros, saltimbancos. Nasceram, naquele momento, os espetáculos comandados por Philip Astley.

Em 1779, em Paris, Astley começou a construir um local permanente, de madeira e coberto, o Real Anfiteatro Astley de Artes, inaugurado em 1782. Nesse mesmo ano um ex-artista de Astley, Charles Hughes, montou uma outra companhia instalada a pouca distância do anfiteatro de Astley. Pela primeira vez apareceu o nome de ‘Circo’ no mundo moderno, o *Royal Circus* (SILVA, 1996, p. 35).

Lançava-se a matriz sobre a qual se desenvolveria o modelo circense. Após conquistar Astley e Hughes, o circo arrebatou o italiano Antonio Franconi, cujo circo, conforme Silva (2003, p. 22), “tinha a maior parte das atrações que os circos na Europa levaram até praticamente a segunda metade do século XIX: exercícios eqüestres, funambulismo, adestramento de animais, saltos acrobáticos, danças e pantomimas”.

Deve-se, neste ponto, considerar o registro de Figueiredo (2007, p. 18):

Desde as últimas décadas do século XVIII, formaram-se na Europa as “dinastias circenses”, também chamadas de famílias circenses ou circo-família, que se espalharam por todos os lugares. O circo-família reconhecia, ou em um membro mais velho do grupo ou em algum homem, a tarefa de mestre. Ele era o responsável pelo aprendizado das crianças e dos que se integravam ao circo, no decorrer do seu percurso pelas diversas cidades e países. As técnicas circenses eram transmitidas de uma para outra pessoa, não existindo obras escritas ou uma reflexão sistematizada sobre o circo e nem escolas. A tradição se transmitia pelas memórias: gestuais, sonoras e rítmicas.

Desta forma, o registro mnêmico assenta-se na história do circo, cabendo aos mais velhos conservar as tradições e repassar o aprendizado profissional que garante a sobrevivência familiar e a própria sobrevivência da tradição circense, da qual descenderia o circo teatro e o teatro mambembe, cujo estudo se procede.

A esse respeito, Silva (1993, p. 60) esclarece:

A forma da transmissão oral do saber circense fez desse mundo particular uma escola única e permanente. A diretriz desta aprendizagem determinou a formação de um artista completo, pois cada indivíduo fazia parte de uma comunidade cuja sobrevivência dependia de seu trabalho. Um artista completo tinha a capacidade de desempenhar várias funções dentro do espetáculo, além de ter conhecimento (e prática) de mecânica, eletricidade, transporte; podia atuar como ferramenteiro, ferreiro, relações públicas e, por fim, armar e desarmar o circo.

Assim posto, a tradição se plasma na experiência que concede identidade ao grupo. Neste sentido, boa parte das famílias circenses destaca que esta tradição – isto é, o saber fazer adquirido no próprio grupo familiar ou entre aqueles que o margeiam –

constitui parte do processo de formação artística que dá continuidade ao circo e ao circo-teatro. Neste particular, Silva (1993, p. 66) pondera:

Ser tradicional é, portanto, ter recebido e ter transmitido, através das gerações, os valores, conhecimentos e práticas, resgatando o saber circense de seus antepassados. Não apenas lembranças, mas uma memória das relações sociais e de trabalho, sendo a família o mastro central que sustenta toda esta estrutura.

Aos poucos, as tradicionais famílias circenses europeias ganharam o mundo e semearam suas lembranças, seus ofícios, suas histórias. Silva (2003), a propósito, registra a proliferação de famílias circenses em toda a Europa e sua posterior emigração.

Dentre os vários países para onde estes artistas migraram, seria nos Estados Unidos que a consolidação das tendas ou barracas se faria [...]. O território americano, com muitas pequenas cidades e enormes distâncias, fez com que ao mesmo tempo em que estabelecimentos permanentes eram construídos nas grandes cidades, os artistas ambulantes, que já conheciam a tecnologia de viajar em barracas, transformaram-nas no espaço principal dos espetáculos e moradia [...].

Aos poucos as tendas foram aumentadas e aperfeiçoadas, principalmente, graças à invenção dos mastros centrais, que possibilitavam, além de suporte do tecido, dos aparelhos aéreos e da iluminação, aumentar o espaço do redondel (SILVA, 2003, p. 32).

Na América Latina, os espetáculos se faziam presentes de maneira mais tardia, existindo registros de companhias circenses em várias cidades e que, em variadas épocas, visitaram o Brasil: “Rio de Janeiro e Buenos Aires eram as principais cidades do período a receberem constantemente *troupes* estrangeiras” (SILVA, 2003, p. 36).

Henriques (2006, s/p), por sua vez, anota:

No Brasil, antes da chegada do Circo, famílias de ciganos e saltimbancos que vieram da Europa, tinham como especialidades a doma de ursos, o ilusionismo e as exposições com cavalos. Viajavam de cidade em cidade, e adaptavam seus espetáculos ao gosto da população local e à medida que viajavam agregavam novos artistas, isso fez com que o circo se apropriasse da cultura de cada região visitada.

Aos poucos, o Brasil faria parte das turnês dos grandes circos e famílias circenses fixariam residência no país, como é o caso dos Chiarini, sob o comando de Giuseppe Chiarini, que, conforme registros existentes, fizeram sua primeira apresentação em 1834, em Minas Gerais (SILVA, 2003).

Do mesmo modo, a população brasileira começaria a interessar-se pelos espetáculos e pelos “segredos profissionais” das artes circenses. Documentos apontam que especialmente escravos negros, comprados ou alugados, participavam dos espetáculos em várias cidades brasileiras. “Apesar de que a maioria dos artistas e diretores das companhias, naquele período, fosse de estrangeiros (...) pode-se afirmar que a presença de brasileiros que se incorporaram aos circos já era bem marcante” (SILVA, 2003, p. 50).

Em meados do século XIX, os espetáculos circenses passaram a ser questionados, especialmente no Rio de Janeiro, e seus artistas foram acusados de falta de comprometimento com a cultura nacional, popular. Para Silva (2003, p. 58), é possível que, em razão destas demandas, os circenses tenham incluindo, em suas apresentações,

montagem de pantomimas, aproximando-se dos “folhetins melodramáticos e do herói bandido, tornando-se populares nos circos” (SILVA, 2003, p. 58) a montagem de textos como “Os bandidos de Serra Morena” e “Os brigantes da Calábria”. Sob a questão, Henriques (2006, s/p) aponta:

A partir de 1910 o circense instala, junto com o picadeiro, um palco para encenar dramas: é o teatro no circo (...). A aprendizagem dos textos destas encenações seguia a regra, era feita por meio da transmissão oral: de seus próprios familiares ou através de imitação do teatro e do cinema ou mesmo por meio de trocas dentro do próprio “mundo circense”.

Estavam lançados os fundamentos que propiciariam a interação entre o mundo circense e os espetáculos teatrais e, deste modo, sem o requinte das grandes montagens encenadas nas cidades maiores, os circos-teatro passaram a suprir uma lacuna na cultura interiorana, levando dramas, comédias, chanchadas até então inacessíveis àquele público.

5. Gênero dramático e cultura popular

Berthold (2006, p. 1) aponta:

O teatro é tão velho quanto a humanidade. Existem formas primitivas desde os primórdios do homem. A transformação numa outra pessoa é uma das formas arquetípicas da expressão humana. O raio de ação do teatro, portanto, inclui a pantomima de caça dos povos da idade do gelo e as categorias dramáticas diferenciadas dos tempos modernos.

A pesquisadora, ademais, salienta a origem popular do teatro, nascido nos cultos à fertilidade e ao deus Dioniso. Berthold (2006, p. 105) ainda registra a figura de Téspis como um dos precursores do teatro itinerante:

[...] Ele perambulava pela zona rural com uma pequena *troupe* de dançarinos e cantores e, nos festivais rurais dionisíacos, havia oferecido aos camponeses da Ática apresentações de ditirambos e danças de sátiros no estilo de Arion. Supõe-se que viajasse numa carroça de quatro rodas, o “carro de Téspis”, mas esta é apenas uma das inerradicáveis e graciosas ilusões que o uso lingüístico perpetuou.

Moisés (2001, p. 122), por sua vez, destaca que, ao longo da Idade Média, as manifestações teatrais

entraram em ostracismo, de que foram despertadas após o século XIII, com o aparecimento de farsas, mimos, arremedilhos e outras expressões do teatro cômico, e após a Renascença, com a redescoberta da Antiguidade clássica. De lá para cá, sofrendo toda sorte de vicissitudes e de altos e baixos, o teatro tem-se mantido como uma das mais ricas e atuantes expressões artísticas.

No mesmo período, porém, Moisés assinala que, ao lado do teatro dito clássico, e tido como pagão, prosperou uma nova modalidade teatral itinerante: os saltimbancos. Assentado nesta tradição de origem popular, o teatro clássico ganharia a Europa nos séculos seguintes.

Oficialmente descoberto em 1500, período em que, do ponto de vista histórico, se iniciava a Idade Moderna, o Brasil somente seria explorado pelos portugueses a partir de 1530. Aos jesuítas concede-se a primazia da inserção do teatro em nosso país. Magaldi (2001, p.42), porém, considera Martins Pena, autor de *O juiz de paz na roça*, como o introdutor do teatro em nossa cultura.

Era a primeira comédia escrita por Martins Pena (...), de feição popular e desambicioso, costurando com observação satírica um aspecto da realidade brasileira. Poucos, talvez, na ocasião [1838], assinalassem o significado do acontecimento. Começava aí, porém, uma carreira curta e fecunda (...) e o verdadeiro teatro nacional, naquilo que ele tem de mais específico e autêntico. Martins Pena é o fundador da nossa comédia de costumes, filão rico e responsável pela maioria das obras felizes que realmente contam na literatura teatral brasileira (...).

Diversos nomes destacam-se entre o final do século XIX e o surgimento do século XX: França Júnior, Artur Azevedo, Coelho Neto, entre outros. Por fim, entre os modernistas, Magaldi (2001, p. 203) faz referência ao trabalho de Oswald de Andrade: “[...] Sentimos que as incursões teatrais de Oswald de Andrade, um dos grandes nomes da Semana de Arte Moderna (1890-1954), tenham dormido nos livros, sem nunca passarem pela prova do palco”.

As manifestações teatrais brasileiras, posteriores à década de 1930, são tema dos estudos de Prado (2003, p. 15), que anota:

As representações efetuavam-se à noite, sem descanso semanal, em duas sessões, às 20 e 22 horas, afora as vesperais de domingo. As companhias, sobretudo as de comédia (...) trocavam de cartaz com uma frequência que causaria espanto às gerações atuais, oferecendo não raro uma peça diversa a cada semana.

Prado (2003, p. 19-20) salienta também que a maioria das peças teatrais tinha o Rio de Janeiro como palco principal:

Organizado o repertório, entretanto, ou esgotada a curiosidade do público carioca pelo elenco, partia este normalmente em excursão, disposto a explorar em outras praças (...) o seu patrimônio dramático, constituído por uns tantos cenários e por cinco ou seis comédias semimemorizadas. À medida que a companhia se afastava do Rio, as peças, em geral já cortadas (...) para caber nas duas horas habituais de espetáculo, tendiam a se esfacelar. Aboliam-se os papéis menores, adaptavam-se outros conforme os recursos humanos disponíveis, substituíam-se artistas consagrados por outros de menor prestígio (...). A partir de uma certa distância, antes cultural que espacial, as grandes companhias eram substituídas na tarefa de propagar o repertório pelos numerosos “mambembes” (...). Com um bom ponto e cinco ou seis atores corajosos (...) representava-se qualquer peça.

Herdeiro desta tradição itinerante, dotado de poucos recursos, em 1929, surgia em Sorocaba, interior de São Paulo, o “Circo Teatro Nhô Bastião”. Mais tarde, criava-se um pavilhão de zinco e o teatro assumia a denominação de “Politeama Oriente”, sob o

comando de José Epaminondas de Almeida (Nhô Bastião), percorrendo os estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.²

6. Teatro de Lona Serelepe: espaço da memória popular

O teatro da família Almeida chegou, pela primeira vez, ao Rio Grande do Sul em 1962 e fez sua apresentação inicial na cidade de Cruz Alta, comandado José Maria de Almeida, filho mais velho de José Epaminondas, e que adotou o nome artístico de Serelepe. O patriarca faleceria naquele ano, em Curitiba.

O Teatro de Lona Serelepe seguiu, então, a trajetória delineada por José Epaminondas e passou a apresentar-se nas mais diversas cidades do interior sul-riograndense. A concorrência da televisão aliada a dificuldades financeiras determinou a dissolução do grupo em 1981 – a modernidade tecnológica característica do século XX passava a atuar sobre a conformação do grupo teatral e a concorrência se fazia desleal: a televisão assumia o espaço, outrora, dedicado àquele mundo itinerante. A maioria dos familiares fixou residência em Curitiba (PR), de onde partia para excursões breves que incluíam até dois espetáculos diários em cidades diferentes. Mais tarde, com a formação do Teatro do Bebê, comandado por José Renato, o filho mais novo de José Epaminondas, o grupo voltou a reunir-se e prosseguiu as apresentações no Rio Grande do Sul, com breves incursões no estado de Santa Catarina. O Teatro de Lona Serelepe renasceria, com a estrutura física de um circo, em 1994, sob o comando então de Marcelo Benvenuto de Almeida, filho de José Maria, que adotou o nome Serelepe.

Uma das últimas companhias de teatro mambembe em atividade no Brasil, o Teatro de Lona Serelepe é formado, na atualidade, basicamente pela família Benvenuto de Almeida, fruto da união de José Maria e Léa Benvenuto, filha de artistas circenses que se uniram ao grupo em meados da década de 1950. Além dos membros da família, o grupo teatral emprega artistas circenses das mais variadas origens, resultando em uma equipe de aproximadamente trinta pessoas envolvidas, de forma direta, com o espetáculo. Conforme os membros do teatro, todos trabalham em prol de todos; assim todos participam dos lucros e dos prejuízos.³

Entre as atividades diárias, em que se mesclam ensaios e tarefas rotineiras de um lar, a memória parece reservada a Lea Benvenuto, contrarregra do teatro, sua principal função. Ela dispõe de um caminhão baú em que preserva o figurino e as peças cenográficas – rigorosamente separados, estão cinzeiros, vasos, bengalas, chapéus, Bíblias (em diversos formatos e cores), óculos; enfim uma gama enorme de objetos que compõem cada peça apresentada. Lea aduz que as peças maiores como camas, sofás, armários são emprestados por lojas de departamentos, e o eventual pagamento se dá através da propaganda feita pelo teatro no intervalo das peças.

Dedicando-se a suas reminiscências, Lea lembra o transporte difícil, a frequência dos menores às escolas, nem sempre garantida e cujos direitos somente passaram a ser resguardados a partir de 1978; os acidentes em cena e fora do palco fazem parte deste universo que a contrarregra conserva. Lea destaca que, até 1978, ano da regulamentação da profissão de artista itinerante, as atrizes do teatro mambembe, para atuar, eram obrigadas a registrar-se com a mesma documentação exigida para as prostitutas.

As peças encenadas contam com a participação de quatro gerações da família em diversificadas apresentações, uma vez que o grupo possui um repertório de, aproximadamente, setenta espetáculos montados entre dramas, altas comédias, chanchadas, tragédias, revistas e peças infantis. Ao comentar as peças, Maria José, filha de Lea, salienta que não existe ensaio; afinal, a família atua em conjunto já faz muito tempo e, por outro lado, a improvisação constitui um importante elemento no palco, visto que o

² Disponível em < <http://www.teatro-serelepe.com/site/index.php> > Acesso em 11 fev. 2008.

³ As entrevistas com os membros do teatro foram realizadas entre agosto/06 e fevereiro/07.

enredo, o assunto, é conhecido por todos os atores, e a continuidade da peça pode ser garantida – e até merecedora de um sucesso maior – pela capacidade cênica de cada um.

Entre as peças dramáticas disponíveis – Lea é filiada à SBAT (Sociedade Brasileira de Autores Teatrais – encontram-se *Romeu e Julieta*, *O ébrio*, *O carrasco da escravidão*, *A paixão de Cristo*, *Ferro em brasa*, que já figuraram como foco principal das apresentações feitas pelo grupo teatral. Evidentemente, as peças teatrais sofriam “cortes” e adaptações à realidade do grupo, isto é, o gênero dramático culto, conforme o concebemos, assumia novos contornos, quer seja pela exiguidade do tempo disponível, pelos escassos recursos cênicos ou pelas características da plateia. Certo, porém, é que, por muitos anos, o grupo dedicou-se à representação destes textos que, aos poucos, foram substituídos pelas comédias, pelas farsas, pelos *sketches*, mais ao gosto do público. Na atualidade, em espaço e argumento extremamente reduzidos, estas peças, em análise no conjunto do presente trabalho, são apresentadas às quintas-feiras, no denominado dia do amigo que, entretanto, se encerra com um pequeno *sketch*.

A diversidade, a agilidade com que se apresentam, por exemplo, as cenas televisivas e/ou cinematográficas parecem atuar sobre o repertório da companhia e as ações dos seus artistas. As apresentações são curtas, a improvisação é uma constante e a aproveitamento da vida cotidiana das comunidades de inserção torna-se, em muitos momentos, parte do espetáculo. Desta forma, o artista circense insere-se em um mundo moderno que requer adaptação, sensibilidade e, acima de tudo, sintonia com o público afeito a novas formas de entretenimento.

7. Considerações finais

Quem somos? O que nos configura como indivíduo? São questionamentos que estão na base dos estudos desenvolvidos por diferentes teóricos que recorrem à memória para recuperar e explicitar uma possível identidade que, cada vez mais, se apresenta como uma multiplicidade de identidades, assegurada pela diversidade geográfica, cultural em que se apresenta o Brasil.

A literatura, de um modo geral, tem voltado suas observações ao universo dito erudito, clássico, desviando o olhar das manifestações populares ou daquelas manifestações que, populares, valem-se de uma origem clássica. Trata-se, neste caso, do teatro itinerante, praticamente em extinção em solo pátrio, mas que, a par das dificuldades, esforça-se para manter uma tradição pautada nos espetáculos circenses, ao mesmo tempo em que tem se mantido também buscando inspiração e elementos na cultura erudita, sem descuidar, porém, de conectar-se ao mundo em que a técnica, a comunicação rápida, a agilidade das ações se fazem presentes.

Repensar a memória destes grupos teatrais, resgatá-la e, a partir dela, repensar a cultura, em especial, popular, constitui um desafio ao pesquisador. Aliás, este pesquisador, em frente ao rico universo que se depara no circo-teatro, percebe que a memória, naquele espaço, se corporifica em diferentes formas: o artista que se vale do recurso mnêmico para recompor o ofício aprendido com seus antepassados; o artista que, como cidadão, faz parte de uma nação e, como tal, recorda os eventos oficiais de que tomou parte ou conhecimento; o artista que tem uma trajetória de vida que subjaz às personagens encenadas, enfim, identidades que se fazem presentes, se constroem, desconstroem e reconstroem ao encontrar-se com a história do teatro, do palhaço, da vida, do país.

No espaço teatral, representado, neste caso, pelo Teatro de Lona Serelepe, estão presentes as reminiscências dos atores e dos espectadores, do mesmo modo em que se representam, no imaginário de cada um, as transformações sociais vivenciadas pelo país. Dos tradicionais dramas, pouco restou, embora os textos estejam lá, guardados, pedindo espaço para serem redescobertos. Desnecessário recordar que aos teatros mambembes coube o papel de levar cultura ao interior do país e sustentar, a partir de

certa distância, os grandes espetáculos montados em São Paulo, Rio de Janeiro ou Porto Alegre; fixando-se, pois, nestes teatros, parte da nossa trajetória cultural que, na atualidade, se volta para o riso fácil, a comédia como forma de sublimar a rotina, a crise econômica, a pressão social. Revisitar o teatro mambembe, reencontrar o palhaço, com suas roupas extravagantes, em última instância, é recompor a história de vida da maioria dos brasileiros, é reconstruir reminiscências sobre as quais se forja o que somos.

Por fim, a volta ao teatro mambembe, o encontro com aqueles homens e mulheres que seguem uma tradição secular, significa também a aposta na cultura, na releitura dos textos consagrados e, por vezes, rejeitados pelo público, de modo a extrair deles lições sobre a contemporaneidade que tanto nos aflige.

Referências

- BERGSON, H. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, s/d.
- BERTHOLD, M. *História mundial do teatro*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FIGUEIREDO, C. M. S. *As vozes do circo social*. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2007.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HENRIQUES, C. H. *Picadeiro, palco, escola: A evolução do circo na Europa e no Brasil*. Disponível <<http://www.efdeportes.com/efd101/circo.htm>> Acesso em 22. fev. 2009.
- LE GOFF, J. *História e memória*. 4 ed. Trad. de Leitão. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.
- MAGALDI, S. *Panorama do teatro brasileiro*. 5 ed. São Paulo: Global, 2001.
- MOISÉS, M. *A criação literária. Vol. II: Prosa*. São Paulo: Cultrix, 2001.
- POLLAK, M. “Memória e Identidade Social”. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, pp. 200-2.
- PRADO, D. A. *O teatro brasileiro moderno*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- RICOUER, P. *O si-mesmo como um outro*. Tradução Lucy Moreira César. Campinas: Papirus, 1991.
- SILVA, E. *As múltiplas linguagens na teatralidade circense: Benjamin de Oliveira e o circo-teatro no Brasil no final do século XIX e início do XX*. 2003, 370 f. Tese (Doutorado em História – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003).
- SILVA, E. *O circo: sua arte e seus saberes: O circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX*, 1996, 172 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.
- TEATRO DE LONA SERELEPE*. Disponível em <http://www.teatro-serelepe.com/site/index.php>> Acesso em 11 fev. 2008.

A insubmissão escrava: os anúncios de fuga no *Astro de Minas*

Elisa Vignolo Silva

Mestre em História pela Universidade Federal de Ouro Preto.
e-mail: elivig@hotmail.com

Resumo: A existência de cativos foragidos, revoltas escravas e de quilombos no Brasil comprovam que nem sempre os mecanismos senhoriais de domínio dos escravos tiveram êxito. Mesmo que tenham sido relativamente poucos os escravos que de alguma forma demonstraram explicitamente sua insatisfação com a ordem instituída, a sua importância para o cotidiano das relações escravistas foi basilar. Os anúncios em periódicos de escravos foragidos são a principal fonte para o estudo desta modalidade de resistência. Em São João Del Rei, Minas Gerais, entre os anos de 1827 e 1844, foram publicados doze periódicos; dentre eles, optamos por estudar neste artigo os anúncios de escravos foragidos publicados pelo jornal *Astro de Minas*, por ter sido o periódico que circulou por um espaço de tempo maior, de 1827 a 1839.

Palavras-chave: 1. Escravos. 2. Fuga. 3. Insubmissão.

Abstract: The existence of fugitive slaves, as well as slave revolts and “quilombos” in Brazil can prove that lordly mechanisms of slave dominions were not always effectively successful. Even though was small the number of slaves that in a certain way demonstrated explicitly their dissatisfaction with the social order, their importance for the daily life of slave relations was fundamental. The announcements of fugitive slaves in journals are the main source for the study of this kind of resistance. In São João del Rey, Minas Gerais, between 1827-1844, 12 journals were published; among them, we decided to study in this paper the announcements of fugitive slaves in the *Astro de Minas*, because this journal was published in a longer time, between 1827-1839.

Key-words: 1. Slaves. 2. Flight. 3. Disobedience

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia da gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha promessa: “gratificar-se-á generosamente”, – ou “receberá uma boa gratificação”. Muita vez o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutasse.

(ASSIS, Machado de. Pai contra mãe, in: *50 Contos de Machado de Assis*. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 467).

A existência de revoltas escravas, cativos foragidos e de quilombos comprovam que nem sempre os mecanismos paternalistas dos senhores de domínio de seus escravos tiveram êxito. Mesmo que tenham sido poucos os escravos que de alguma forma demonstraram explicitamente sua insatisfação com a ordem instituída, a sua importância para o cotidiano das relações escravistas foi inequívoca.

Como pudemos perceber, a sociedade do período estudado tinha uma organização que privilegiava a conservação da ordem escravista e, ao garantir o direito a propriedade na constituição de 1824, assegurou o poder privado dos senhores sob seus cativos. De acordo com Eduardo Silva, a principal forma de os escravos demonstrarem sua oposição ao direito de propriedade dos senhores eram as fugas: “a unidade básica de resistência no sistema escravista, seu aspecto típico, foram as fugas. Para um produtor direto definido como ‘cativo’, o abandono do trabalho é um desafio radical, um ataque frontal e deliberado ao direito de propriedade” (SILVA 2005, p. 62).

Deste modo as ocorrências de fugas de escravos desafiaram a organização estabelecida, e demonstram, ao mesmo tempo, que os diversos cativos de um mesmo plantel podem ter entendido de forma distinta aos demais a relação paternalista estabelecida com seus senhores. Outra hipótese a ser considerada é o fato de o senhor, que teve seu escravo foragido, ter negligenciado certos aspectos da ideologia paternalista que poderiam ter garantido o bom governo sobre seus escravos. Assim, pensamos que ao analisar as fugas escravas poderemos trazer mais uma peça a fim de montar o mosaico das relações paternalistas estabelecidas entre senhores e escravos.

Os periódicos são praticamente a única fonte em que podemos encontrar o registro das fugas de escravos.¹ Em São João Del Rei, entre os anos de 1827 e 1844, foram publicados doze periódicos (ver CAMPOS, 1998); dentre eles, optamos por estudar os anúncios de escravos foragidos publicados pelo jornal *Astro de Minas*. Esta escolha deve-se ao fato de este ter sido o primeiro periódico, e o que circulou por um espaço de tempo maior, de 1827 a 1839, além do que a maioria de seus exemplares foi preservada pela Biblioteca Nacional.

O *Astro de Minas* era impresso na tipografia de Batista Caetano de Almeida, cidadão importante da sociedade são-joanense, sendo, inclusive, o fundador da primeira biblioteca pública de Minas Gerais (ver VELLASCO, 2004). O redator do *Astro de Minas* era o Padre José Antônio Marinho, que teve sua instrução nos seminários brasileiros, e não em Portugal, fato que provavelmente contribuiu para sua postura política liberal.² Além deste periódico, Marinho também redigiu o *Jornal da Sociedade Promotora de Instrução Pública*, o *Oposição Constitucional* e o *Americano* (MOREIRA, 2006, p. 58-61).

O *Astro de Minas* tinha tiragens às terças, quintas e sábados e, em geral, cada jornal apresentava quatro páginas. Os avisos ficavam na última página do periódico e anunciavam assuntos diversos, como a venda de escravos e de moradas, o extravio de animais e, principalmente, os avisos de escravos foragidos. Estes últimos geralmente continham o nome do proprietário, a idade do escravo, o local de onde fugiu, quando fugiu, sua etnia, ocupação, suas características físicas, tais como marcas e ferimentos e a roupa que provavelmente vestia no dia em que sumiu. Ao final do anúncio, além de acrescentar informações diversas, o senhor geralmente prometia pagar os custos de quem capturasse o foragido e por vezes prometia gratificações. Vejamos um exemplo de aviso:

A Antonio Teixeira Pinto morador em Pouso Alto fugiu um escravo crioulo de nome Vicente, idade 22 a 25 anos, estatura alta, cara comprida, e grande, nariz chato dentes arruinados, fala fina; fulla, pés grandes, tem um sinal em uma das sobrancelhas. Quem delle souber queira remetter a seo Sr, que dará alviçasas alem das despesas.³

¹ Exemplo de autores que trabalharam com essa modalidade de fonte: FREYRE, 1963; MOTT, 1986; REIS, 1993; SCHWARCZ, 1987.

² Para saber mais sobre a posição política da imprensa em Minas Gerais, ver: MOREIRA, 2006.

³ *Astro de Minas*, n.º 612, quinta-feira, 27/10/1831.

Acreditamos que os anúncios eram um meio eficaz para trazer os cativos de volta, afirmativa que se baseia no fato de em praticamente todas as semanas de existência do *Astro de Minas* foi anunciado pelo menos um escravo foragido. No entanto, os periódicos não nos fornecem dados concretos para sabermos se os avisos de escravos foragidos ajudavam a localizar o fugitivo. Pudemos constatar alguns avisos de agentes das cadeias informando que haviam sido capturados e presos escravos foragidos. Por exemplo: “Acha se na Cadeia de Tamanduá hum negro inda boçal de nome José Nação Cassange, estatura pequena, delgado de corpo, rosto comprido, olhos pequenos, sem barba; e diz que seu Senhor chama-se Manoel Ferreira, foi apanhado no distrito de [Uberaba].”⁴ Também foi localizado um aviso do proprietário do escravo fugitivo comunicando, a quem estivesse em busca de seu cativo, que já o havia localizado:

Antonio Francisco Teixeira Coelho faz ciente aos seus agentes que dirigiu para os sertões em diligência de prenderem um escravo do mesmo que lhe fugira em principio de agosto p.p. que este já se acha preso e desta mesma parte aos seus amigos que nesta diligência se havia empenhado.⁵

Por intermédio dos avisos também pudemos perceber que havia uma ajuda mútua entre os senhores escravistas para capturarem os foragidos. Existem alguns anúncios em que os senhores sequer registram a promessa do pagamento das despesas com a captura do escravo, como é o caso de Antonio José Pacheco, que mesmo sendo seu escravo um alfaiate, não prometeu recompensas nem mesmo o pagamento das despesas com a captura ou informações sobre seu escravo.⁶ Já D. Teresa de Jesus Pinto pede por caridade que lhe deem notícias de sua escrava já um tanto idosa que lhe havia fugido, prometendo em troca, “agradecer segundo suas possibilidades.”⁷ O mais frequente eram os avisos em que havia a promessa de pagar somente as despesas com a captura. Mesmo assim, houve senhores que prometeram gratificações generosas, como podemos perceber neste aviso: “o abaixo assinado administrador da dita Fazenda se compromete a dar alviçaras 40\$000 rs., além de pagar as despesas, a quem o apresentar na mesma Fazenda, ou preso em qualquer Cadeia – Francisco dos Antunes Guimarães.”⁸

O Capitão João Pedro Diniz Junqueira avisou, em abril de 1829, que tinha um escravo pardo de nome Domingos, de 18 a 20 anos, foragido. Junqueira pediu a quem o encontrasse que o devolvesse e se assim o fizesse receberia além das despesas, 20 réis de gratificação.⁹ Embora não dê para saber se esse senhor recapturou seu escravo, pudemos perceber, em outro aviso, feito alguns meses depois pelo mesmo Cap. Junqueira, sua solidariedade com outro proprietário que também teve um escravo foragido:

Apareceu na [Treituba] um moleque novo, que apenas diz que seu Sr. chama-se Estevão, e que mora longe, é de estatura baixa, ponta de buço, e tem uma falta de cabelo em um lado da cabeça, e chama-se José, foi preso no Angahi fazenda do Coronel João Pedro Diniz Junqueira, quem for seu dono queira mandar procurá-lo.¹⁰

⁴ *Astro de Minas*, n.º 740, sábado, 25/08/1832.

⁵ *Astro de Minas*, n.º 1094, quinta-feira, 20/11/1834.

⁶ *Astro de Minas*, n.º 822, quinta-feira, 07/03/1833.

⁷ *Astro de Minas*, n.º 678, quinta-feira, 29/03/1832.

⁸ *Astro de Minas*, n.º 900, terça-feira, 20/08/1833.

⁹ *Astro de Minas*, n.º 215, quinta-feira, 02/04/1829.

¹⁰ *Astro de Minas*, n.º 320, sábado, 05/12/1829.

Além do Cap. Junqueira, outros senhores anunciaram em folha pública ter localizado um escravo de outro proprietário. Vejamos o seguinte aviso:

No dia 11 de Março apareceram em casa do Cap. João Rodrigues Correa de Barros morador na fazenda da Lagoinha Freguesia de Baependy dois escravos novos, os quais não sabem dizer de quem são, por não saberem bem falar, um de nação Cabinda, e outro Congo, quem for seu dono pode procurá-los, que se lhes entregará dando os sinais¹¹.

Hebe Mattos (1985) localizou nos processos-crime o registro da fuga de 23 escravos. A autora também constatou o comprometimento da sociedade, como um todo, para a captura de um escravo foragido. Vejamos as palavras da autora:

O comprometimento dos demais homens livres com a legitimidade do sistema era outra face da violência escravista. Além dos capitães do mato, ainda na década de 1850, ficou registrado, nos processos analisados, o contínuo engajamento de lavradores e de seus filhos nas escoltas que buscavam escravos foragidos, escondidos nas paragens em que viviam. Não se tratava de agregados ou dependentes do senhor do cativo fugido, mas de engajamento dos homens válidos de municípios às vezes distantes, encarado como tarefa necessária e natural (MATTOS, 1985, p. 169).

Portanto, na frase recorrente nos avisos “quem delle souber queira remetter a seo dono,” já estão subentendidas tanto a fuga quanto a organização dos senhores na busca por seus escravos foragidos. Afinal, recapturar um escravo fugitivo significava muito mais do que sanar os prejuízos do senhor: serviria de exemplo aos demais cativos e poderia evitar novas fugas. Como a manutenção da ordem escravista era um interesse de todos os proprietários de escravos, podemos inclusive dizer que era função da sociedade como um todo a recaptura de um escravo fugido.

O auxílio aos senhores para recapturarem seus escravos podia vir, inclusive, de regiões distantes, como é o caso do seguinte anúncio:

Acha-se na Cadeia da Cidade de Cuiabá Província de Mato-Grosso um homem pardo de nome Venâncio, estatura ordinária, e alguma barba: o qual sendo preso pela Patrulha de Polícia a 22 de Dezembro de 1832 declarou ser escravo de Joaquim Thomaz de Aquino morador no Rio Grande nas Lavras do Funil da Província de Minas Gerais. Portanto faz-se o presente anúncio para que chegando a noticia a seu Senhor, este o mande receber apresentando documento que o habilite.¹²

Na sociedade estudada houve uma solidariedade, uma ajuda mútua entre os senhores de diversas regiões a fim de preservar a ordem escravista. Entretanto, a frequente fuga escrava, evidente por meio da recorrência de avisos de cativos foragidos, demonstra que mesmo envoltos em diversos mecanismos de dominação os escravos não deixaram de fugir, e às vezes até para regiões distantes, como foi o caso do escravo do anúncio acima.

Possivelmente muitos dos proprietários nunca chegaram a ver novamente seus escravos, fato que pode ser constatado nos avisos em que os senhores mencionam que procuram há muitos anos seus cativos desaparecidos: “A Melquiadeo José da Silveira

¹¹ *Astro de Minas*, n.º 215, quinta-feira, 02/04/1829.

¹² *Astro de Minas*, n.º 917, sábado, 28/09/1833.

Ferraz fugiu há sete anos o escravo José nação Moçambique;¹³ “A Domingos José Dantas de Amorim fugiu há quatro anos o crioulo Florêncio;”¹⁴ “Haverá uns cinco anos, que fugiu do Padre Julião Antonio da Silva Resende o escravo Joaquim Ventura, preto da Costa;”¹⁵ “Há mais de ano que o Coronel Severino [Eulogio] Ribeiro não vê seu crioulo Alexandre.”¹⁶

A fuga de um escravo, mesmo que por um período curto, certamente significava um prejuízo tanto para a economia quanto para a autoridade do senhor escravista. Os proprietários, provavelmente, lançaram mão de práticas paternalistas concedendo certos benefícios aos escravos, para que estes permanecessem submissos no cativeiro. Visto dessa forma, a fuga de um escravo de determinada fazenda pode ter ajudado aos cativos que lá ficaram a reivindicar melhores condições dentro do cativeiro,¹⁷ ou mesmo a fuga podia ser uma estratégia do escravo de reivindicar algo que seu senhor não lhe queria conceder. Sobre este último aspecto, vejamos as palavras de Hebe Mattos:

Os outros cinco casos são de fugitivos que não foram capturados, nem se mencionam escoltas a procurá-los. Voltam espontaneamente à casa de um padrinho, levando reivindicações para evitar uma venda que não lhes agrada, para forçar uma outra a um senhor que lhes interessa, ou para forçar a compra de sua alforria a herdeiros que, a princípio, a isto se opunham. Nestes casos, as fugas não são uma estratégia direta para a liberdade de fato, ou seja, eles não buscam sumir definitivamente da vista do senhor, mas simplesmente colocar-se em posição melhor para influenciar seus próprios destinos, colocados em xeque por ameaças de venda ou por morte de senhor (...). (MATTOS, 1985, p. 170).

No entanto, devido às especificidades de cada sujeito escravo, não podemos afirmar que melhor condição de cativeiro garantiria a submissão dos escravos. Dessa forma, as revoltas, a fuga, assim como os quilombos, que provavelmente eram o destino dos escravos foragidos,¹⁸ demonstram o cativo agindo com vontade própria e desafiando a ordem estabelecida.

Referências Bibliográficas

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Vida privada e ordem privada no Império, in: *História da vida privada no Brasil: Império*. Coordenador-geral da coleção Fernando A. Novaes; org. do vol. 2: Luiz Felipe de Alencastro. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ANDRADE, Marcos Ferreira de. *Rebelião e resistência: as revoltas escravas na província de Minas Gerais*. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG. Dissertação de mestrado, 1996.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

¹³ *Astro de Minas*, n.º 784, quinta-feira, 06/12/1832.

¹⁴ *Astro de Minas*, n.º 808, sábado, 02/02/1833.

¹⁵ *Astro de Minas*, n.º 1034, quinta-feira, 03/07/1834.

¹⁶ *Astro de Minas*, n.º 918, terça-feira, 01/10/1833.

¹⁷ A esse respeito, Eduardo Silva divide as fugas em fugas reivindicatórias e fugas rompimento (SILVA 2005, p. 63).

¹⁸ Hebe Mattos, ao verificar nos processos em que o escravo era recapturado, constata que até 1850 os escravos geralmente fugiam para o mato; após esta data os escravos fugitivos se passavam como homens livres usando documentos falsificados. (MATTOS, 1985, pp. 170-171).

CAMPOS, Maria Augusta de Amaral. *A marcha da civilização: as vilas oitocentistas de São João Del Rei e São José do Rio das Mortes*. 1998. Dissertação (Mestrado) – FAFICH/UFMG, 1998.

CARDOSO, Ciro F. S. A brecha camponesa no sistema escravista, in: *Agricultura, Escravidão e capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. *Escravo ou camponês?: o protocampesinato negro nas Américas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CASTRO, Hebe M. Mattos. Laços de Família e Direitos no final da Escravidão, in: *História da vida privada no Brasil: Império*. Coordenador-geral da coleção Fernando A. Novaes; org. do vol. 2: Luiz Felipe de Alencastro. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *As cores do silêncio: significado da liberdade no sudeste escravista – Brasil século XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

_____. A escravidão moderna nos quadros do Império português: o Antigo Regime em perspectiva atlântica, in: *O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Org. João Fragoso, Maria Fernanda Baptista Bicalho e Maria de Fátima Gouvêa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000 (Coleção Descobrimos o Brasil).

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 13 ed. São Paulo: Globo, 1998.

FREYRE, Gilberto. *O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX*. Recife: Imprensa Universitária, 1963.

GENOVESE, Eugene D. *A terra prometida: o mundo que os escravos criaram*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GONÇALVES, Andréa Lisly. *As margens da liberdade: estudo sobre a prática de alforrias em Minas colonial e provincial*. São Paulo: Tese de doutorado apresentada ao Departamento de História da FFLCH-USP, 1999.

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática, 1978.

GRAÇA FILHO, Afonso Alencastro. *A Princesa do Oeste e o mito da decadência de Minas Gerais – São João Del Rei (1831-1888)*. São Paulo: Annablume, 2002.

GRIMBERG, Keila. Reescravização, direitos e justiça no Brasil do século XIX, in: LARA, Sílvia Hunoldt & MENDONÇA, Joseli Maria Nunes (orgs.). *Direito e Justiça no Brasil*:

ensaios de História Social. Campinas: Editora da UNICAMP/ Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2006.

LARA, Sílvia Hunoldt. *Campos da Violência – escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LATIF, Miran de Barros. *As Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Agir, 1978.

LENHARO, Alcir. *As tropas da moderação: abastecimento da corte na formação política do Brasil, 1808-1842*. São Paulo: Símbolo, 1979.

LIBBY, Douglas Cole & PAIVA, Clotilde Andrade. Alforrias e forros em uma freguesia mineira: São José d'El Rei em 1795. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 17, n.1/2, jan/dez. 2000.

MARQUESE, Rafael de Bivar. *Feitores do corpo, missionários da mente: senhores, letrados e o controle dos escravos nas Américas, 1660-1860*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MAXWELL, C. F. Kenneth. *A devassa da devassa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MOREIRA, Luciano da Silva. *Imprensa e política: espaço público e cultura política na província de Minas Gerais, 1828-1842*. Belo Horizonte, FAFICH/UFMG. Dissertação de Mestrado, 2006.

MOTT, Luiz. *Os escravos nos anúncios de jornal em Sergipe*. Anais do V Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Águas de São Pedro: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Vol.1 1986.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. *Revista USP*. São Paulo, v. 28, dez. 1995-fev. 1996, pp. 14-39.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REIS, Liana Maria. *Escravos e abolicionismo na imprensa mineira – 1850/1888*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Departamento de História/FAFICH/UFMG, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHWARTZ, Stuart B. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru: EDUSC, 2001.

SLENES, Robert. *Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava - Brasil Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

VELLASCO, Ivan de Andrade. *As seduções da ordem: violência, criminalidade e administração da justiça: Minas Gerais – século 19*. Bauru: EDUSC, 2004.

Jornal

Biblioteca da Fundação de Ensino Superior (FUNREI/ São João Del Rei). *Astro de Minas*, caixas: 17, 19, 20, 21.

“O Amor da Glória” : um hino historiográfico de Joaquim Manuel de Macedo

Newman di Carlo Caldeira
Doutorando em História Social (PPGHIS/UFRJ).
e-mail: newmancaldeira@yahoo.com.br

Rafael de Almeida Daltro Bosisio
Mestre em História Social (PPGHIS/UFRJ) e pesquisador vinculado ao Centro de História e Documentação Diplomática da Fundação Alexandre de Gusmão. e-mail: rdaltro@ig.com.br

Resumo: O escritor Joaquim Manuel de Macedo é um dos principais expoentes da literatura brasileira da segunda metade do século XIX. Destaca-se, em sua extensa bibliografia, a capacidade de descrever os costumes da sociedade do Rio de Janeiro. Macedo exerceu inúmeras atividades em seu tempo, dentre as quais a de membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. O presente trabalho pretende abordar a atuação de Macedo como historiador a partir da leitura, empreendida pelo autor, das regras de produção de história no Oitocentos. Para cumprir esta proposta, pretendemos identificar de que forma o autor expressou as construções imaginárias sobre o Brasil e sua história, utilizando o hino *O Amor da Glória*, proferido na ocasião de inauguração dos bustos dos sócios falecidos, Januário da Cunha Barbosa e José Feliciano Fernandes Pinheiro, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Palavras-chave: 1. Historiografia. 2. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. 3. Joaquim Manuel de Macedo.

Abstract: Joaquim Manuel de Macedo is one of the main exponents in Brazilian literature in the second half of 19th century. In his great bibliography, he is famous for his ability to describe the customs of Rio de Janeiro society. Macedo performed lots of activities in his times, among them the work as member of the Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. The present work aims at approaching Maecdo's performance as historian, by considering the author's reading of the rules of history production in the 19th century. To accomplish this purpose, we aim at identifying in what form the author expressed the imaginary constructions about Brazil and its history, by using the hymn *O amor da Glória*, professed at the inauguration of the busts of Januário da Cunha Barbosa and José Feliciano Fernandes Pinheiro, dead members of the Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Keywords: 1. Historiography. 2. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. 3. Joaquim Manuel de Macedo.

Introdução

Joaquim Manuel de Macedo foi o primeiro escritor romântico de grande repercussão no Brasil, tendo sido um dos mais lidos autores nacionais. Entre 1844 e 1882, Macedo exerceu inúmeras atividades e atribuições: escreveu diversos romances e peças teatrais; participou ativamente da vida intelectual e política do II Reinado; foi articulis-

ta em diversos jornais; membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, político e censor. Enfim, um verdadeiro “homem de letras”.

Nascido em 24 de junho de 1820, na Vila de São João de Itaboraí, município do estado do Rio de Janeiro, Macedo passou a infância nessa vila, vindo para a corte nos anos de 1830, a fim de cursar os preparatórios para o ingresso na Faculdade de Medicina. Ao longo do curso, Macedo se interessou pelas letras, atraído pelo romantismo, gênero literário recém-chegado ao Brasil, que naquele momento coincidia com o projeto das elites políticas de construção da identidade nacional. No início de 1844, Macedo publicou seu primeiro livro – *A moreninha* –, que logo se tornaria sucesso de público e crítica, sendo o grande marco de sua trajetória de escritor.

O ano de 1844 também foi importante para a sua carreira de médico, pois, em dezembro, ele defendeu, com êxito, a sua tese de conclusão de curso, intitulada *Considerações sobre a Nostalgia*. Durante algum tempo, Macedo atuou como médico em sua cidade natal, clinicando principalmente para as camadas mais baixas da população, que passaram a chamá-lo carinhosamente de “Doutor Macedinho”. Sua tese tratava de temas de psicologia e psiquiatria, bastante comuns durante os anos de 1840, se inserindo no momento de institucionalização acadêmica destas duas ciências no Brasil, que coincide com a criação mesma da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (LOPES; POLITO, 2004: 115). É importante observar que a nostalgia era um tema bastante recorrente na literatura romântica, e trazia em seu bojo a construção de uma ideia de pátria, pois sua caracterização está ligada à questão do deslocamento e do desenraizamento. Com dois caminhos profissionais promissores a seguir, Macedo percebeu que teria de tomar uma decisão. A enorme popularidade do seu primeiro romance certamente fez com que optasse pelo caminho da literatura.

Dentre suas múltiplas atividades, Macedo atuou no magistério, como membro do Conselho Diretor de Instrução Pública na Corte, professor de História do Brasil e, a partir de 1858, de Corografia do Imperial Colégio Pedro II. Na imprensa, escreveu para diversos jornais e revistas, como o *Jornal do Commercio*, *Minerva Brasiliense*, *Ostensor Brasileiro*, *A Reforma* e *A Semana Ilustrada*, além de ter fundado, em 1849, com Gonçalves Dias, Gonçalves Magalhães, Fernandes Pinheiro e Araújo Porto Alegre, a *Revista Guanabara*. Participou, também, da vida política fluminense, escrevendo no jornal *A Nação*, do Partido Liberal, pelo qual foi eleito em diferentes oportunidades – para a Assembleia Provincial do Rio de Janeiro, em 1854, e para a Assembleia Geral Legislativa, nos anos de 1864/1866, 1867/1868 e 1878/1881.

Interessado também em teatro, foi membro do Conselho do Conservatório Dramático do Rio de Janeiro, escreveu muitas peças e incentivou companhias e sociedades teatrais, alternando entre comédias e dramas. No entanto, com exceção de algumas poucas comédias, a grande maioria de suas peças não foi sequer encenada.

Em 1845, entrou para o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro como membro efetivo, participando do momento fundador da historiografia brasileira (GUIMARÃES, 1988: 5-27). Eleito por unanimidade, foi um dos poucos que ingressaram no instituto com menos de 25 anos e, em 1848, foi eleito 2.º Secretário. Três anos depois, foi eleito membro da Comissão de Trabalhos Históricos e 1.º Secretário, responsável pelos relatórios anuais nas sessões magnas. Em 1857, foi eleito Orador efetivo, cargo que ocupou por quase vinte e cinco anos, tendo ocupado interinamente a presidência, em 1876. Macedo produziu pouco como historiador: além dos discursos, relatórios e pareceres presentes nas revistas do instituto, possui apenas duas obras históricas – *Dúvidas sobre alguns pontos da História do Brasil* e *Ano Biográfico Brasileiro*¹, esta destinada à Exposição Universal da Filadélfia.

No entanto, também podem ser consideradas como obras históricas seus compêndios de história do Brasil. Assunto muitas vezes debatido nas páginas da revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a questão da criação de compêndios apropriados de história do Brasil, voltados para a “instrução do povo”, foi constante preocu-

¹ Esta obra contém biografias de brasileiros ilustres, que Macedo, como orador do IHGB, já tinha escrito. Além destas duas obras, Macedo deixou incompleta *Efeméride Histórica do Brasil*.

pação de Macedo. Inspirados na *História Geral do Brasil*, de Francisco Adolfo de Varnhagen, os compêndios de Macedo também estavam preocupados, de maneira mais didática, com a construção da nação, apontando as direções em que a história do Brasil deveria ser entendida.

No momento em que Macedo escreve seus livros, a história está se institucionalizando como uma disciplina nova, que, além da função de “mestra da vida”, passa a ter um caráter mais “filosófico”: ela se torna então “um terreno privilegiado da demonstração do sentido da existência social” (FURET, 1990: 121-123). Com a busca do progresso e da civilização dos povos e nações, a narrativa histórica passa a se apresentar como a biografia da nação.

Segundo Selma Mattos, “mais do que os contrastes entre os sucessos nas duas atividades [de historiador e professor], o que singulariza o Macedo autor das Lições é a unidade que acabou por estabelecer entre as mesmas” (MATTOS, 2000: 61). Em suma, Macedo conseguiu, de modo significativo, articular as duas atividades, proporcionando o conhecimento da história “verdadeira” pela via do ensino público.

Macedo foi ainda membro da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional e Comendador das Ordens da Rosa e de Cristo. Na Academia Brasileira de Letras é o patrono da cadeira número 20.

“Doutor Macedinho” foi um escritor muito popular e publicou seus romances durante anos no *Jornal do Commercio*, em forma de folhetim (MEYER, 2007)². Essa popularidade se deu devido ao tom ameno e moralizante, às intrigas amorosas e personagens sentimentais, bem ao gosto dos leitores da época. Com estas características, Macedo penetrou em todos os lares em que se cultivava a leitura, tornando-se um escritor muito querido do público, chegando a ser professor dos filhos da Princesa Isabel e muito estimado pela família imperial. Todo esse afeto que o público dedicava a Macedo foi retribuído na forma de crônicas sobre a cidade do Rio de Janeiro; ele foi considerado um dos primeiros cronistas cariocas.

Macedo casou-se com Maria Catarina Sodré, prima-irmã do poeta ultraromântico Álvares de Azevedo, porém não teve filhos. Em 11 de abril de 1882, depois de sofrer durante anos de uma doença de origem mental, Joaquim Manuel de Macedo faleceu em Itaboraí.

O Amor da Glória: um hino historiográfico

A partir de 1845, o escritor conseguiu mostrar a sua faceta de historiador com grande desenvoltura. Mesmo não existindo muitas referências e registros sobre o romancista nas atas das sessões do IHGB entre 1845 e 1848, é certo, porém, que depois de eleito para 2.º Secretário, em 1848, passou a participar assiduamente, tornando-se um dos sócios que mais trabalharam pelo instituto.

Naquele mesmo ano, Macedo apresentou seu primeiro trabalho no instituto, o salmo *O Amor da Glória*, lido na presença do imperador D. Pedro II, pela ocasião da inauguração dos bustos dos sócios falecidos cônego Januário da Cunha Barbosa e José Feliciano Fernandes Pinheiro (Visconde de São Leopoldo). No “hino bíblico” (como intitula o próprio Macedo), ele faz uma digressão do ser humano sobre a face da terra, desde a criação e o amor a Deus, até o louvor à glória dos dois sócios recém-falecidos e a D. Pedro II.

No *hino*, o escritor deixa transparecer as suas prioridades como homem e sua visão de moral, as quais permeariam tanto a sua obra de escritor como a de historiador – “*O Amor da Glória* é o desejo ardente de honrar à pátria, aos pais, à esposa, e o de legar um nome ilustre aos filhos, e de ser útil aos outros homens” (RIHGB, 1848: 280).

² O folhetim era um novo “fazer” literário, pois era escrito e publicado em capítulos diários nos jornais (o escritor escrevia diária e exaustivamente). Funcionava como as novelas atuais, gerando certa expectativa no público sobre o que ocorreria no próximo capítulo.

Apontando que um homem que se enquadra nessas linhas deve ser lembrado pela pátria e tido como exemplo para os demais, Macedo mostra uma das características da produção historiográfica de seu tempo e de sua instituição: a história como exemplo de vida, como “mestra da vida”.

E de ser por isso lembrado pela pátria, abençoado pelos pais, e amado pela esposa; e de servir sua memória de farol aos filhos, e de ser louvado pelos outros homens.

E esse amor é como um arbusto que se cultiva no presente, e que só floresce no futuro.

[...]

Porque a glória é um trono, cujo primeiro degrau é o sepulcro, e é também uma coroa, que serve só na frente do esqueleto (RIHGB, 1848: 280).

Este salmo, muito mais do que suas prioridades como homem e sua visão de moral, indica uma diretriz do instituto que só seria confirmada de maneira mais direta no ano de 1849, com a fala do próprio imperador – a preocupação com a memória do II Reinado e de seu governante.

Embora, aos 23 anos, D. Pedro II ainda não fosse assíduo frequentador de suas sessões, o Instituto Histórico já se encontrava sob sua proteção. Além desse fato, o imperador já possuía uma relação muito estreita com a casa, diferente da relação protocolar que a realeza europeia do século XIX costumava ter com as instituições que desfrutavam da sua proteção.

O quadro social do IHGB contava, então, com a presença de grandes nomes da política brasileira, uns que estavam prestando serviços à dinastia de Bragança desde o tempo de Dom João VI, outros que iniciaram a carreira política no período da Independência e um terceiro grupo formado por políticos que chegaram ao governo após a Abdicação, no período da Regência. Esse corpo de sócios orientou todas as atividades do instituto com a constante preocupação de construir uma história nacional brasileira. Com o intuito de dotar o país de uma memória sobre o passado comum, esse projeto político estava articulado ao de construção da nação brasileira, sendo marcado pela homogeneidade intelectual dos idealizadores e, também, pela fidelidade ao imperador.

Assim, o fio condutor da construção da memória nacional era a ideia de continuidade: a Independência não significava ruptura, mas seria algo natural, como a emancipação de um filho do pai, e, nesse sentido, o Estado monárquico brasileiro, fundado oficialmente em 1822, apresentava-se como legítimo herdeiro e sucessor do Império português – como um representante direto das tradições da Casa de Bragança. Paralelamente, esses mesmos intelectuais idealizaram o futuro, valendo-se do registro dos fatos bem sucedidos do II Reinado.

Em 1843, o cônego Januário da Cunha Barbosa acaba por traçar as marcas que acompanhariam o então adolescente imperador durante toda a sua vida: “Príncipe à mais remota posteridade, acompanhado dos gloriosos epítetos de Protetor das Letras, Ciências e Artes, Amigo e Pai de seus patrícios e súditos” (BARBOSA, 1843: 6).

Todo esse ideário está presente no *hino* de Macedo. Por mais que a oração seja direcionada aos sócios falecidos já mencionados, o romancista, na qualidade de segundo secretário da instituição, não poupa elogios ao jovem imperador, chamando-o, nos versos finais do salmo, de “mancebo predestinado”.

Após fazer um longo elogio aos dois sócios, Macedo faz uma digressão sob o estado lastimável, que “as letras” encontravam-se antes do aparecimento do imperador D. Pedro II, apontando, principalmente, para o pouco incentivo que elas recebiam no Brasil. Então, Macedo diz:

E o Senhor Deus viu as lágrimas do sábio, e mandou um anjo para consolar o homem justo em sua aflição.

[...]
E ele envia à terra de seu lenho um mancebo predestinado, que há de marcar uma época nova para ela.
E esse mancebo trará sobre seus ombros a púrpura dos reis, e terá nos olhos o fogo do céu.
[...]
Porque ele é o maior de todos os homens das terras de Colombo, e sua cabeça se eleva acima de todas as cabeças.
Porque o mancebo predestinado e diadema de estrelas foi mandado à terra da Santa Cruz pelo Senhor Deus.
[...]
E aqueles que amarem a virtude, a pátria e as letras, serão animados e defendidos contra a prepotência dos pequenos potentados que abusam.
E os sábios que morreram hão de ser coroados com folhas daquela árvore, cujo madeiro é cor de sangue, e deu o nome à terra do Senhor Deus.
[...]
E os vindouros louvarão a memória do mancebo predestinado.
E vós outros contemporâneos haveis de levantar as mãos para os céus, e clamar:
[...]
Bendito seja o Senhor Deus, que nos enviou o mancebo predestinado.
Porque o mancebo predestinado tem a alma voltada para o Senhor Deus, e o coração amorosamente inclinado para seus súditos, como o heliotrópio que se volta para o sol, e ao mesmo tempo se inclina para terra (RIHGB, 1848: 282-284).

O trecho do salmo aponta a preocupação da instituição, personificada na figura de Macedo, com a construção da memória acerca do imperador. Em primeiro lugar, numa atitude típica de sociedades que funcionam nos moldes do Antigo Regime, o escritor trabalha a pessoa do jovem governante como alguém indicado por Deus para reinar sobre a terra predestinada, ou seja, um indivíduo ungido por Deus para governar uma terra abençoada. Nesses termos, D. Pedro II aparece como um governante ilustrado – *protetor das letras* – que veio para iluminar o saber no Novo Mundo, mas não como um “déspota esclarecido”, já que o sistema monárquico brasileiro tinha os moldes de uma monarquia constitucional. Também se deve observar que havia a preocupação em não atrelar a imagem do imperador a um déspota – que de fato o imperador não foi –, visto que o Império brasileiro deveria ser um prolongamento, nos trópicos, da civilização europeia.

Em segundo lugar, é possível perceber o papel singular que o Império brasileiro ocupa no Novo Mundo. O “mancebo predestinado”, de acordo com a imagem que se deseja forjar, “é o maior de todos os homens das terras de Colombo”. D. Pedro II não é só governante do Brasil, mas um exemplo a ser seguido, por toda a América, no caminho do progresso e da civilização.

Também se pode fazer uma leitura do trecho calcada na oposição civilização *versus* barbárie, tendo em vista a situação mais estável vivida pelo Brasil. Diferentemente das repúblicas americanas, o Brasil vivia um momento de esperança e progresso, com as últimas rebeliões sendo sufocadas pelo poder central e a cafeicultura em processo de expansão. O Estado monárquico alcançava a estabilidade interna, centrado numa aliança em que, de um lado, estavam o imperador e a alta magistratura – nela incluídos os membros do IHGB – e, de outro, o grande comércio e a agricultura, baseada no tripé grande propriedade, escravos e café.

Já as repúblicas americanas estavam marcadas por confrontos políticos internos, pela ausência de unidade, pelo mau desenvolvimento econômico e, principalmente, no entender das elites dirigentes daquela época, pela falta de um representante direto da civilização europeia: dessa maneira, como o progresso e a civilização poderiam alcançar esses países? A elite imperial via nesses países o exemplo de barbárie e desor-

dem que não deveriam seguir, mesmo tendo em sua sociedade, como parte do projeto civilizatório, o cancro da escravidão.

Todavia, os intelectuais do IHGB acreditavam que o Estado Imperial, passados os anos de conflitos (fase da mocidade do país), estava entrando na sua fase adulta. A paz e a unidade estavam garantidas, os problemas das repúblicas vizinhas passavam longe do Império; então, esses intelectuais passaram a se preocupar com a construção de uma memória do presente e, principalmente, da imagem do soberano. Construiu-se, em torno do monarca, uma memória nacional, fazendo escolhas do que deveria ser “esquecido” e o que deveria ser lembrado; ou seja, qualquer fato que colocasse em risco o projeto político nacional deveria ser censurado e guardado em sigilo, para que somente os sucessos do Império fossem lembrados.

Por meio das relações dinásticas, a figura do imperador assegurava uma ideia de continuidade entre o passado, o presente e uma nova época – “um mancebo predestinado, que há de marcar uma época nova”. Se por um lado, lembrava-se a origem tradicional, descendente de linhagem europeia; por outro, destacava-se a sua condição de natural do Brasil – “porque o mancebo predestinado e diadema de estrelas foi mandado à terra da Santa Cruz pelo Senhor Deus”.

Outro fato a observar no texto de Macedo é o realce dado a uma peculiaridade comum tanto ao país, quanto ao soberano: a juventude. Um príncipe jovem num país jovem – que acabavam de entrar na fase adulta – representavam a perspectiva de um futuro brilhante para ambos. Assim, a construção da memória sobre o jovem imperador – que já tinha aspecto de pai – ressaltou o caráter paternal e o culto ao intelecto como suas maiores virtudes.

É interessante notar como imagens tão comuns ao século XX estavam sendo forjadas no século XIX. Falas como “o Brasil lidera a América Latina”, “o Brasil é um país jovem”, “o Brasil é o país do futuro”, ou “o futuro reserva um papel de destaque à nação brasileira” estavam em processo de construção no século XIX. A ideia de que, no futuro, o Brasil ocuparia um lugar de destaque entre as nações civilizadas estava de acordo com o direcionamento teleológico que a escrita da história tinha naquela época. A certeza do papel reservado ao Brasil no futuro levou os membros do Instituto Histórico a projetar no devir o momento de redenção da nação brasileira, no qual todos os problemas seriam resolvidos.

Conclusão

Joaquim Manuel de Macedo foi um dos escritores mais lidos de seu tempo; entretanto, chegou aos séculos XX e XXI como autor de um único romance, *A moreninha*. Autor “facundo”, para usar a expressão de Antonio Candido, Macedo exerceu diversas atividades, tendo se destacado também como membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e professor do Imperial Colégio Pedro II.

Membro da boa sociedade imperial, o romancista circulou por diversos espaços, conseguindo atender às práticas de sociabilidade de cada espaço que frequentava. O escritor também conseguiu atender às normas de escrita exigidas por esses espaços, escrevendo de acordo com cada tipo específico de público.

Sua obra foi escrita no momento em que a elite imperial estava preocupada com a construção de um projeto civilizatório com bases na corte francesa de Napoleão III, ou seja, a obra de Macedo, que era membro dessa elite, inscrevia-se nesse projeto. Assim, a principal preocupação naquele momento era saber como implementar esse projeto, que tinha como objetivo inserir a nação brasileira no rol dos países civilizados. A atividade de Macedo no IHGB estava, justamente, vinculada à implementação desse projeto, pois, junto com outros “homens de letras”, ele participou do momento fundador da historiografia brasileira, pensando a construção da nação.

Com moldes em instituições acadêmicas francesas, o Instituto Histórico estava de acordo com a cultura histórica oitocentista, a qual pensava que a história deveria ter

uma função de *mestra da vida*, passando a ter um caráter mais “filosófico”. Seus sócios teriam a tarefa de pensar o Brasil segundo os postulados de uma história que estivesse comprometida com o desvendamento do processo de gênese da nação brasileira e que deveria produzir uma visão de Brasil homogênea no interior das elites brasileiras. A criação do Instituto Histórico estava, por tanto, no bojo do processo de consolidação do Estado nacional, pois ela viabilizava um projeto de pensar a história do Brasil de forma sistematizada.

Macedo foi um membro bastante atuante no IHGB. Sua obra são os relatórios e discursos que produziu, respectivamente, nas funções de 1.º Secretário e Orador. Não são obras de historiografia propriamente, mas, sim, uma produção de memória da instituição são obras cerimoniais que atendiam aos protocolos institucionais. Seu principal grupo de escritos tem enfoque nas biografias, ora do país – como sempre ressalta em seus relatórios –, ora dos membros falecidos do instituto – nos discursos como orador. Estes últimos são verdadeiras biografias histórico-pessoais, nas quais são descritos tanto o momento histórico em que as pessoas viveram quanto suas vidas. Como 1.º Secretário, o enfoque de Macedo estava na preocupação com o progresso da nação brasileira, tentando ligá-la às nações civilizadas da Europa. Já como orador, Macedo apresentava a história como *mestra da vida* e buscava, nas biografias dos sócios falecidos, virtudes que servissem de exemplo aos vivos e aos vindouros.

Assim, concluiu-se que, no regime historiográfico do Oitocentos, Macedo pensava a escrita da história dentro de um pensamento linear, cronológico, progressivo, teleológico e civilizador, conforme a cultura historiográfica de seu tempo, prevendo a redenção dos fatos passados e dos beneméritos pelos historiadores da posteridade.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Januário da Cunha. Relatório do Secretário Perpétuo, *Revista do IHGB*. Rio de Janeiro, tomo V, p. 6, 1843. (Suplemento).

BOSISIO, Rafael de Almeida Daltro. “*As mulheres do Doutor Macedinho*”: as representações do feminino na ficção de Joaquim Manuel de Macedo. 2004. 77f. Monografia – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 8. ed. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1997.

CARVALHO, José Murilo. *A Construção da Ordem. Teatro de Sombras*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

FURET, François. O nascimento da História, in: *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, 1990, pp. 121-123. (Construir o Passado 8).

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. Debajo da imediata proteção de Sua Majestade Imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889), *Revista do IHGB*. Rio de Janeiro, a.156, n. 388, p. 459-613, jul/set. 1995.

GUIMARÃES, Manuel L. Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o IHGB e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 1, pp. 5-27, 1988.

LOPES, Myriam Bahia & POLITO, Ronald. “Posfácio”, in: MACEDO, Joaquim Manuel de. *Considerações sobre a Nostalgia*. São Paulo: Unicamp, 2004.

MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000. (Coleção Aprendizado do Brasil 1).

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec/ Brasília: INL, 1987.

MEYER, Marlyse. *Folhetim: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

REVISTA DO IHGB. Rio de Janeiro, tomo IV, 1848.

A formação histórica do catolicismo pioneiro em Maringá

Selson Garutti

Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP).

Graduando em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

e-mail: sgarutti@bol.com.br

Resumo: Esta pesquisa volta-se à análise da Igreja Católica Apostólica Romana, aqui representada pela Diocese de Maringá, Paraná – uma Diocese cuja história se confunde com a história da cidade, visto que ambas foram fundadas na mesma época. Isto quer dizer que os católicos fizeram parte dos primeiros colonizadores, que chegaram à região quando quase tudo era uma densa mata, para transformá-la, em pouco tempo, em uma das regiões mais desenvolvidas economicamente do país. No entanto, a prática dessa presença católica não é de todo relevada nos documentos oficiais produzidos pela Diocese de Maringá. Em razão disso, o presente trabalho tenta recuperar a sua história e analisá-la em seus diferentes momentos, buscando entender como se deu a interação deste grupo religioso com a sociedade da qual é parte integrante. Para isso, utilizaram-se editoriais publicados aos domingos no primeiro jornal matutino da cidade *A Folha do Norte do Paraná*, fazendo uma análise de conteúdos¹, confrontando tais editoriais com as cartas pastorais e as revistas comemorativas publicadas pela Diocese, utilizando para isso as obras de Sérgio Miceli e Scott Mainwaring como referencial teórico.

Palavras-chave: 1. Catolicismo. 2. Maringá. 3. Pioneirismo.

Abstract: The present research is dedicated to an analysis of the Roman Catholic Church here represented by the diocese of Maringá, Paraná – a diocese whose history is confounded with the very history of the town, because both were founded in the same time. This means that Catholics made part of the first colonizers who came to the region when almost everything was just a dense wood, to transform it (in a short time) in one of the most economically developed regions of the country. However the practice of this Catholic presence is not totally distinguished in official documents produced by the diocese in Maringá. Because of this, the present work tries to recover its history and analyze it in its different moments, by an attempt to understand how was the interaction between this religious group and the and society which it belongs to. This way we used editorials published on Sundays in the first morning journal of the city, *A Folha do Norte do Paraná*, through an analysis of contents, confronting such editorials with pastoral letters and commemorative journals published by the diocese, and taking the works of Sérgio Miceli and Scott Mainwaring as theoretical references.

Keywords: 1. Catholicism. 2. Maringá. 3. Pioneer.

Introdução

A presente proposta de pesquisa consiste em compreender o discurso e as práticas do catolicismo instituído na cidade de Maringá entre as décadas de 1947 a 1987, a partir de uma nova perspectiva da religião modernizante, dada pelo processo histórico

¹ FRANCO, 1994. Capítulo 8: Estudo de caso e a análise quantitativa / qualitativa, p. 151-157, capítulo 9: O que é análise de conteúdo, p. 155-180.

que teve por cume o Concílio Vaticano II. Tal proposta temática consiste na relação existente entre Igreja e Sociedade em suas relações de poder aí imbricado. No entendimento desta proposta temática está a ideia de que as relações sociais de poder sustentam-se e se perpetuam por meio de variados recursos simbólicos, linguísticos e de comportamentos. Trata-se de investigar os significados dessas relações sociais e como essas contribuíram para a formação da ideia de uma noção moderna de urbanidade, tendo como contribuição a Igreja Católica institucionalizada na cidade de Maringá.

Nesse sentido, as relações existentes entre Igreja, Religião e Sociedade devem ser tratadas a partir de uma relação de conservação da ordem social estabelecida e legitimação pelo poder e dominação. Há um confronto histórico permanente entre Igreja e a Sociedade em que ela se insere. Assim, mesmo que haja um discurso elaborado pelos “especialistas religiosos”, influenciados por doutrinas romanizadas, ela se constituirá conforme as múltiplas relações sociais e de poder que envolvem seus seguidores historicamente constituídos. É este fazer social histórico do catolicismo em Maringá entre as décadas de 1950 a 1980 que se pretende discutir.

Material e método

A elaboração dos objetivos desta proposta parte da análise do material existente no Arquivo do Museu Diocesano de Maringá, onde foi realizado um levantamento preliminar das fontes de pesquisa. Espaço no qual se localiza um volume considerável da coleção do primeiro jornal de Maringá, intitulado *A Folha do Norte do Paraná*, separados por anos desde 1945 até 1987, permitindo o acesso a diversas informações históricas. Cada volume tem o formato de um dossiê, no qual se pode encontrar um relato do cotidiano da vida sociocultural maringaense, bem como o discurso da burguesia industrial que procurou defender seu *status quo*, baseando-se em noções capitalistas conservadoras.

Este material jornalístico representa importante fonte documental a qual permite observar o cotidiano da sociedade maringaense que se formava. É preciso deixar claro que esse estudo não irá analisar unicamente as fontes jornalísticas pesquisadas, mas deve-se levar em consideração a bibliografia já produzida sobre a cidade, buscando subsídios para uma comparação e análise.

A leitura da documentação jornalística existente no arquivo conduz a pesquisa a um trabalho de “garimpo” aí realizado, pois a diocese não preservou muito dos seus documentos considerados de valor permanente. Este trabalho permitirá adentrar no universo sociocultural religioso da cidade e conhecer parte das ações ligadas aos movimentos eclesiais da Igreja Católica em Maringá. Esta análise torna-se indispensável por permitir conhecer fatos e discursos da Igreja institucional, que provavelmente, não se encontram em outras fontes documentais.

Visando contribuir para o atual movimento de renovação dos estudos acadêmicos na área de Ciências da Religião sobre o período de institucionalização da diocese de Maringá, período esse que vai de 1947 a 1964, pretende-se reconstruir e compreender a história de Dom Jaime Luiz Coelho, como primeiro bispo da diocese de Maringá e parte integrante da estrutura sociocultural religiosa de maringaense.

Procurando analisar a história da Igreja Institucional incardinada em Maringá a partir de ações concretas do então Bispo Dom Jaime Luiz Coelho, permitindo a reconstrução dos sujeitos históricos, seguindo as perspectivas de referenciais teóricos dos autores Sergio Miceli (1988) e Scott Mainwaring (1989).

Enquanto Sergio Miceli trata da formação do processo de construção institucional da Igreja Católica brasileira ao longo da República Velha (1890-1930), tem-se aí, de um lado as novas diretrizes e empreendimentos da Santa Sé durante a segunda metade do século XIX e, de outro lado, os desafios organizacionais e condicionantes políticos que a Igreja teve de enfrentar no interior da sociedade brasileira. Miceli aponta o século

XIX como um momento-chave para os rumos tomados pela Igreja em âmbito nacional. Desta forma, sua obra trata do processo de transição do antigo regime de Padroado para um novo *status* político do regime republicano com seus elementos históricos e geográficos (MICELI, 1988).

Mainwaring dá continuidade a essa discussão tratando sobre formação do processo de construção institucional da Igreja Católica brasileira ao longo da história de 1916 a 1985. Na América Latina, a Igreja brasileira se destaca por ser a maior e mais progressista, reunindo mais adeptos do que qualquer outra Igreja do mundo ocidental. Com efeito, o instituto cristão católico tem estado à frente de algumas das mudanças eclesásticas mais significativas dos últimos tempos. Essa relação tem sido alterada gradativamente. A presença da Igreja na política brasileira tem sido marcante. Vinculada ao Estado e às classes dominantes até 1964, entrou em sérios atritos com o Estado durante as duas décadas do governo militar. Durante o período de maior repressão (1968-1974), a Igreja, com frequência, era a única instituição com suficiente autonomia política para criticar o regime autoritário e para defender os direitos humanos. Quando o Brasil se aproximou de uma democracia liberal, em meados da década de 80, a Igreja ainda desfrutava de importância política (MAINWARING, 1989).

Pretendendo-se uma pesquisa interdisciplinar utilizando fontes históricas jornalísticas e bibliográficas, propondo romper com uma noção de histórica factual e cronológica, assumindo como perspectiva as relações culturais como análise estrutural dos condicionamentos sociais, políticos e religiosos (NUNES, 1994), entendendo a Igreja de Maringá como elemento engendrador das relações dos sujeitos históricos. O diferencial está no enfoque, o qual consiste no entendimento da importância que os condicionamentos socioculturais religiosos têm para a história da cidade, sendo base de entendimento os sujeitos como seres socioculturais, uma vez que sua essência não consiste numa abstração inerente ao indivíduo, mas, sim, numa realidade, um conjunto das relações socioculturais.

O sujeito vive em grupo, tendo a partir daí suas referências de conhecimento. O fenômeno religioso faz parte desse aparato conceitual da sociedade, considerado como um dos meios de transmissão das experiências socioculturais acumuladas, no qual os juízos estão condicionados pelos sistemas aceitos como valorativos, possuindo um caráter de classe. A partir desse tipo de abordagem, o estudo dessa construção fragmentada expõe conflitos e lutas dos interesses das classes dentro dos aspectos do seu cotidiano e de sua própria cultura local, considerando estratégias de auto-organização e resistência, tornando possível evidenciar o processo histórico de construção de identidades destes sujeitos sociais.

A documentação jornalística (*Folha do Norte do Paraná S.A.*), primeiro jornal matutino de Maringá encontra-se atualmente no Museu diocesano de Maringá (Catedral). No Arquivo do Museu da Bacia do Paraná (UEM), encontra-se o arquivo de fragmentos jornalísticos preservados pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. O Centro de Memória e Patrimônio histórico do Município de Maringá também se constitui em referência para a pesquisa, tendo importante documentação referente à cidade de Maringá, além da documentação sobre os pioneiros da cidade e demais documentações produzidas que abarcam o processo de implantação do Município.

Plano de trabalho

Pelo resgate bibliográfico verifica-se a necessidade da adoção de uma sequência metodológica, tanto na fase de levantamento quanto na de análise e interpretação dos dados. Nesta metodologia os dados tanto qualitativos quanto quantitativos devem ser entendidos como sendo complementares e que se retroalimentam no processo de pesquisa. Para aplicação desta técnica metodológica, tomou-se como referência de estudo a Igreja Católica Institucional em Maringá, Paraná, levando-se em conta a formação-construção da identidade sociocultural religiosa de Maringá.

Proposta de análise

A análise de conteúdo desta pesquisa deve ser realizada por meio da recuperação e interpretação de uma série de reportagens coletadas junto à imprensa, no primeiro jornal local (*Folha do Norte do Paraná*).

Para fins didáticos e para melhor visualização da opinião contida nos artigos, as fases de formação da pesquisa foram divididas tomando por base o processo proposto por Andrade (1989) e analisados sob o enfoque qualitativo apresentado através de uma sistematização e operacionalização de análise seguindo a metodologia proposta por Bardin (1977, p. 160).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) nas mensagens. Uma das características que define esta análise de conteúdo consiste na busca do entendimento da comunicação entre os sujeitos, apoiando-se no (re) conhecimento do conteúdo das mensagens. Não querendo saber apenas “o que se diz”, mas “o que se quis dizer” com tal manifestação. Importante neste processo de análise de conteúdo é a tentativa de captar as mensagens transmitidas.

Nesse procedimento proposto deve-se dar ênfase na avaliação quantitativa dos dados. No entanto, dar-se-á maior ênfase à análise qualitativa por esta permitir não somente a análise do “conteúdo manifesto” dos documentos, como também de seu “conteúdo latente”, buscando uma conclusão apoiada não apenas em dados quantitativos, numa visão estática, mas apoiando-se em uma visão em geral qualitativa e dinâmica.

Sem excluir as informações estatísticas, faz-se necessário uma interação dinâmica capaz de fazer saltar aos olhos as ideologias, tendências intencões e características dos fenômenos socioculturais religiosos que se quer analisar, buscando uma interação cada vez maior dos conteúdos, manifestos num processo dinâmico, estrutural e histórico.

O princípio norteador da técnica da análise de conteúdo em seu enfoque metodológico latente tem como base de interpretação a corrente dialética, querendo perceber a dinâmica contextual e histórica dos fatos, e não apenas a sua caracterização e sistematização lógica, ou ainda, um simples relato de fatos históricos.

Esta sistematização proposta segue, basicamente, três etapas:

a) Pré-análise: consiste na seleção e organização do material documental;

b) Descrição analítica: consiste no processo de análise profunda dos documentos, tomando como base as hipóteses e referenciais teóricos. Neste momento é que se criam os temas de estudo e as tramas de relações, podendo-se fazer a sua decodificação, classificação e/ou categorização;

c) Interpretação referencial: consiste em um momento de compreensão mais ampla das inferências e relações construídas entre as bases documentais. É neste momento que, a partir dos dados empíricos e informações coletadas, estabelece-se a compreensão das relações entre o objeto de análise e seu contexto mais amplo, chegando às reflexões que constituem a verificação das hipóteses anteriormente conjecturadas em vista das estruturas e relações propostas.

Tem-se aqui uma tentativa de desocultamento do significado dos discursos permitindo ir além das primeiras impressões, quebrando com a perigosa possibilidade de um entendimento meramente superficial daquilo que foi manifestado em uma fonte, a qual é base de expressão de processos individuais e sociais, fator que faz da inferência e confrontação a razão de ser desta análise. Desta forma, cada tema deve ser avaliado

quantitativamente, o que constitui um suporte para posterior análise qualitativa, a qual se realiza por meio de inferências entre as fases do processo da formação dos fatos e a verificação das transformações sociais ocorridas no processo. Deve-se levar em conta as relações conflituosas existentes, pelas quais as classes com menos acesso ao poder conseguem se articular por meio de suas lideranças e ganhar expressão, determinando novos caminhos para as relações entre os interesses políticos, econômicos, sociais e, por fim, religiosos.

Daí a contribuição da análise de conteúdos sob uma perspectiva metodológica que propicia uma facilitação em visualizar o desenvolvimento das etapas do processo da formação da mentalidade sociocultural da cidade, com base em um aprofundamento da análise de conjuntura por meio da perspectiva dialética, a qual deve partir da contextualização do fato histórico, pela constatação dos conflitos para a sua superação, pela consciência, chegando à sua conseqüente transformação social.

A partir dos conflitos de interesses, deve-se constituir uma análise de conjuntura, tendo como instrumental as referências das várias esferas constituídas em suas possíveis tramas de influências que possam estar contidas, analisando os eventos ocorridos, cronologicamente organizados e relacionando-os com as fases do processo, observando o seguinte quadro:

a) Levantamento das fontes;	b) Leitura da bibliografia;	c) Leitura de fontes;
d) Análise dos dados;	e) Elaborar qualificação;	f) Elaborar dissertação

A definição do corte temporal como processo de análise

A definição do corte temporal tem como critério estabelecer o período em que a diocese de Maringá foi governada pelo primeiro Bispo Dom Jaime Luiz Coelho. Para desenvolver o trabalho, faz-se necessária não somente a análise dos anos de 1957 a 1987, mas também os primórdios da ocupação e colonização do Paraná, porque esta região já apresentava uma ocupação nesta época, mesmo que não tivesse por base a Igreja Católica. Assim, optou-se pela seguinte periodização com seus critérios:

- 01/02/1956 – Papa Pio XII cria a Diocese de Maringá por meio da Bula *Latissimas Partire Ecclesias*, separando-a da diocese de Jacarezinho;
- 03/12/1956 – O Papa Pio XII elege como monsenhor Jaime Luiz Coelho, Cura da catedral de Ribeirão Preto-SP, primeiro bispo diocesano de Maringá;
- 24/03/1957 – Instalação Canônica da Diocese de Maringá, sufragânea da Província Eclesiástica de Curitiba. Presença do Monsenhor Pio Gasperi, auditor da Nunciatura Apostólica, quando da entrega da Carta Pastoral de saudação. Também chegada e posse de Dom Jaime a Maringá;
- 15/08/1958 – Lançamento das pedras fundamentais do Seminário Menor Diocesano e da Catedral Nossa Senhora da Glória de Maringá;
- 20/01/1968 – Papa Paulo VI cria a Diocese de Paranavaí, desmembrada de Maringá;
- 31/10/1970 – Papa Paulo VI cria Província Eclésia de Londrina, e de Maringá, sua sufragânea;
- 16/10/1979 – Criação da Província Eclesiástica de Maringá, com seu primeiro Arcebispo Metropolitano, e das dioceses sufragâneas de Campo Mourão, Paranavaí e Umuarama;

- 20/01/1980 – Instalação canônica da Arquidiocese de Maringá, estando presente, em sua segunda visita, o Senhor Nuncio Apostólico, Dom Carmine Rocco;
- 22/03/1992 – Comemoração dos 35 anos da Diocese de Maringá; presença do Senhor Nuncio Apostólico Dom Carlos Furno, hoje Cardeal da Igreja;
- 06/04/1997 – Comemoração dos 40 anos da Diocese de Maringá, momento de transmissão do governo da Arquidiocese para Dom Murilo S. R. Krieger SCJ.

A formação histórica do Catolicismo pioneiro em Maringá

A partir de uma perspectiva interdisciplinar, quer-se compreender a concepção cultural formulada a partir de uma concepção católica de religiosidade, dada entre o período de 1950 a 1980, para a formação e desenvolvimento da diocese de Maringá. Para tanto, faz-se necessário analisar o contexto histórico em que a diocese se insere, sendo, então, um estudo sobre o fenômeno religioso cultural vigente em relação ao processo de formação da sociedade maringaense. Propondo uma discussão sobre a formação da identidade cultural da cidade de Maringá, abordando questões que são fundamentais para essa formação identitária, levando-se em consideração os elementos provenientes da religião católica aí imbricados, tendo como expressão a nascente diocese de Maringá. Propõe-se analisar a questão a partir do contexto eclesiológico, possibilitando o entendimento de uma cosmovisão própria da “Cidade Canção”,² decifrando o encontro do homem com o sagrado, pois, segundo Mircea Eliade (1981, p. 7), “o Sagrado é um elemento da estrutura da consciência, e não uma etapa na história dessa consciência”.

A colonização do norte do Paraná tornou-se objeto de investigações por parte de vários pesquisadores, por se constituir em um processo ímpar na história do Brasil pela rápida efetivação do povoamento e por suas características peculiares. Os primeiros movimentos ocupacionais da região datam da segunda metade do século XIX. Entre 1860 e 1925, a colonização processou-se pela penetração de imigrantes, que se estendeu do rio Itararé até o rio Tibagi, região hoje denominada de Norte Velho. A exploração agrícola inicial teve características semelhantes às do vizinho estado de São Paulo, com estruturas fundiárias baseadas em grandes propriedades com regime de trabalho e técnicas agrícolas similares. Somente no início do século XX é que a ocupação da região passou a adquirir verdadeira feição de colonização, feita de maneira organizada sob a ação de Companhias de Terras particulares, por meio de concessões e/ou alienações propiciadas pelo governo do Estado.³

Entre 1920 e 1950, a colonização dá-se na região que se estende do rio Tibagi até o rio Ivaí, espaço denominado Norte Novo, onde se localizam as cidades de Maringá e Londrina, sendo estas pólos de desenvolvimento econômico e social. A ocupação continua para o oeste e, no período entre 1940 e 1960, dão-se a colonização da região do Norte Novíssimo, também designado como noroeste, que se estende até o rio Piqueri. Esta região, justamente como parte da região do norte novo, é integralmente polarizada por Maringá. A colonização desta região foi favorecida pela impossibilidade de expansão da cultura cafeeira do estado de São Paulo, pela reconhecida fertilidade das terras roxas, pela conjuntura internacional do café e pela implantação da Igreja Católica através da institucionalização da diocese de Maringá em 1957 (DIAS & GONÇALVES, 2001).

² Maringá é hoje conhecida como “Cidade Canção”, um título recebido em homenagem à origem de seu nome: uma história cheia de encantos que mistura textos lendários e fatos reais, baseada na bela canção do compositor Joubert de Carvalho “Maringá, Maringá”.

³ SERRA, Elpidio. *A colonização do Paraná*. Tese de Doutorado, Biblioteca da Universidade de Maringá.

O processo de colonização da região é bastante recente, intensificado entre as décadas de 1940 e 1950, sobretudo pelos significativos fluxos migratórios atraídos pela introdução e desenvolvimento da cultura cafeeira, como extensão da fronteira agrícola do norte pioneiro, em direção ao Norte Novo e Norte Novíssimo paranaense. Esses fatores despertaram, em nível nacional, um grande interesse das companhias particulares pelo norte do Paraná, em especial a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, a qual empreendeu uma das mais significativas obras de colonização dirigida no território brasileiro, sendo fundamental neste processo compreender a importância da Igreja Católica como agente ativo na construção de uma identidade de modernidade urbana sociocultural maringaense que ora se formava.

Em geral, os “pioneiros”, que vinham de regiões agrícolas de São Paulo em busca de novas oportunidades no Paraná, na sua maioria, eram pessoas simples, habituadas ao trabalho e dispostas a enfrentarem dificuldades, tais como a precariedade das estradas, as distâncias a serem percorridas, e a falta de conforto e assistência médica. Apesar de todas as dificuldades, o pequeno povoado foi crescendo, muitas famílias novas foram chegando e se integrando à vida incipiente do local. Embora fossem pessoas de várias regiões, logo se tornaram um grupo coeso, todos se ajudavam na medida do possível.

Esse vilarejo foi constituindo-se uma identidade própria, o que levou a Igreja Católica a criar uma nova região diocesana para atender a esses colonos. Era necessário reafirmar a prática de ir à missa aos domingos, participar das rezas e festas religiosas, acontecimentos que eram considerados entretenimento, sendo uma das poucas coisas que se tinha para fazer afora o trabalho. Tratava-se de transformar estas ações em hábito de fé. Os bares, cinemas e casas do gênero eram poucos; na sua grande maioria as mulheres e as crianças eram privadas de frequentarem tais recintos (LUZ, 1987). Somente em 10 de maio de 1947 é que foi fundado oficialmente, pela Companhia Melhoramento Norte do Paraná, a cidade de Maringá, sendo distrito da cidade de Mandaguari. Menos de uma década depois, em 1951, Maringá foi elevada à condição de município, tendo como distritos Iguatemi, Floriano e Ivatuba. Para completar esse processo, em 1954 recebeu o título de comarca. No entanto, para firmar-se como uma região próspera foi fundamental a criação, em 1956, da Diocese de Maringá, por meio da Bula “*Latissimas Partire Ecclesias*”, do Papa Pio XII, sendo uma circunscrição territorial sujeita à administração eclesiástica do primeiro Bispo Dom Jaime Luis Coelho.

A nova Diocese, entendida em seu contexto histórico, apresenta características significativas que a tornam bem mais do que uma simples localidade religiosa rumo ao “Reino de Deus”, pois os conflitos sociais, políticos e culturais que marcaram o processo de sua fundação são importantes para a compreensão da formação da identidade sociocultural do povo maringaense. Nesse sentido, merecem atenção especial em virtude de constituírem os primeiros embates do processo de instalação, tanto do espaço social quanto da formação da identidade religiosa e política da diocese recém criada e da nova cidade. Personagens essenciais neste relato, os membros da Igreja ajudaram, no decorrer da história da cidade, a criar e a desenvolver uma consciência moral católica, sendo uma questão decisiva no conjunto de transformações pelas quais a sociedade maringaense passava. Diante de um contexto tão abrangente, a comunidade religiosa atuava na vanguarda do movimento da formação cultural da cidade, a qual pretendia romper com o secularismo, para assim transformarem-se, a si próprios, em “peregrinos a caminho do céu”⁴.

Assim, a identidade e a unidade se caracterizaram em torno do poder simbólico refletido pela catedral, através de uma visão arquitetônica moderna, o então bispo Dom Jaime Luiz Coelho, inspirado pelo pioneiro foguete *Sputnik*, revoluciona a arquitetura

⁴ Essa ideia de ser “cidadão do Céu” foi reforçada pelo então Bispo, utilizando-se da ideia do “Poustinikki”, palavra russa que quer dizer “O que se desperta da Terra e se eleva para o Céu”, plagiando os russos que nesta mesma época lançavam um foguete à Lua com esse nome. Tudo isso para marcar profundamente a formação identitária sociocultural da cidade com um símbolo sumamente representativo, a Catedral Basílica Menor Nossa Senhor da Glória.

eclesiástica e constrói a nova Catedral Nossa Senhora da Glória numa forma cônica, com o vértice apontado para o céu, querendo que esta fosse um convite a toda a população, para que sempre estivesse voltada para o céu, para Deus. Dessa forma, transformou a Catedral num ícone, numa das imagens mais características da formação identitária da cultura maringense. Tal imagem e representação evangélica contribuíram para a definição do Projeto Pastoral aplicado na diocese imprimindo uma identidade (pastoral) católica, bem como na definição da formação cultural maringense ⁵.

A cidade moderna como propaganda da Companhia de Melhoramentos

Com a fundação oficial da cidade de Maringá em 1957, nascia a ideia de construir no norte novo do Paraná um núcleo urbano moderno, em função de um desenvolvimento que atendesse às necessidades da produção agrícola e, em especial, cafeeira, tornando-se a propaganda de cidade moderna pretendida pela Companhia. Já no seu início Maringá começou a corresponder à imagem idealizada pelos que a criaram, impondo-se como centro econômico e administrativo do norte novo do Estado, superando a imagem da cidade inviável e fantasma, com uma mata fechada, onde proliferavam mosquitos causadores de febres. O discurso modernizador tomou impulso a partir do momento em que as primeiras novidades materiais se concretizaram, demonstrando a determinados segmentos da sociedade a viabilidade de transformar Maringá numa cidade moderna, sendo um modelo de realização bem-sucedida. ⁶

O projeto modernizador no incipiente processo urbano-industrial de Maringá foi centrado em duas vertentes. A primeira, de ordem econômica, voltada para as melhorias urbanas constituídas para uma cidade moderna e, a segunda, com um viés político, que se interessava pela transformação do homem “rude”, proveniente do campo, em um trabalhador eficientemente produtivo e disciplinado. Essa “fase” é retratada no discurso modernizador presente nas mensagens do governo do Estado, na Legislação, nos relatórios das fábricas e até da polícia na época, tendo-se utilizado como veículo, o jornal *A Folha do Norte do Paraná*.⁷ Essa documentação traz ricas informações a respeito das intenções que estavam em jogo nesse discurso. Neste jornal, pode-se perceber que se procurava, no decorrer dos primeiros anos, formar uma mão-de-obra dedicada ao trabalho e, principalmente, obediente.

Assim, as precárias condições de vida dos Pioneiros no período inicial foram entendidas por eles como “tempos difíceis”, o que outros segmentos sociais viriam como “tempos de mudanças”, na expectativa de uma época de progresso. Esses “tempos” foram, principalmente para os trabalhadores, um período de resistências, de enfrentar a “dureza da vida”, de “se virar”. Estas palavras na linguagem populares traduziam-se em lutas diárias pela sobrevivência do pobre, proveniente, principalmente, das fadadas lavouras de café, o que, frente a este discurso modernizador e a disciplina do cotidiano, faz-nos refletir sobre as resistências dos trabalhadores pobres. Os artigos publicados nesta época tinham como foco o interesse em incutir no “homem comum” a obediência às autoridades e às leis, revelando a intenção de injetar nos trabalhadores o culto aos santos e aos heróis.

⁵ Até os 35 anos de institucionalização da Igreja Diocesana de Maringá, foram instituídos e executados 15 Planos de Ação Pastoral, sendo que o 1.º Plano de Pastoral Orgânica da Diocese de Maringá, isso em 1973, teve a preocupação de institucionalizar a caminhada até então praticada, dando os primeiros passos para a realização do Plano de Pastoral Orgânica, com as seis áreas de vida da Igreja.

⁶ Também chamada de “Cidade Canção” e/ou “Cidade Ecológica”.

⁷ O jornal *A Folha do Norte do Paraná* foi o primeiro jornal de Maringá, idealizado, organizado e produzido pelo Bispo Dom Jaime Luiz Coelho. Sua primeira edição deu-se em 1964 e a última em 1987, tendo sido um jornal matutino e diário, material do qual se compõe o acervo do Museu Diocesano de Maringá.

Foram muitas as dificuldades dos pioneiros nesta cidade, assim, a população passou a frequentar a Igreja como sendo uma forma de alento, buscando nas santas missas, semanas santas, festas religiosas, quermesses etc., um apoio moral para ajudá-los a superar as várias dificuldades. Estas celebrações se constituíam em “espaços de transmissão” dos ensinamentos a respeito do pecado, da moral, do julgamento e do inferno. Essa educação religiosa reforçava o imaginário da população no sentido de evitar o uso da violência. No entanto, uma das formas de controle social que melhor correspondia a essa formação de uma identidade local se processou por meio dos ensinamentos do catolicismo tanto institucional quanto popular, pelos missionários e padres. As Missas, as Santas Missões e Semanas Santas foram momentos privilegiados para construir e/ou reforçar as “lições de boa conduta”. Em razão destes eventos religiosos, a ideia de purificação penetrou profundamente nas almas destes habitantes, possibilitando que os atos de violência e sofrimento fossem parcialmente extirpados de suas vidas. Nessas celebrações, há uma intensa vivência dos ensinamentos religiosos por parte desta população interiorana. O traço comum destas comemorações era o seu caráter penitencial. Nas Santas Missões, por exemplo, a população ouvia os pregadores e jejuavam, pedindo a Deus perdão pelos pecados cometidos. Assim, procurava-se estabelecer a partir de uma relação de fé, bem como da coerção, no sentido de estabelecer no âmbito da comunidade uma identidade de fé católica apostólica romana e de respeito às instituições e poderes constituídos, tanto das autoridades civis quanto das religiosas.

Todo esse arcabouço de relações se torna uma fonte inesgotável de pesquisa. Segundo o historiador Euclides Marchi (1989, pp. 3-4),

a história das instituições religiosas deixa de ser estranha aos pesquisadores, constituindo-se num importante objeto de pesquisa e do saber histórico no âmbito do conteúdo e da elaboração de metodologias de tratamento das fontes e explicação dos conceitos específicos. Atualmente, historiadores da Igreja no Brasil, grupos de pesquisadores das universidades e pesquisadores isoladamente realizam seus trabalhos tendo como objeto e Igreja e a religião.

Contudo, ainda segundo Marchi, há pouco espaço na historiografia brasileira reservada à pesquisa tendo como área de interesse a Igreja Católica como instituição, bem como de suas propostas e práticas pastorais, tanto sob o ponto de vista institucional quanto como força política atuante na realidade social. O mesmo se confirma quanto à ação da Igreja vivenciada pelos fiéis. Os enfoques de maior interesse dos historiadores estão voltados para o estudo das manifestações religiosas populares vivenciadas pelas camadas populares menos favorecidas, o catolicismo das festas e das grandes massas. Há poucos estudos abordando a gradativa substituição do catolicismo popular pelo romanizado e modernizador. Corroborar essa visão a historiadora Jacqueline Hermann, na obra *História das religiões e religiosidade*, cujos trabalhos historiográficos sobre o que se chamaria religiosidade popular têm sido mais estudados pelos intelectuais brasileiros do que as histórias institucionais e/ou das ideias ou doutrinas religiosas. Essa ausência é um desafio para os historiadores que pretendem dedicarem-se à história do fenômeno religioso.

O final do século XIX marca as primeiras reflexões sistemáticas e de cunho notadamente científico sobre religião e religiosidade brasileira, sob um discurso anticlericalista radical dos positivistas. Nesse ambiente de mudanças de paradigmas e de configurações das ciências sociais no Brasil, a Igreja estava seriamente abalada em muitos dos seus setores na sociedade. As concepções de mundo já não estavam embasadas na teologia, mas, sim, nas ciências naturais e sociais com argumentos objetivos, sustentados na experimentação e na ideologia leiga secularizada. Seguindo os passos da física social de Augusto Comte a pesquisa a respeito da religião e da religiosidade foi-se constituindo como campo de saber autônomo. Intelectuais como Euclides da Cunha, Nina Rodri-

gues, Sívio Romero e Felisbello Freire buscaram no positivismo comtiano, no darwinismo social e/ou evolucionismo de Spencer uma explicação da situação em que se encontrava o Brasil em relação aos outros países, principalmente os europeus. Procuravam achar a “chave” para superar o atraso em que se encontrava o país na linha evolutiva das sociedades europeias.

Felisbello Freire (1977. p. 129), em sua obra *História de Sergipe*, ao se referir ao período colonial sergipano, destacou o papel reservado da Igreja na construção de mentalidades e na organização da vida social da província. A Igreja era percebida como a principal contribuidora do atraso colonial em Sergipe e no restante do Brasil:

A idéia religiosa que era dominante e que tinha dado à classe clerical o papel mais proeminente no movimento social, na direção da sociedade, que a seus ensinamentos achavam-se entregues, apresentava-se poderosa, não só pela diversidade de suas ordens religiosas existentes – os carmelitas, os jesuítas e o clérigo secular – como pela orientação material de sua força, na edificação de capelas [...]. Compreende-se facilmente que o domínio do sentimento religioso, incutido no espírito popular pelo clero, que se manifestava por três ordens religiosas e pelo clero secular, trazia embaraços ao progresso colonial (FREIRE, 1977, p. 129).

Para os cientistas sociais Nina Rodrigues, Artur Ramos, Gilberto Freire e Roger Bastide, o caráter nacional ou a especificidade de nossa formação sócio-cultural se dá por meio do estudo da cultura negra e do processo de miscigenação, destacando o sincretismo religioso. Estes também consideram a religiosidade popular como elemento central da pesquisa. Podemos considerar que com o abalo da credibilidade nas instituições religiosas do final do século XIX e inícios do século XX, vários cientistas sociais, como E. Durkheim e Max Weber, firmaram suas análises sob a ideia de que a ciência social deveria tratar a religião como elemento da própria dinâmica social. Muitos estudiosos afirmavam que as reais funções da religião não eram compreendidas pela maioria dos crentes e que seus efeitos concretos sobre a sociedade eram escamoteados. Marx via na religião um instrumento de conservação da ordem social estabelecida, da legitimação do poder e domesticação do povo, transformando a religião em mero instrumento a serviço da dominação.

No entanto, contrariando aquele modelo de análise, não há espaço para um processo de depreciação da religião. Faz-se necessário ficar atento às determinações que enquadram a vivência religiosa de certos grupos sociais como instrumento ou, no máximo, consequências de crises sociopolíticas estruturais. O pressuposto de que a religião e a igreja são instituições cumpridoras de funções ideológicas, submissas às burocracias estatais e incapazes de definirem objetivos e representações próprias se torna incapaz e incorre em erro grave no sentido de não se compreender a partir do avanço da própria ciência social que a religião tem uma esfera própria e que sua ação deva ser investigada e compreendida a partir dessa esfera que lhe é peculiar.

Para Bourdieu (1998), é impossível não relacionar que a Igreja contribui para imposição dos princípios de estruturação, percepção e visão de mundo e, em última análise, do mundo social, na medida em que impõe um sistema de práticas e de representações cuja estrutura, objetivamente fundada em um princípio de visão política, apresenta-se como estrutura natural / sobrenatural do cosmos. Paralelamente, monta-se um processo de operacionalização e controle dessas crenças e ações que transformam as demandas coletivas em ofertas particulares de bens sagrados. Instalam-se processos especializados de produção, reprodução e difusão dos bens religiosos, bem como uma sistematização e moralização das práticas e das representações religiosas.

Segundo Bourdieu (1998), é no âmbito da cidade que crescem os especialistas da religião e, ao mesmo tempo, ocorre uma espoliação simbólica pelas quais os fiéis ficam cada vez mais pobres de seus meios de expressarem “sua religião”, provocados por um distanciamento em relação aos seus elementos de fé. Bourdieu ainda salienta

esse processo como sendo meio de crescimento da urbanização, provocando alterações e mudanças profundas na forma de manifestação da religiosidade e, por consequência, na forma de perceber a organização societária. Todavia, o historiador deve atentar para o fato de que a Igreja não se resume somente a um corpo de especialistas. Implica pensá-la numa comunidade moral formada por todos os crentes da mesma fé, tanto fiéis leigos como sacerdotes. Para Marchi (1997, p. 177), “Igreja significa aquilo que seus membros querem significar: a instância religiosa a que se filiam pelos sinais visíveis da fé e da prática da religiosidade”.

Assim, a partir do conceito de Igreja implica pensar sempre que esta instituição tem uma relação consigo mesma e com a sociedade. Mesmo que haja um núcleo central de sua ação, a propagação da fé por meio de sua mensagem religiosa, dos atos litúrgicos e das práticas pastorais, mesmo assim a Igreja defenderá outros interesses e buscará expandir suas influências.

Nesse sentido, a análise da Igreja enquanto uma comunidade de “membros especializados” e fiéis a elaborarem os seus símbolos e significados exige necessariamente a compreensão da mesma como fenômeno imerso numa complexa rede de relações culturais, sociais e de poder. Dessa forma, não há como afirmar que a Igreja foi a mesma em todos os tempos e todas as localidades. Existe um confronto histórico permanente entre Igreja e a diversidade das culturas nas quais ela se insere. Assim, por meio de uma capacidade de releitura das realidades sociais, que vai além de reproduções mecânicas das ideias, dá-se o ponto nevrálgico em que se insere essa problemática.

Nesta perspectiva, segundo Marchi (1997, p. 181), “a Igreja caracteriza-se como instituição complexa e dinâmica capaz de perceber e reagir frente às ameaças e desempenhar seu papel de detentora dos bens de salvação, não por causa de uma teologia, mas pelos vínculos particulares historicamente consolidados”. Assim, A Igreja no Brasil foi se definindo historicamente numa nova roupagem a partir da quebra do padroado, na condição de uma autocompreensão de sua nova situação e na busca de alternativas para ocupar um lugar no limiar das mudanças em curso. A Igreja não ficou parada assistindo à nova situação social e política do final do século XIX e início do século XX.

Considerações finais

A Igreja Católica tem em seu corpo doutrinário um conjunto de diretrizes e normas a serem aplicadas na evangelização, introduzidas a partir dos Planos de Ação Pastoral, descrevendo esse processo a partir de seis aspectos fundamentais: 1) dimensão comunhão e participação; 2) dimensão missionária; 3) dimensão bíblica catequética; 4) dimensão litúrgica; 5) dimensão ecumênica; 6) dimensão sócio-transformadora.

Essas diretrizes se tornam os pilares do processo catequético, possibilitando a partir de determinadas circunstâncias que se acentue um ou outro aspecto. Não podemos nos esquecer que o processo pastoral ou a evangelização é uma realidade rica, complexa e dinâmica. Isso significa que se a Igreja – evangelizadora como é – se prender a um ou outro aspecto desta rica realidade, deve, no entanto levar em consideração as exigências para que o evangelho possa ser transmitido de maneira fiel e completa. O projeto da Ação Pastoral está fundamentado a partir dessas seis exigências, as quais devem tornar-se realidade concreta em todas as dioceses.

Assim, cada diocese apresenta uma fundamentação conceitual fixada em diretrizes por meio dos planos de ação pastoral diocesano, em suas atividades permanentes e concretas, as quais fazem parte do planejamento e realização imediata do estabelecimento total do plano de Ação Pastoral. Assim, cada diocese adota para si, de tempos em tempos, um plano de ação pastoral, o qual delimita, administra e coordena a ação eclesial. Sua exequibilidade só é possível porque a Igreja Católica entende a pastoral como *Igreja em Marcha*, como sendo o “Agir da Igreja” que, espelhado em Jesus Cristo, na constituição da Igreja (Católica) e na figura do Bispo, torna-se concreto. A ação

pastoral compreende que a vida humana perpassa vários aspectos. O agir pastoral deve ser um agir que passa pelas dimensões humanas, quer espiritual, quer material. A Igreja, em sua ação pastoral, deve considerar as situações concretas das pessoas e dos agrupamentos humanos como sendo uma busca de concretizar o seu ideal evangelizador e cultural.

A Arquidiocese de Maringá procurou desenvolver um projeto evangelizador sintonizando a sua ação pastoral com uma noção cultural delineada pelo então Bispo Dom Jaime Luiz Coelho, estando em conformidade tanto com a Conferência nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) quanto com a Igreja do Paraná (regional Sul II). Desta forma, a formação do *ethos* religioso formador dessa cultura religiosa que o catolicismo constituiu na região de Maringá ao longo dos anos, concretiza-se segundo a implementação dos planos de ação pastoral implantados na Diocese de Maringá, os quais se afirmaram como veículos essenciais na compreensão cultural e religiosa da população maringaense.⁸

Referências bibliográficas

ANDRADE, Cândido Teobaldo. *Psicossociologia de relações públicas*. São Paulo: Loyola, 1989.

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona Edições, 1977.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante, in: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FRANCO, Maria. L. P. Barbosa. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papirus, 1994. cap. 8: Estudo de caso e a análise quantitativa/qualitativa, p. 151-157, cap. 9 : O que é análise de conteúdo, p. 155-180.

FREIRE, Felisbelo. *História de Sergipe*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

GODOY, Arenida Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo. Brasiliense, 1989.

⁸ Entre os Planos Pastorais implantados na Diocese de Maringá pode-se citar: 1973 – 1.º Plano de Ação Pastoral; “Implantação do Plano orgânico da Diocese”; 1974 – 2.º Plano de Ação Pastoral: “A face da Igreja peregrina”; 1975 – 3.º Plano de Ação Pastoral: “Ano santo e Ano Eucarístico no Brasil”; 1976 – 4.º Plano de Ação Pastoral: “Diretrizes da ação Pastoral da Igreja no Brasil” (CNBB) – enfoque na CEBs e Pastoral da Família; 1977 – 5.º Plano de Ação Pastoral: “Vem Senhor Jesus”; 1978/79 – 6.º Plano de Ação Pastoral: “Evangelii Nuntiandi”; 1980/81 – 7.º Plano de Ação Pastoral: “Na década de Puebla”; 1981 – 8.º Plano de Ação Pastoral: “Ano Jubilar”; 1982 – 9.º Plano de Ação Pastoral: “Caminhada de 25 anos”; 1983 – 10.º Plano de Ação Pastoral: “Catequese Renovada”; 1984 – 11.º Plano de Ação Pastoral “Para continuar o serviço de evangelização”; 1985 – 12.º Plano de Ação Pastoral: “Lutamos porque cremos – ano Internacional da Juventude”. 1986 – 13.º Plano de Ação Pastoral: “Tornar a terra de Deus e de irmãos”. 1987/88 – 14.º Plano de Ação Pastoral: “As três prioridades Pastorais do Regional Sul II”; 1989/92 – 15.º Plano de Ação Pastoral: “Assumir as seis linhas da Ação Pastoral e os seus Destaques Pastorais”. In: *Revista de comemoração dos quarenta anos da Arquidiocese de Maringá*. Cúria Diocesana, Maringá.

MARCHI, Euclides. *A Igreja e a questão social: o discurso e a práxis do Catolicismo no Brasil (1850-1915)*. São Paulo, 1989 (Tese de Doutorado).

MARCHI, Euclides. Religião e Igreja: a consolidação do poder institucional. *Revista História: Questões e Debates*, APAH – Associação Paranaense de História, Ano 14, n. 26/27, jan.-dez. 1997, p. 172-195.

MICELI, Sérgio. *A elite eclesiástica brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SCHLEYER, Judith R. Estudos de usuários: introdução à problemática e a metodologia. *Estudos Avançados em Biblioteconomia e Ciência da Informação*. Brasília: ABDF, 1982, p. 49-71.

SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1975.

SERRA, Elpídio. *Processos de ocupação e a luta pela terra agrícola no Paraná*. Tese de Doutorado. UNESP. Rio Claro, 1991.

THIOLHENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquête operária*. 3. ed. São Paulo: Polis, 1987, p. 38.

TRIVINOS, Augusto, N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1994.

A Brigada Militar do Pará na Guerra de Canudos

William Gaia Farias

Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense.
Professor titular da Universidade Federal do Pará. e-mail: wgaia@ufpa.br

Resumo: O artigo analisa a participação da tropa paraense na Guerra de Canudos. Atenta-se aos debates na imprensa e no senado estadual sobre a decisão de participação na campanha e sobre os preparativos para partida e retorno da tropa. Observam-se os principais momentos de atuação da Brigada Militar do Estado do Pará, do deslocamento até o retorno do sertão baiano, enfatizando as baixas e obstáculos enfrentados na campanha. Consideram-se os significados que a participação militar na guerra teve para a sociedade paraense do fim do século XIX.

Palavras-chave: 1. Canudos. 2. República. 3. Pará. 4. Brigada Militar.

Abstract: The paper analyses the participation of the troop of Pará in the Canudos War. Special attention must be paid to the contests in press and in the state senate about the decision of participation in the battle and about the preparations for departure and return of the troop. We should also observe the most important moments of the military brigade of Pará, from the displacement to the return to the backlands of Bahia, by emphasizing the deaths and the obstacles faced in the campaign. Finally we should consider the meanings of the participation in the war for the society of Pará at the end of the 19th century.

Keywords: 1. Canudos. 2. Republic. 3. Pará. 4. Military Brigade.

1. Introdução

Os anos que sucederam a Proclamação da República foram marcados pelas disputas entre grupos e partidos políticos interessados no controle do país. A primeira década republicana expressa muito bem o nível dessas disputas que denunciam a instabilidade política do novo regime. Todavia, estes conflitos receberam tratamentos diferenciados pelo poder público, de acordo com as dimensões e questões em discussão.

Do quadro dos conflitos mais destacados ocorridos na primeira década republicana anota-se a Guerra de Canudos, iniciada no final de 1896 e desencadeada no ano de 1897. O cenário do grande conflito foi o sertão baiano, na localidade de Belo Monte, às margens do rio Vaza-Barris em um povoado conhecido como Canudos. A Guerra de Canudos é tema bastante discutido pelos historiadores que se dedicam a estudar o período conhecido como a Primeira República. Afinal, trata-se de um acontecimento de grande repercussão negativa ao novo regime, dada a forma e os métodos violentos empregados pelo governo na repressão que não poupou nem a vida de mulheres e crianças. Contudo, essa guerra foi marcante pela própria determinação dos sertanejos em defenderem seus ideais e opções de vida, sem renderem-se ao poder da República com seus coronéis, polícias militares e Exército.

Como bem informa a historiografia, Antônio Conselheiro era bastante conhecido no Nordeste, principalmente nos estados do Ceará, Sergipe e Bahia, pois já peregrin-

nava pela região há aproximadamente 25 anos. Por onde passava, conquistava seguidores, construía igrejas, cemitérios e açudes (NOGUEIRA, 1974; VILLELA JR, 1997; GALVÃO 2001). Durante a peregrinação, Conselheiro rezava, aconselhava, mas não ministrava sacramentos. Não sendo ordenado pela Igreja Católica, tinha consciência dos impedimentos e de seu limite de atuação. Anota-se que no Nordeste do final do século XIX o catolicismo popular (também chamado de tradicional ou rústico) era bastante seguido. Mas Antônio Mendes Maciel era apenas um dentre tantos “conselheiros” que peregrinavam pela região na época. Eram pregadores de sermões popularmente chamados de “conselhos”, por não serem proferidos por padres ordenados pela Igreja Católica.

Após alguns conflitos com a polícia, em 1893, por ter queimado editais com os novos impostos republicanos, Antônio Conselheiro resolveu fundar a comunidade de Canudos que, gradativamente, foi se tornando um grande atrativo para os sertanejos que viviam em péssimas condições, muitos dos quais haviam saído do regime de escravidão, além de experimentarem problemas com as secas intensas. Diante da possibilidade de melhoria de condições de vida e com a crença na pregação de Conselheiro, a comunidade de Canudos aumentou rápida e expressivamente, o que preocupou os grandes proprietários, que temiam a perda de terras e já enfrentavam problemas com falta de mão-de-obra.

A posição da Igreja foi significativa para a eclosão da Guerra de Canudos, pois com o processo de “romanização” iniciado na metade do século XIX, os padres foram submetidos à autoridade dos bispos e das arquidioceses. Em Salvador a arquidiocese já se posicionava contra a atuação dos peregrinos pregadores leigos do sertão, os denominados “conselheiros”. A Igreja temia perder o controle sobre a população sertaneja e por isso contestava a atuação dos beatos, considerados por ela como verdadeiros fanáticos, desautorizados a pregar o evangelho.

Considerando as várias discussões a respeito dos acontecimentos de Canudos, convém destacar o debate acerca da participação paraense no conflito que alarmou a sociedade do final do século XIX, mais precisamente, dos policiais do Pará, juntamente com os amazonenses. Os estados do Norte envolveram-se nos conflitos ocorridos às margens do Vaza-Barris, o que expressa claramente as articulações entre as oligarquias e o jogo político na Primeira República, principalmente ao que ficou conhecido como “Política dos Governadores”.

2. Notícias e debates sobre Canudos no Pará

Em novembro de 1897, a 1ª Expedição seguiu para Canudos e contava com um contingente de 120 homens, comandados pelo tenente Pires Ferreira. Contudo, quando os militares se acampam em Uauá, foram surpreendidos pela investida dos conselheiristas, que atacaram de madrugada, antecipando o combate a uma distância de 100 quilômetros de Canudos. Nesse primeiro momento, a tropa governista levou ligeira vantagem, mas retornou para a capital, permitindo que os conselheiristas se reorganizassem.

Ainda no final de novembro, organizou-se a 2ª Expedição sob o comando do major Febrônio Brito. Já no início de 1897, o jornal paraense *A República* divulgou os acontecimentos sobre a derrota da Expedição (*A República*, 07/01/1897, p. 1). A notícia da derrota foi recebida com grande surpresa, pois não se esperava que a tropa, inicialmente composta por 100 soldados do Exército e 100 do Regimento Militar da Bahia, que depois foi reforçada com mais 600 homens (GALVÃO, 2001), perderia o primeiro confronto contra os sertanejos.

Logo se anunciou que o destemido coronel Antônio Moreira César fora destacado para chefiar a 3ª Expedição. Foi justamente pensando em fazer parte da expedição comandada por Moreira César que Paes de Carvalho, o governador do estado do Pará ofereceu a Brigada Militar do Estado do Pará para combater contra os conselheiristas

(Livro de Atas da Câmara dos Senadores do ano de 1897, p. 30). Porém, o governo federal recusou a oferta (*A Folha do Norte*, 03/08/1897, p. 2).

Entretanto a possibilidade de participação da tropa paraense na Guerra de Canudos suscitou debates que não eram relativos apenas aos aspectos econômicos e políticos. Em 8 de março de 1897, em sessão da Câmara do Senado paraense¹ foi julgada a solicitação do governador sobre o envio de tropas da Brigada Militar do Pará a Canudos. O Congresso Estadual do Pará, argumentando que os conselheiristas atuavam contra a pátria, acabando com a vida de homens importantes à nação, autorizou o governador do estado a oferecer auxílio à luta contra Conselheiro para defender as “instituições republicanas”. Contudo, o governo federal, que já estava à frente da questão, alegou que não havia necessidade de empregar as tropas do Pará, devido aos altos custos que representava tal deslocamento.

Mas o inesperado aconteceu, pois em março de 1897 a 3ª Expedição foi derrotada e quase levada ao esgotamento. Assim, o governo federal rapidamente procurou preparar a 4ª Expedição, entregando o comando ao general Artur Oscar que, necessitando de reforços, aceitou a participação das tropas dos estados do Norte. O jornal *A República* publicou a notícia da aceitação da participação das tropas do Norte na Guerra de Canudos por parte do presidente da República. A tropa paraense deveria defender a “ordem pública” dos “[...] interesses morais e materiais da federação e quiçá das nossas instituições ameaçadas” (*A República*, 30/07/1897, p. 1). Diante da notícia da aceitação, o governo paraense, procurando demonstrar sua devoção à causa e à integração nacional e seu posicionamento contrário a qualquer atitude separatista, iniciou os preparativos para o envio das tropas.

Na época que precedeu o envio das tropas paraenses, as discussões políticas foram frequentes nos jornais de Belém. O jornal *A República*, como órgão do Partido Republicano do Pará, onde se encontrava a maioria dos republicanos históricos, procurava convencer a sociedade de que os seguidores de Antônio Conselheiro lutavam em defesa da restauração monárquica (*A República*, 03/08/1897, p.1).

Demonstrando certa euforia e orgulho, *A República* divulgava cada passo dos preparativos da tropa que seguiriam à Bahia para juntar-se às forças federais, na empreitada entendida como missão de salvamento do regime republicano. Nos artigos do referido jornal, argumentava-se que os oficiais e praças do Corpo Militar de Infantaria estavam entusiasmados pela oportunidade de defender a República. Em algumas edições o jornal incentivava os militares com a seguinte frase “Marchai, pois, soldados paraenses!” (*ibid*).

Os jornais *A Folha do Norte* e *O Diário de Notícias* também assumiam a mesma linha defendida pelo *A República*. Na edição do dia 3 de julho de 1897, *A Folha do Norte* reproduziu um artigo de Rangel Pastana, anteriormente publicado na *Gazeta de Notícias*, do Rio de Janeiro (*A Folha do Norte*, 03/07/1897, p. 1). Afirmava-se que a tentativa de restauração monárquica era obra de homens que desapareceram da cena política central com a Proclamação, e que devido à liberdade garantida pelo novo regime acabaram se organizando para investir em luta armada (*Diário de Notícias*, 30/07/1897, p. 2).

Na imprensa, apesar de prevalecerem as argumentações que condenavam Antônio Conselheiro e seus seguidores com base nas acusações de que eram monarquistas e anticristo, também circularam matérias que inocentavam o líder de Canudos. Este foi o caso de publicações do jornal *O Apologista Cristão Brasileiro* que, na época, circulava em Belém e era de propriedade do pastor Justos H. Nelson, tendo publicação mensal e em defesa da Igreja Metodista Episcopal. Baseando-se em princípios estabelecidos na Constituição de 1891, o líder religioso metodista assegurava que não havia problemas na atuação de Antônio Conselheiro. Afirmava que os conselheiristas, tais como os pro-

¹ A Constituição de 1891 estabelecia nos estados da federação a mesma estrutura legislativa do governo federal, sendo constituída de Câmara dos Deputados e Senado Estadual. Por isso, o oferecimento de auxílio paraense para lutar em Canudos foi votado na Câmara e no Senado Estadual.

testantes, eram perseguidos pela Igreja Católica, que buscava completar os objetivos da “romanização” e não admitia qualquer perda de espaço (*O Apologista Cristão Brasileiro*, 01/05/1897, p. 20). Na realidade a posição do pastor metodista, em si, já revela o nível dos debates sobre a separação entre Igreja e Estado, processados no início do novo regime.

Após o término da Guerra de Canudos, no dia da chegada dos militares das forças do Norte a Belém, Justus Nelson retomou o tema e acusou o governo paraense de ajudar a promover a degola de sertanejos, pois enviou militares a Canudos, o que seria um crime contra os homens que estavam apenas exercendo seus direitos de liberdade religiosa e foram massacrados a sangue frio e impiedosamente (*O Apologista Cristão Brasileiro*, 01/12/1897, p. 48).

Quanto às notícias que circularam imediatamente após a guerra, Walnice Galvão (2001) afirma que, em Canudos, existiu um rigoroso controle do governo a respeito das informações sobre as batalhas. Arthur Oscar, comandante da 4ª Expedição, ordenou que ninguém publicasse nada sem antes passar pela avaliação do comando. Aqueles que não seguiram as determinações do comando militar foram afastados e perderam o direito de divulgar os acontecimentos de Canudos, embora tal ordem não tenha sido suficiente para evitar a saída de informações sobre a ação das tropas.

3. O envio das tropas paraenses a Canudos

O embarque da tropa paraense ocorreu no início da tarde do dia 5 de agosto de 1897, contando com a presença do governador e do vice-governador do estado. A cerimônia oficial iniciou-se no Largo da Pólvora (atual Praça da República) e seguiu para os cais do porto. As autoridades passaram em revista a tropa. Em seguida, as bandas de música do Corpo de Bombeiros e do Instituto Lauro Sodré tocaram hinos. Na ocasião, estavam presentes, além das guarnições do Exército, da Armada e da Guarda Nacional, os magistrados, senadores, deputados, jornalistas, comerciantes, industriais, artistas e funcionários públicos (*A República*, 06/08/1897, p. 2).

Diante da aceitação do governo federal quanto à participação da Brigada Militar do Pará na Guerra de Canudos, o governo paraense rapidamente providenciou a organização da tropa e designou o coronel José Sotero de Menezes para comandar os paraenses. Este, além de comandante do Regimento Militar, tinha a experiência de ter lutado na Guerra do Paraguai. No entanto, logo no primeiro combate, com participação da Brigada Militar do Pará, o coronel Sotero de Menezes foi baleado, saindo de combate e passando o comando da tropa ao tenente-coronel Antônio Sérgio Dias Vieira Fontoura (REGO, 1967).

A Brigada Militar do Pará possuía um efetivo total de 547 combatentes, dos quais 39 eram oficiais, 2 médicos e as respectivas ambulâncias; fardados de acordo com a tabela em vigor, equipados, municiados e armados com fuzis. Já a tropa do estado do Amazonas, estava sob o comando do tenente-coronel Cândido José Mariano, com efetivo total de 273 homens (*ibid*, p. 10).

Apesar de a imprensa e o poder público divulgarem em certo clima de euforia que havia interesse dos militares em participar da campanha em Canudos, houve algumas deserções e solicitações de dispensa como, por exemplo, a do cabo Pedro Bureba Busto que pediu para não ir à guerra, argumentando que, sendo espanhol, não queria combater brasileiros, por ter sido bem acolhido no país (MARRECA, 1937, p. 17).

O cabo Polycarpo Francisco Rodrigues e os soldados Francisco Sotero Dias, Gervasio Victal de Araújo, José da Conceição Brito e Manoel Rocha de Almeida tentaram evitar o embarque para a Bahia, mas foram localizados e enviados para Canudos juntamente com a tropa de amazonenses no navio *Carlos Gomes*, que esteve de passagem por Belém no dia 9 de agosto. Portanto, dos seis desertores, um escapou. As fardas e bonés dos desertores foram encontrados na estrada de São Jerônimo (atual Avenida

Governador José Malcher) e em frente ao trapiche da empresa Amazon Company. Chegando a Salvador, o Alferes Antônio Frederico de Macedo, temendo a luta, pediu demissão. Gervasio Victal de Araújo, José da Conceição Brito e Polycarpo Francisco Rodrigues conseguiram desertar (REGO, 1981, p. 112).

Enquanto a Brigada Militar esteve combatendo em Canudos, o governador procurou suprir sua falta com a criação de uma guarda provisória chamada de Guarda Cívica, que foi extinta no mês de novembro, após o retorno do 1.º e 2.º Corpos de Infantaria (*ibid.*).

4. A Brigada Militar do Pará combatendo no sertão baiano

Na viagem, o vapor *Pernambuco*, que conduzia a Brigada Militar do Pará, passou por vários portos, merecendo destaque para Maceió, cidade em que ocorreu o sepultamento do soldado Emiliano Marcolino Tavares que, sofrendo de pneumonia, faleceu na embarcação. A tropa paraense chegou a Salvador no dia 16 de agosto, e no dia 21 do mesmo mês, seguiu para a vila de Queimadas, na qual permaneceu até o dia 30 de agosto. Quando então seguiu para Monte Santo. Durante o tempo em que a Brigada Militar esteve em Queimadas, os soldados Bernardino Felix do Nascimento, Raymundo Nonato Silva e Manoel Ferreira Lima desertaram. A tropa chegou a Monte Santo no início de setembro. Nessa localidade, o Capitão Francisco José Rodrigues Chaves Sobrinho foi demitido ao queixar-se de doença; os soldados João Evangelista Neves, Ignácio José Duarte, Lindolpho Azevedo de Farias, José Leandro da Silva e Dacio de Oliveira também foram dispensados. Além dessas perdas no efetivo, houve a morte do soldado Francisco do Nascimento (REGO, 1967, p. 13).

A Brigada Militar do Pará passou por locais de terrenos inóspitos e, chegando a vila de Caldeirão, encontrou Euclides da Cunha atuando como jornalista do *O Estado de São Paulo*, colhendo dados e obtendo informações que após a guerra resultariam em sua obra-prima *Os Sertões* (MARRECA, 1937, p. 22).

No dia 16 de setembro a tropa paraense chegou a Canudos e, juntamente com o Batalhão do Amazonas, ingressou na 2ª Brigada da 2ª Coluna da Divisão Auxiliar, que contava ainda com os Batalhões de Polícia de São Paulo, o 22.º, o 24.º, o 37.º e o 38.º de Infantaria do Exército, que tiveram como comandante o general Carlos Eugênio Andrade Guimarães, irmão do comandante geral, general Artur Oscar (REGO, 1981, p. 17). A Divisão Auxiliar acampou a três quilômetros de distância de Canudos, na área de principal acesso dos militares ao arraial.

No dia 25 de setembro a tropa paraense entrou em combate, merecendo destaque a atuação do coronel Antônio Sérgio Dias Vieira da Fontoura² na missão de proteger o pico, ponto estratégico que os conselheiristas pretendiam ocupar avançando pelo riacho Umburanas. A tropa paraense atacou pela ala direita do 1.º Corpo e recebeu ordens de se deslocar da favela para as posições do 2.º Corpo.

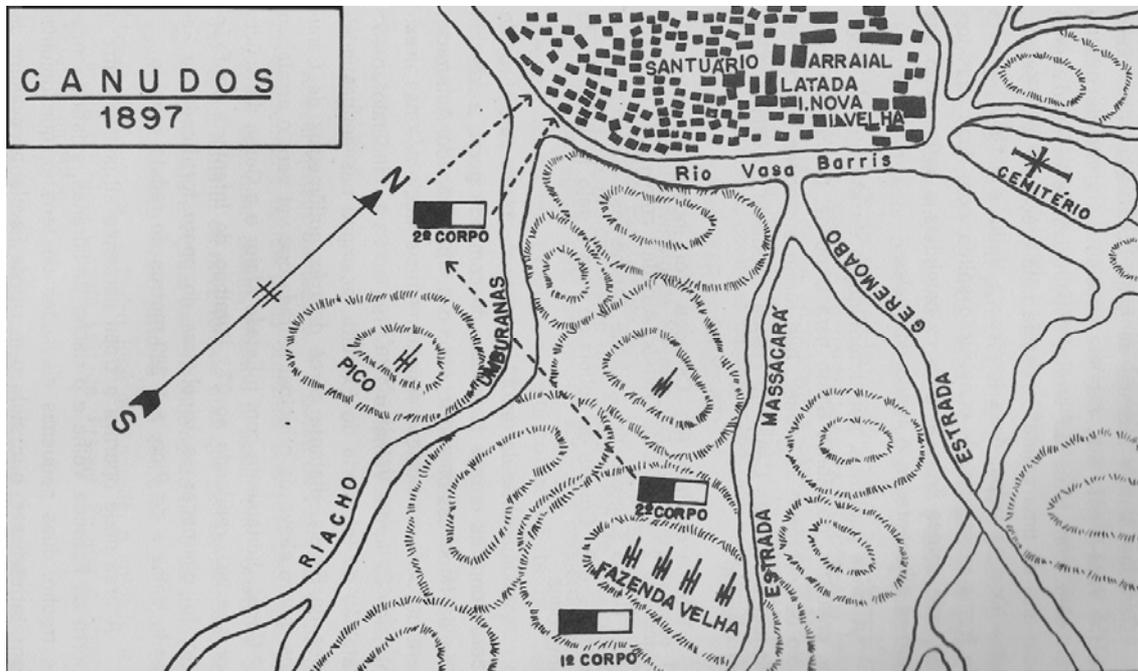
Sob o comando do Coronel Sotero de Menezes, o 2.º de Corpo Infantaria da Brigada Militar do Pará atravessou o leito do riacho Umburanas, colocando-se em posição de combate na margem do Vaza-Barris, iniciando o combate às 7 horas, sendo enquadrada a tropa paraense a Leste pelo 26.º do Exército e a Oeste pelo 1.º de Polícia do Amazonas (REGO, 1967, p. 23).

Os sargentos José Euclides de Mendonça Beltrão e Manoel José de Assumpção, e alguns soldados da 1ª Companhia, foram atingidos na primeira tentativa de incursão pelo Vaza-Barris. Pouco depois, no avanço das 2ª e 3ª Companhias, morreu o Capitão Manoel Baptista Cordeiro, e foi ferido o Capitão Benedicto Asclepiades Pontes; o Coronel Sotero de Menezes foi atingido por um tiro no joelho direito. Devido ao ferimento do comandante paraense, o tenente-coronel Antônio Dias da Fontoura assumiu o co-

² O coronel Antônio Sérgio Dias Vieira da Fontoura, pela atuação no comando da tropa paraense, passou a ser o patrono da Polícia Militar do Estado do Pará.

mando geral da Brigada Militar do Pará.

O tiroteio foi intenso na manhã de 25 de setembro, e a tropa paraense encontrou-se em situação muito delicada, pois estava sendo castigada pelos conselheiristas. Como não podia recuar, por não contar com cobertura, Fontoura resolveu avançar obtendo resultado satisfatório quanto ao restabelecimento da linha de ataque (REGO, 1981).



Mapa da região de Canudos e movimentação da tropa paraense criado a partir de um desenho. A imagem destaca as posições nas quais a Brigada Militar do Pará avançou em direção aos conselheiristas. A trajetória pontilhada representa o deslocamento dos paraenses do 2.º Corpo de Infantaria na Batalha de 25 de Setembro (*ibid.* p. 115).

No mapa observa-se a posição da tropa paraense e sua localização detalhada em relação aos rios, estradas, cemitério e posicionamento da artilharia governista. Observam-se também as referências a alguns locais no interior da cidadela, tais como o Santuário, o Arraial, Latada, a Igreja Velha e a Igreja Nova. Os desenhos em formato oval ou circular representam os locais de solo mais elevados, ou seja, terrenos altos em relação ao nível do mar.

Avaliando a posição como favorável ao ataque mais eficiente, o comandante Fontoura decidiu ordenar a tropa a avançar para o combate corpo a corpo. O toque de corneta foi executado por um corneteiro substituto, pois o titular, José Carneiro da Cunha, havia morrido logo após ser atingido por um tiro. Chegando ao interior do Arraial, a tropa paraense tocou fogo em algumas casas. Percebendo a situação cada vez mais difícil, um grupo de conselheiristas tentou atacar pela retaguarda, avançando pela margem esquerda do Vaza-Barris. A tropa paraense foi alertada pelo toque de corneta do 5º Regimento de Artilharia do Forte Sete de Setembro (REGO, 1967).

O reforço da 1.ª Companhia do 2.º Corpo, sob o comando do Capitão Manoel Alexandre Câmara, apoiado pela tropa do Amazonas em seu avanço, acabou com a ação que os conselheiristas pretendiam empreender pela retaguarda paraense. A cobertura dada pelo 5º Regimento de Artilharia de Campanha do Forte Sete de Setembro foi imprescindível para a investida das tropas do Norte, pois operavam com metralhadoras *Krupp* de 75mm e 2 canhões *Nordenfeldt* de 37mm. Garantida a posição pela tropa

paraense, o general Artur Oscar, comandante geral, ordenou o tenente-coronel Fontoura a manter as novas posições conquistadas (*ibid*).

A tropa paraense conquistou cerca de 20 casas, matando aproximadamente 200 conselheiristas, prendendo 22 (20 mulheres e 2 crianças), resgatou 15 carabinas *mannlicher*, 5 bacamartes, garruchas, lanças de cavalaria e variados tipos de facões, além de material escrito. Na batalha do dia 25 de setembro, as baixas da Brigada Militar do Pará foram de 54, sendo 19 mortos. Os militares mortos da tropa paraense foram homenageados e enterrados na localidade.

A Brigada Militar do Pará também atuou nos combates de 1.º de outubro, comandada pelo próprio general Artur Oscar, tendo sido designada para ocupar posições a esquerda do rio Vaza-Barris. Este mesmo combate teve a participação das polícias de São Paulo, da Bahia e do 26.º Batalhão do Exército. O ataque foi iniciado ao amanhecer, e às 7 horas e 30 minutos os policiais baianos receberam ordens de avançar, sendo reforçados posteriormente pela ala direita do 1.º Corpo do Brigada Militar do Pará. Mesmo empregando mais de 2.000 homens, não foi possível definir a guerra, sendo suspensos os ataques da tropa paraense (MARRECA, *Op. Cit*, p. 33).

Os quadros a seguir apresentam os números de mortos e feridos da Brigada Militar do Estado do Pará na Guerra de Canudos (REGO, 1967, p. 71).

QUADRO 1: Mortos e feridos na Guerra		
Causa da morte	Mortos	Feridos
Combate de 25 de setembro	19	35
Combate de 1.º de outubro	03	03
Causas diversas	04	-
Total	26	38

QUADRO 2: Militares paraenses mortos e feridos na Batalha de 25 de setembro			
1.º CORPO			
Mortos	Patentes	Feridos	Patentes
Ildefonso Teixeira de Vasconcelos	Cabo	José Sotero de Meneses	Coronel
Olympio Pereira da Cunha	Anspeçada	Raymundo Alberto de Vasconcelos	2.º Sargento
Manoel Joaquim Furtado de Souza	Soldado	José Euclides de Mendonça Beltrão	2.º Sargento
Fermiliano Fernandes Lopes	Soldado	José Orleans da Silva	2.º Sargento
Benedicto Antônio dos Santos	Soldado	Marcellino C. Almeida Saldanha	Cabo
Ildefonso José da Silva	Soldado	Raymundo Nonato da Silva	Cabo
Manoel Soares de Souza	Soldado	Anselmo Soares da Silva	Anspeçada
Marcellino Theodoro dos Santos	Soldado	Raymundo Alves Feitosa	Anspeçada
Antônio Ferreira de Souza	Soldado	Melchiades Bentes de Araújo	Anspeçada
		José Pedro da Silva	Soldado
		Sebastião José Pereira Fernandes	Soldado
		Bernardo João de Lima	Soldado

		Antônio dos Santos Andrade	Soldado
		Pedro José Pereira	Soldado
		Antônio Ferreira Lima	Soldado
		Dorotheu José Teixeira	Soldado
2.º CORPO			
Manoel Baptista Cordeiro	Capitão	Calixto Malaquias Mendes	Major
Manoel José de Assumpção	2º Sargento	Benedicto Asclepiades de Pontes	Capitão
Manoel Pereira	Anspeçada	Antônio Rosa Chaves	Tenente
José Lourenço Carneiro da Cunha	Corneteiro	Manoel Fernandes de Lima	Cabo
Salvador Baptista de Souza	Soldado	Antônio Manoel de Menezes	Cabo
Francisco Bernardo da Silva	Soldado	Manoel Francisco Alves	Cabo
Antônio Martins da Costa	Soldado	Raymundo Ferreira da Cunha	Anspeçada
João Raymundo Ribeiro	Soldado	Manoel Lopes de Oliveira	Anspeçada
Francisco Caetano de Vasconcellos	Soldado	Pedro de Araújo Lima	Anspeçada
João Lopes de Souza Cardoso	Soldado	José Ignácio Avelino Cruz	Soldado
		Jeronymo Pereira Hollanda	Soldado
		Antônio Rodrigues de Mendonça	Soldado
		Izaac Ferreira de Oliveira	Soldado
		José Antônio Cardoso Alves Branco	Soldado
		Joaquim Antônio da Cruz	Soldado
		Pedro Gomes da Silva	Soldado
		Victaliano Gomes Ferreira	Soldado
		Idelsonso Vianna de Oliveira	Soldado
		Agostinho Antônio F. de Oliveira	Soldado

QUADRO 3: Militares paraenses mortos e feridos na batalha de 1.º de outubro			
1.º CORPO			
Mortos	Patentes	Feridos	Patentes
Feliciano toscano de Brito	Alferes		
2.º CORPO			
Manoel Nogueira Soares	2.º Sargento	José Rodrigues Lima	1.º Sargento
Antônio de Almeida	Anspeçada	José Ignácio Cardoso	Soldado
Bertino Manuel da Conceição	Soldado		

Canudos só caiu em 5 de outubro, após a tomada da cidadela. O tenente da Brigada Militar do Pará, Orvácio Deolindo Marreca, que tal como Euclides da Cunha teve o cuidado de escrever um minucioso relatório da guerra, afirma que o 1.º Corpo de Infantaria paraense foi ordenado a atuar junto ao 12.º Batalhão de Infantaria do Exército

para fazer a guarda dos prisioneiros, quando ocorreu a degola dos conselheiristas. O tenente e escritor paraense afirma que Artur Oscar entregou ao ajudante de ordens uma relação dos presos que deveriam cavar suas tocas e, depois de mortos e queimados, seriam enterrados. O registro do tenente Marreca confirma as famosas atrocidades cometidas pela 4ª Expedição sobre os prisioneiros: “[...] degolados, cujos corpos ainda ofegantes, com os músculos estiolados pela fome e pela sede, em contorções macabras, nos últimos estertores da morte; eram empilhados uns após outros, deitando-se em cima Kerozene e ateando-se-lhes fogo!” (MARRECA, 1937, p. 24).

5. Considerações finais

A tropa paraense iniciou sua retirada de Canudos no dia 8 de outubro, deixando para trás o corneteiro Francisco Chagas, que estava com varíola. No dia 16, a tropa chegou à capital baiana, sendo recebida com festa organizada pelo poder público a todos que regressavam da guerra. Ainda em Salvador, morreram o cabo José Corrêa Muniz e o sargento José Rodrigues Lima. No dia 1.º de novembro o Alferes Feliciano Toscano de Brito, que tinha ficado na capital baiana para receber tratamento, não resistiu e faleceu.

A Brigada Militar do Pará embarcou no dia 23 de outubro no vapor *Planeta*, que lhe trouxe a Belém. Antes teve de deixar o sargento José Mariano dos Santos para se submeter a tratamento, pois estava com varíola. Todavia, o militar não resistiu e faleceu no início de novembro.

No dia 4 de novembro, a tropa chegou a Belém e foi recebida com uma grande festa. Antes da atracação do vapor no porto de Belém, as embarcações que conduziram as autoridades e familiares foram recepcionar os combatentes. Havia cerca de 20.000 pessoas às margens da Baía do Guajará acompanhando a chegada e desembarque dos militares (REGO, 1967, p. 40). Na realidade, em várias ocasiões, o governo do Pará homenageou os militares que lutaram em Canudos, principalmente porque muitos foram promovidos.

A participação paraense na Guerra de Canudos teve o claro objetivo de assegurar destaque político aos republicanos do Pará no cenário nacional. Todavia, logo a guerra foi entendida como um grande crime cometido pela República, que se excedeu e levou os conselheiristas ao esgotamento total, não escapando da degola homens, mulheres e crianças. Nesse sentido, se o governo republicano paraense acreditava que a participação da Brigada Militar do Pará na guerra renderia ganhos políticos, seus esforços foram em vão.

A tentativa de homenagear e perpetuar a campanha paraense na guerra está presente na letra do hino da Polícia Militar do Pará, mantido até a atualidade. Além disso, a participação da Brigada Militar do Estado do Pará, representada no nome do bairro Canudos, na zona leste da cidade de Belém, é uma homenagem à atuação paraense na guerra do sertão baiano. Neste mesmo caminho, no bairro do Marco, também ocorreu a mudança do nome da Rua Conde D’Eu, como era chamada até 16 de dezembro de 1897, para Avenida 25 de Setembro. Todas estas mudanças ocorreram em sessão do Conselho Municipal, de 16 de dezembro de 1897 (CRUZ, 1992, p. 29), como uma etapa da comemoração da participação paraense em uma guerra que, nacionalmente, logo seria considerada um grande crime da República.

6. Referências bibliográficas

Fontes Utilizadas

a) Jornais da Biblioteca Pública Arthur Vianna

A Folha do Norte. Belém, 03/07/1897.
A Folha do Norte. Belém, 03/08/1897.
A República. Belém, 30/07/1897.
A República. Belém, 03/08/1897.
A República. Belém, 06/08/1897.
Diário de Notícias. Belém, 30/07/1897.
O Apologista Christão Brasileiro. Belém, 01/05/1897.
O Apologista Christão Brasileiro. Belém, 01/12/1897.

b) Documentação do Arquivo Público do Estado do Pará

Arquivo Público do Pará – APEP. Secretaria do Governo do Estado do Pará. Livro de Atas da Câmara dos Senadores do ano de 1897.

Estudos

CRUZ, Ernesto. *Ruas de Belém: significado histórico de suas denominações*. 2 ed. Belém: CEJUP, 1992.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *O Império do Belo Monte: vida e morte de Canudos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MARRECA, Orvácio Deolindo da Cunha. *A Milícia Paraense e a sua heróica atuação na Guerra de Canudos*. Belém: Guajarina, 1937.

NOGUEIRA, Ataliba. *Antonio Conselheiro e Canudos: revisão histórica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

REGO, Orlando L. M. de Moraes do. *História da Milícia Paraense na campanha de Canudos*. Belém: Imprensa Universitária, 1967.

_____. *Retrospecto histórico da Polícia Militar do Estado do Pará (1822-1930)*. Belém: IHGB, 1981.

VILLELA JR., Marcos Evangelista. *Canudos: memórias de um combatente*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1997.

Reflexões entre o poético e o gnóstico: investigações à luz d'*A lanterna mágica de Jeremias*

Ana Graziela Cabral

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas
e-mail: aninhagra@hotmail.com

Resumo: Este estudo desenvolve-se com os fitos de esboçar algumas reflexões embasadas na leitura crítica da obra *A lanterna mágica de Jeremias*, de Luís André Nepomuceno. As conclusões que serão apresentadas foram obtidas por análise de fundamentos intrínsecos à narrativa, tais como o caráter metanarrativo da obra e as reflexões nela contidas acerca da maleabilidade da personagem feminina, do erro e da natureza humana, do fazer literário e da construção do poético, além das influências judaicas, mais especificamente do gnosticismo.

Palavras-chave: 1. Romance moderno. 2. Gnosticismo. 3. Metalinguagem.

Abstract: The present paper aims at approaching some considerations based on a critical reading of Luís André Nepomuceno's *A lanterna mágica de Jeremias*. The conclusions presented were obtained by an analysis of the foundations intrinsic to the narrative, such as the meta-narrative aspect of the novel and the reflections contained in it about the flexibility of the feminine character, the error and the human nature, the literary work and the construction of poetry, besides the Judaic influences, specifically the Gnosticism.

Keywords: 1. Modern novel. 2. Gnosticism. 3. Metalanguage.

“Mas minha face não poderás vê-la,
pois ninguém pode ver-me e permanecer vivo”
Êxodo 33, 20.

1. Considerações iniciais

Apresentar-se-á doravante um estudo cujas reflexões recairão sobre a obra *A lanterna mágica de Jeremias*, do escritor Luís André Nepomuceno, nascido na cidade de Patos de Minas, Minas Gerais. Ele é doutor em Teoria e História Literária pela Unicamp, pós-doutor na mesma instituição, em que fez pesquisas sobre o Humanismo e a obra de Petrarca. É também autor de *A musa desnuda e o poeta tímido: o petrarquismo na Arcádia Brasileira*, e *Petrarca e o Humanismo*, além de livros de ficção: o volume *Antipalavra* (2004), composto por contos, o próprio romance *A lanterna mágica de Jeremias* (2005), e a recém-lançada novela *Os anões* (2009). É dele, ainda, a tradução do livro *Vida de Petrarca* (Campinas: Editora da Unicamp, 2006, 560 p.), do italiano Ugo Dotti.

Justifica-se a importância desta pesquisa por ser embasada em uma narrativa mineira, com manifestações tipicamente interioranas, remanescentes de uma sociedade patriarcal, sendo oportuno também ressaltar que, no que concerne a Luís André Nepomuceno, este não é, ainda, um autor reconhecido pela crítica, embora, conforme se pre-

tende demonstrar, sua narrativa demonstre laivos de uma literatura clássica de alta qualidade, amalgamado, no entanto, a manifestações típicas da característica mescla cultural brasileira.

Para fins de contextualização, é importante marcar certas linhas da trama narrativa. A obra centraliza-se no escritor Jeremias, que se sente culpado pelos rumos que dá à história por ele criada. Toma-se conhecimento da história a partir da narração que Jeremias faz, a cada dia, ao escritor-aprendiz Ismael. Num procedimento inusitado, é a cargo de Ismael que fica a narração do livro. É sob seu enfoque, sempre duvidoso, pelo nível de envolvimento que ele mesmo toma com a história tanto de Jeremias, como da própria personagem Mariel, que se vai tomando conhecimento dos motivos pelos quais Jeremias vive atormentado.

Deve-se considerar, pois, a coexistência de três planos de narrativa: um que corresponde ao tempo em que o velho Jeremias conta a Ismael a sua história ficcional, outro que condiz com o momento de escritura da história por parte de Ismael já após a morte de Jeremias e um terceiro que remete à própria história criada. O conflito analisado nesse trabalho centra-se nos pontos de encontro entre esses três planos dessa narrativa tão intrincada.

No que concerne ao terceiro plano, sem o qual os outros dois ficam totalmente desarticulados, ele consiste na história da menina Mariel, personagem criada por Jeremias, tida como anjo pela população da cidade em que vivia. Mariel era filha de João Dias, órfã de mãe e oriunda de uma família tradicional do interior mineiro. O conflito da narrativa se inicia quando chega à cidade um matador profissional, com a encomenda de assassinar o filho de Cândido Alencar, que era, por sua vez, João Dias. Isso porque, em tempos passados, Cândido Alencar havia concordado com a morte de um rapaz, Jeninho, que tivera envolvimento amoroso com sua filha Adelaide, sem a sua permissão. Então, os familiares de Jeninho encomendam, por vingança, a morte do filho de Cândido Alencar, por esse último já ter falecido.

Fazendo-se passar por farmacêutico, o matador, chamado Fausto, aproxima-se da casa de Mariel com o pretexto de curar-lhe o pé enfermo, devido a um acidente por ele mesmo meticulosamente planejado. Ele se apresenta à família com a alcunha de Flausino. Após prestar serviços médicos à menina, é convidado a se hospedar na casa de João Dias. Contudo, Fausto comete um grande erro, já que desconhece a existência de um filho mais velho de Cândido Alencar, Antônio Alencar, que era o real alvo da vingança encomendada, e que residia em outra cidade. Ele apenas o descobre após a consumação do assassinato de João Dias, feito por envenenamento, sem levantar suspeitas iniciais.

No entanto, Antônio Alencar desconfia da repentina morte do irmão e descobre a culpa de Fausto. O assassino, por sua vez, consegue fugir, mas carrega consigo a culpa de ter matado um inocente, que era ainda criança quando dos acontecimentos com Jeninho. Além dessa, Fausto carrega culpa maior: a de ter deixado Mariel sozinha, já que ele sente por ela, desde o início, um grande fascínio. Embora nunca tenha se entregado à condenação da justiça humana, Fausto se autocondena, terminando seus dias em um convento de franciscanos, cumprindo a promessa de não mais matar homem algum e queimando, por fim, os próprios olhos com azeite quente.

Balizando-se nesses contextos, cumpre pormenorizar alguns aspectos relevantes da narrativa, com os fitos de estudar os processos de organização da obra, considerando sua metanarratividade, pelo fato de a obra abordar o próprio processo de produção, a partir de reflexões acerca da construção do poético; mapear os elementos originários do gnosticismo judaico que permeiam a obra, sugerindo uma visão bipartida entre o estoicismo racional e a paixão suscitada no escritor Jeremias por sua própria criação; refletir sobre o caráter dobradiço e ambíguo da personagem Mariel; pensar a típica relação entre os judeus e as palavras; refletir sobre os conceitos de poesia sugeridos por Jeremias; refletir acerca da noção do erro como artifício de redenção; analisar os cortes e torções temporais empregadas na narrativa, bem como as suas intencionalidades; estudar a origem e representatividade dos nomes dos personagens da obra; falar sobre o fato de Ismael, o narrador da história, negar seu envolvimento e seu olhar subjetivo

sobre a narração por ele feita, tendo por base algumas premissas de performance, testemunho e memória.

Não é, contudo, intenção dessa pesquisa criar fabulações de cunho metafísico e sobre elas refletir, incorrendo no erro de desenvolver um estudo que seja partidário de uma manifestação religiosa. Para refutar tal possibilidade, apresenta-se um fragmento da própria narrativa, em que Ismael confessa, “tenho muito medo de que pensem que sou místico, um profeta de outros mundos; tenho medo até de que me tomem por louco, pois que assim eu enxergara Jeremias, confesso” (NEPOMUCENO, 2005, p. 174). Intenta-se, sim, partir de indícios elementares presentes na obra, que levam a reflexões de cunho teórico sobre tais manifestações.

2. A metanarratividade na obra

Em princípio é conveniente ressaltar que o presente objeto de estudo consiste em uma metanarrativa, ou seja, uma narrativa perpassada por outra. As condições e particularidades de produção da obra de Jeremias tornam-se objeto da narrativa de Nepomuceno. Ao debruçar-se sobre si mesma, colocando em questão a sua própria essência, a literatura oportuniza a reflexão acerca de uma série de paradigmas e conceitos pré-estabelecidos.

Em seu livro *O fingidor e o censor: no Ancien Régime, no Iluminismo e hoje*, Luiz Costa Lima dedica um capítulo a Borges, defendendo que o envolvimento do autor com o gnosticismo é apenas um artifício de criação literária e de confronto com o sistema vigente. Além disso, ele fornece várias explicações pertinentes sobre a gnose e sua origem. Tal estudo conduz ao questionamento de qual seria o papel do gnosticismo na obra de Nepomuceno.

Para compreender essas influências é antes preciso observar que a narrativa encerra a possibilidade de duas linhas de leitura não excludentes, antes complementares, embora em contradição: uma na qual a personagem Mariel, criação literária do escritor Jeremias, figura como anjo tentador – ou antes, como demônio – que incita ao pecado e à submersão no mundo material; outra em que a mesma Mariel é responsável por anunciar o verbo, a palavra que inquieta, como fosse uma musa. Em ambas as perspectivas, Mariel acabará por tomar para si características de redentora ou anunciadora, chegando-se a ela como uma metáfora da palavra como libertação.

Essa maleabilidade da menina pode ser compreendida ao levar-se em consideração o que diz Antônio Candido sobre o fato de o romance moderno buscar atribuir características mais complexas a seus personagens, que não se apresentam mais linearmente como outrora. Segundo ele “o romance moderno procurou, justamente, aumentar cada vez mais esse sentimento de dificuldade do ser fictício, diminuir a ideia de esquema fixo, de ente delimitado (CANDIDO, 1976, p. 59). Tem-se, portanto, uma narrativa que se concretiza no entorno de uma personagem esquiva e dobradiça, que conduz o fio da trama.

Para melhor compreender o exposto, julga-se pertinente iniciar esse estudo falando sobre a natureza de Jeremias. Ele é inicialmente apresentado, por meio das descrições de Ismael, como um escritor sério e voltado às luzes da razão e às coisas do espírito: “era um moralista de hábitos puritanos e estoicos, se assim pudesse qualificá-lo” (NEPOMUCENO, 2005, p. 24). A figura do escritor vai se delimitando em torno de um grande conflito.

Jeremias narra a Ismael a história que inventou sobre Mariel, e mostra-se por ela seduzido, tanto pela história, como pela personagem. Logo no primeiro encontro entre os escritores, já tentando colocar Ismael a par do conflito em que vivia, Jeremias lê para ele um trecho da obra de Dante, explicando: “São as palavras que estão na face de uma menina que é um espírito, e que apareceu ao poeta para mostrá-lo das belezas do lugar de onde veio, e que diz que quem dela não se enamorar, jamais compreenderá

o que é o amor (NEPOMUCENO, 2005, p. 22). Vê-se que as expressões “espírito” e “lugar de onde veio”, afastam a menina do plano real em que se encontra o escritor. Ela simbolizaria, portanto, um elo entre o ser real e um mundo inteligível, divino, almejado, sobre o qual a menina inspira reminiscências.

Sob outro viés, pode-se lançar mão da definição de Adorno, referente ao que poderíamos chamar de essência da obra de arte, ou espírito:

O espírito é aquilo mediante o qual as obras de arte, ao tornarem-se aparição, são mais do que são. A determinação das obras de arte pelo espírito está associada à sua definição como fenômeno emergente, não aparição cega. O que aparece nas obras artísticas, inseparável da aparição, mas também a ela tão idêntico, isto é, o não-fático na sua facticidade, é o seu espírito (ADORNO, 1982, p. 105).

De acordo com a visão adorniana, a menina de Dante, e conseqüentemente, a própria Mariel, de Jeremias, poderiam ser vistas como uma espécie de espírito artístico que toca a obra do autor, de forma a tornar-se a sua essência. Ela seria a entidade que atribui ao objeto artístico – nesse caso à história de Jeremias – não a condição de uma mera aparição, uma simples forma, mas de algo vivaz.

No decorrer da narrativa, o apego de Jeremias a Mariel, ou Brancaflor, como também é chamada, vai se tornando mais evidente. É perceptível que, quanto mais busca as coisas racionais e estoicas, tanto mais Jeremias prende-se a uma invenção que lhe provoca os sentidos e lhe atormenta a alma. Criar Mariel torna-se para ele uma obsessão. “Minha consciência, minha vida. Só elas são capazes de me seduzir e de me provocar de novo o desejo do corpo, mas não é isso o que procuro. Eu vou lutando contra mim mesmo, mas como vou lutar contra uma coisa que eu próprio criei?” (NEPOMUCENO, 2005, p. 70). Mariel, mesmo com ares de anjo, é uma criação que resulta de um ofício humano de Jeremias, e ao evocar-lhe desejos, anseios, ela se torna, aos olhos do escritor, ainda mais nociva em relação aos propósitos de busca dos valores elevados do espírito.

Considerando a natureza das palavras, como quer Leyla Perrone-Moisés, temos o conceito de que “a linguagem não é só o meio de sedução, é o próprio lugar da sedução. Nela, o processo de sedução tem seu começo, meio e fim. As línguas estão carregadas de amavios, de filtros amatórios, que não dependem nem mesmo de uma intenção sedutora do emissor” (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 13). Portanto, Jeremias sabe-se seduzido pelos amavios de sua história, e condena-se por isso. Embora lute com suas palavras para que sua criação admita um tom solene e estoico, Mariel parece tomar forma por si própria, seduzindo o autor com a vivacidade de sua história.

Ainda sobre a condição do poeta Jeremias, em uma das tantas visitas de Ismael à sua casa, este o encontrou mais estranho do que de costume:

Tinha um olhar parado, parece que fixado em nada. [...] Percebi que ainda tinha nas mãos um volume antigo, meio aberto entre os dedos, encadernado em percalina e muito sujo e amarelado nas pontas. Eram as obras de Bernardim Ribeiro, eu já sabia, porque conhecia de vista quase todos os seus livros (NEPOMUCENO, 2005, p. 69).

Esse fragmento é um indício dos traços gnósticos que perpassam a obra. A referência a Bernardim Ribeiro é extremamente significativa. Em seu estudo, *Do significado oculto de Menina e Moça*, o escritor português Helder Macedo considera, em especial a obra referida no título do ensaio, como um romance que tem significados ocultos atribuídos à filosofia gnóstica, cabalística e neoplatônica. Dessa feita, os citados versos,

“Entre mim mesmo e mim/ não sei que se levantou/ que tão meu imigo sou”¹ (NEPOMUCENO, 2005, p. 72), evidenciam a dúvida que acomete Jeremias quanto à natureza de seus sentimentos em relação à história que cria e especificamente no que diz respeito a Mariel, por quem ele adquire um apego especial. E mais que isso, Jeremias sente que o que há de divino nele é Mariel, mas ela está aprisionada na matéria, posto que é dependente da palavra para se manifestar.

O escritor se sentia abalado, dividido por um duplo sentimento, tendo, de um lado a materialidade de seu verso e seu progressivo apego a ele, e de outro lado, a busca serena da razão, da sabedoria e do desapego das coisas materiais. O fragmento a seguir evidencia esse conflito:

[...] O frio não existe. O que existe é só o calor, mas quando se retira este, sobra o primeiro que estava lá dentro do outro, como que escondido, esperando vir à tona. A vida de Jeremias, seus amores e dores, não existem. O que existe é só a sua palavra, mas quando se retira esta, então o que sobra? Sobra Jeremias mesmo, inserido nessa mesma palavra, o que existe sem existir – sua sensação. É por isso que amarelam as páginas de seu antigo *Do Triunfo do Espírito Transfigurado*. Lá está só o espírito, o calor da existência existida. Pois eis que agora deixa de mandar o espírito puro, e os olhos sensíveis e a mão branca de Mariel pousam sobre os lábios de Jeremias (NEPOMUCENO, 2005, p. 66).

Diversas alusões são feitas ao livro *Do Triunfo do Espírito Transfigurado*, que consistia em um manuscrito feito em outros tempos por Jeremias, carregado de rigor moral e de concepções estoicas às quais Jeremias até então se dedicava. Torna-se, por tudo isso, pertinente esclarecer a relevância da corrente filosófica do Estoicismo. Essa corrente filosófica de origem grega prega a perfeição como bem essencial. Num contexto dicotômico entre o vício e a virtude, o homem estoico é aquele que consegue se manter firme e inabalável diante da manifestação dos desejos. Isso explica a aversão de Jeremias a qualquer manifestação física não essencial que nele se manifeste, já que tais ímpetos o afastariam da sabedoria estoica que ele tanto buscava.

No entanto, a história de Mariel era contraditória em relação a esses princípios. Nesse ínterim, a própria Mariel, em um diálogo inusitado com seu criador, tenta dissuadir Jeremias da culpa, por sua inédita devoção aos sentidos, ou antes, condenar-lhe de vez, como ela sugere:

Eu sei como o senhor pensa na sua história durante todos os dias e todas as horas, e que quanto mais busca uma coisa, mais encontra outra. O senhor é um homem, não é um espírito. Não queira buscar as coisas do espírito sem que antes encontre o mundo que é dos homens (NEPOMUCENO, 2005, p. 166).

Logo, Mariel, ao falar-lhe, busca mostrar que ele apenas alcançará essa sabedoria e divindade após aceitar o contato com o que é material, mais propriamente, com a palavra. Helder Macedo, no que diz respeito a essa necessidade de se contemplar também o lado não divino das coisas, assim se expressa: “Para isso é necessário que o homem ‘ acorde ’ ou ‘ veja ’, reconhecendo não só a substância divina que em si aprisiona, mas também, conseqüentemente, reconhecendo a natureza ‘ infernal ’ do mundo material” (MACEDO, 1999, p. 50). A personagem Mariel poderia representar esse despertar aos olhos de Jeremias, fazendo-o não só reconhecer a natureza divina, como o levando a aceitar o contato estabelecido entre ele e a materialidade, por meio de sua palavra e

¹ Bernardim Ribeiro, Vilancete publicado no *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende.

da criação de sua história. Na perspectiva adorniana, Mariel constituiria o próprio espírito artístico que toma formas e se manifesta ao seu criador.

Flausino, que mata o pai de Mariel por engano, também é acometido por esse despertar, ao “buscar uma coisa e encontrar outra” (NEPOMUCENO, 2005, p. 118). Ele encontrou no erro a sua redenção, pois, ao se enganar em relação ao alvo de sua vingança, acabou se aproximando de Mariel, que o levou ao arrependimento de seus atos. Assim sendo, a menina pode ser encarada como a tomada de consciência do caminho, para os dois homens:

Flausino guerreou contra seus demônios, contra as forças as mais gigantescas que nunca imaginara, contra o súbito amor que tomara conta de sua alma, contra o enlevo do espírito, e acima de tudo, contra si mesmo. Também Jeremias, a seu modo, buscou as coisas do espírito, a razão da moralidade, mas encontrou os sentidos, a vida (NEPOMUCENO, 2005, p. 118).

Nesse sentido, vale mencionar o texto da concepção gnóstica adotada por Bernardim Ribeiro segundo a qual a mulher é o ente mais próximo do divino, “Ele para Deus e ela para Deus nele’ – a mulher é entendida por Bernardim como mais próxima da divindade do que o homem” (MACEDO, 1999, p. 46). Nepomuceno cria uma personagem feminina, com ares de anjo, e nela expressa essa condição de reveladora do espírito, duplo do homem, enfim, a própria alma, capaz de despertar tanto em Flausino, quanto em Jeremias, e também em Ismael, por extensão, um sentimento de redenção e, conseqüentemente, o acesso à consciência artística. A menina é, ao mesmo tempo, a que condena e salva. O homem, no que diz respeito ao conceito gnóstico, após uma possível queda (exílio em relação a uma convivência divina anterior), encontra-se aprisionado na matéria, e resta a ele se libertar, achar o caminho e tornar a Deus.

Cabe à menina, dentro dessa linha de pensamento, o posto de remanescente de Deus, que se revela a Jeremias por meio da palavra. A palavra seria um vínculo material necessário para uni-lo à sua divina criação. Afinal, segundo a concepção gnóstica, “Deus está oculto do homem que só pode conhecê-lo através de uma revelação ou de uma iluminação sobrenatural. As forças da escuridão criaram o mundo e a parte material do homem para aprisionarem uma porção da substância divina, a luz ou o espírito” (MACEDO, 1999, p. 50). Nessa direção, o fazer poético é um exercício que leva a Deus, sendo Mariel a representação desse caminho.

A menina surge por meio das palavras, as quais levam à reflexão. Palavras que são o caminho para a condição espiritual, apesar de sua materialidade. Afinal, primeiro precisa-se ter contato com o material, para só então se encontrar com o divino. Até porque, ainda em conformidade com linhas de pensamento oculto, “a linguagem pode chegar a Deus porque veio de Deus, e a natureza da Criação é, essencialmente, espiritual” (MACEDO, 1999, p. 79). Isso explica, na corrente religiosa cabalística, a extrema valorização da linguagem, como detentora de conteúdos espirituais velados, e também ratifica o valor sagrado das Escrituras. E mais que isso: se considerarmos a estreita relação entre o povo judeu e a palavra, constataremos que eles a têm como um artifício sagrado.

A menina seria um ser iluminado, que, segundo a cultura gnóstica, detém uma identidade divina “e quem reconhece a verdade do mensageiro de Deus, reconhecerá a verdade do próprio Deus” (MACEDO, 1999, p. 50). Ela seria um mensageiro de Deus, para causar a remissão de Flausino e tirar de Jeremias a culpa por se submeter à sedução de seus sentidos: “Não há como fugir da palavra, mas ela é ao mesmo tempo a sua condenação e salvação. (...) Vá usar as suas palavras. É para isto que estou aqui: para te dizer do poder de proferir as palavras, embora eu conheça muito bem o seu conceito de poesia” (NEPOMUCENO, 2005, p. 165-166). Ela assim o diz, porque Jeremias acreditava que

a poesia mesma não existe, o que existe é o desejo dela, ou antes, o desejo de sua existência. Há muito tenho tentado escrever sem palavras, mas é impossível. A poesia seria mais ou menos isso: escrever sem palavras. Sei que pode parecer uma coisa estranha, mas pense bem: a palavra é o instrumento que liga o poeta ao objeto de que fala, é o elo entre o sujeito e o objeto. Se eliminamos a palavra, então o que sobra? Ambas as extremidades, fundidas num ser só. [...] Se elas não existissem, então eu seria o meu próprio objeto poético, e não teria que desejá-lo, como hoje eu desejo (NEPOMUCENO, 2005, p. 155).

Nessa perspectiva, pondera-se que o grande conflito que se passa com Jeremias é o seu anseio por alcançar, sem atravessadores, o seu objeto poético. Nisso consiste a sua culpa, pois, instrumentos como a palavra apenas fazem surgir o desejo de alcançar o objeto, interpondo-se entre o sujeito e ele. Mariel tira-lhe essa culpa, mostrando a Jeremias a impossibilidade de construção de seus caminhos sem a palavra.

Por isso as características de evanescência da menina Mariel, tal qual fosse um anjo anunciador da redenção de Flausino e da feliz condenação de Jeremias. Nesse sentido, é extremamente significativo o fato de, na festa de Nossa Senhora do Rosário, Mariel ter representado um anjo anunciador. “Imaginem essa rara espécie vestida de anjo, diante da Virgem, representando” (NEPOMUCENO, 2005, p. 81). Mariel representava justamente um anunciador da verdade divina.

Avançando mais no viés da cultura judaica, encontraremos o termo *Shekhinah* ou *Chéquina*. Esta “é revelada como a emanção feminina de Deus, a ‘Filha’ que, embora a sua ‘Casa’ seja a ‘Forma da Luz’, teve de se exilar para longes terras onde a sua presença, ou morada, representa, no entanto, a possibilidade da Redenção” (MACEDO, 1999, p. 84). Destarte, Mariel era a emanção dessa luz divina, que inclusive despertou o olhar apurado de Jeremias, quando da visita feita por ela, para “como estava bonita a incidência daquela luz sobre a cabeça e o corpo da menina sentada diante da mesa” (NEPOMUCENO, 2005, p. 160). Uma luz mais radiante que a que costumeiramente cobria a sala.

Fica evidente da influência de ciências ocultas na obra de Nepomuceno, de forma que o surgimento de Mariel na vida moderada de Jeremias significaria um despertar, um tomar consciência sobre o verdadeiro sentido da vida. Ela seria a figura iluminada que invadiu os pensamentos do escritor, mostrando-lhe que não havia culpa em criar sua história fora dos conceitos de moral que tanto buscava, já que, como sentenciava a menina, “quanto mais se busca a idéia pura do espírito, mais se encontram as sensações do corpo” (NEPOMUCENO, 2005, p. 168).

Ainda no que se refere aos conceitos gnósticos, a *Chéquina* pode ser também interpretada como um fogo espiritual, “uma vez que era também identificada com o *Ruah-ha-kodesh*, ou ‘Espírito Santo’, através da qual a voz de Deus fala e a Sua palavra se materializa” (MACEDO, 1999, p. 91).

Ele sentiu o calor dos dois dedos de Mariel nos seus lábios, assim como uma brasa ou um pingo de fogo que acende uma chama e um desejo de dizer, um prazer dúbio de espiritualidade e volúpia, que só os espíritos do além sabem provocar, e que outro momento algum de sua vida pôde repetir posteriormente (NEPOMUCENO, 2005, p. 171).

As palavras “calor”, “brasa”, “pingo de fogo” e “chama” enfatizam esse fogo espiritual que Mariel transmite a Jeremias. Ela, como entidade que provoca um despertar, traz ao escritor o vento das palavras, do espírito, provoca também sensações antagônicas de reconhecimento do corpo. Essa dualidade é típica do pensamento gnóstico. “O elemento crucial do pensamento gnóstico é o dualismo radical que governa a relação

entre Deus e o mundo e, correspondentemente entre o homem e o mundo” (MACEDO, 1999, p. 49). O sentimento dual é evidenciado na dicotomia entre homem e materialidade, na condição humana antes e depois da revelação, e é uma constante na narrativa de Nepomuceno, especialmente na imagem de Jeremias.

Essa manifestação do ser bipartido pode ser exemplificada pelos versos do vilancete de Bernardim Ribeiro, transcritos n’*A lanterna mágica de Jeremias*; por isso são eles citados uma vez mais: “Entre mim mesmo e mim,/ não sei que se levantou,/ que tão meu imigo sou” (NEPOMUCENO, 2005, p. 72). Nesse caso, o apego sentimental à sua história, indiretamente a Mariel, desencadeia em Jeremias um estranhamento. Por vezes, na literatura, o sentimento amoroso ou algo do gênero é usado como máscara para dizer da condição existencial do indivíduo.

Nesse confronto entre o que seria o bem e o mal, travado no interior de Jeremias, ele sente-se inseguro em relação aos rumos que o levarão os sentimentos que nele se manifestam, como sugere o fragmento:

Eu tenho essa sensação de que estou buscando a própria morte, enquanto busco aquilo que me dá prazer. Muita luz cega os olhos de quem acha que vê muito. É como se eu fosse um inseto desses, uma mariposa, que fica voando em torno de uma vela, não é essa a metáfora do poeta? E que, fascinada pela luz, quanto mais busca o clarão, tanto mais encontra também a sua morte (NEPOMUCENO, 2005, p. 172).

A morte da qual se fala também deve ser interpretada sob outra ótica, já que “morrer (para aqueles que, através da gnose, reuniram a parte divina de si ao todo da divindade) é libertar-se da matéria aprisionante e regressar à terra natal” (MACEDO, 1999, p. 50). Assim, morrer simbolizaria finalmente um encontro com o divino. Reforçando essa constatação, tem-se o fragmento seguinte: “essa menina sibila, medusa, com olhos de Balaão” (NEPOMUCENO, 2005, p. 117). Além da palavra *sibila*, que significa profetiza ou bruxa, referindo-se ao fato de Mariel ser a anunciadora da verdade a Jeremias, tem-se a ainda mais significativa *medusa*, que tem origem na mitologia grega, em que se faz alusão à face da medusa. Diz-se que quem olha a medusa há de morrer. No viés da narrativa de Nepomuceno isso é extremamente significativo, pois indica que quem reconhece a verdade sobre si mesmo já não tem motivos para permanecer vivo, já que esse é o sentido da vida. Dessa feita, após o contato com Mariel e o abrir de olhos, o despertar para a espiritualidade por ela causado, a vida tanto de Jeremias quanto de Fausto perde o significado, pois eles são salvos pelos olhos da menina, conquistando o direito a um novo estágio de espiritualidade.

3. O erro como processo de redenção

No tocante a Fausto, cujo erro cometido traz-lhe grande remorso, não por sua natureza, já que matar para ele era procedimento corriqueiro, mas por algumas razões a ele inerentes. Acontece que Fausto afeiçoara-se desde o princípio à menina Mariel, despertado pelo mesmo amor simbólico já mencionado anteriormente. “Flausino passou a estimar Mariel, depois sentindo que a estima já era de muitos anos, muito antes mesmo de conhecer Mariel, ou de saber que ela existia” (NEPOMUCENO, 2005, p. 12). Também Fausto, assim como Jeremias, teve a partir da visão da menina, o seu despertar para uma mudança espiritual.

O fato de ele suspeitar que a conhecesse há muito tempo também é simbólico, já que, pelo conceito gnóstico, conforme já mencionado, Deus está oculto no homem e sua revelação consiste em uma emanção feminina, já nomeada como *chéquina*. O reconhecimento da natureza divina de Mariel causa em Fausto certa reminiscência do plano espiritual, provocando um estado em que “ficava seduzido Flausino pela esquisitice

daquela menina Brancaflor” (NEPOMUCENO, 2005, p. 16). Portanto, a necessidade de se redimir surge em Fausto após a visão de Brancaflor, como num processo de libertação do que havia de divino dentro dele.

Dessa feita, a mesma menina que parecia vigiar-lhe os atos, condenando-o, talvez até adivinhando sua natureza assassina, foi a responsável por seu arrependimento e futura redenção. Daí a dúvida suscitada em Fausto sobre o significado do surgimento de Mariel em sua vida: “No convento, confessou também o seu pecado, ou antes, os seus muitos pecados, especialmente aquele, do qual nunca soube a natureza, se era culpa, se era a forma única de redenção de seu espírito” (NEPOMUCENO, 2005, p. 187). Logo, Mariel fora nada mais que isso: o despertar de Fausto para a necessidade de uma mudança de conduta, que culminaria em sua redenção.

É pertinente expor as condições da expurgação do erro de Fausto. Como purificação catártica, escolheu ele passar seus últimos dias em um convento, e, aos moldes de Édipo, optou por abster-se da visão, única possibilidade de rever seu objeto de redenção, Mariel. Fausto queimou os próprios olhos com azeite quente, numa atitude de autopunição, sob a alegação de que “já tinha visto tudo neste mundo, e não precisava ver mais nada” (NEPOMUCENO, 2005, p. 187), uma nova alusão à medusa ou à face divina, aquele que a contempla já pode morrer. Diante do exposto, reitera-se a importância da visão de Mariel e de seu papel redentor, após o qual tudo o mais se torna insignificante e desnecessário. Nota-se também o desprendimento de um dos órgãos dos sentidos, evidenciando uma ruptura com a natureza material e um despertar de uma consciência espiritual, em detrimento dos apelos do corpo.

A própria Mariel, quando de seu encontro com Jeremias, explana sobre sua natureza e faz alusão ao fato de que ela fora predestinada a falar aos homens: “É que as pessoas têm dificuldade de ouvir o que vem de dentro, porque não têm ouvidos por dentro, só por fora. Então ao invés de ouvir por dentro, nós é que saímos no mundo de fora, para que vocês ouçam. [...] Vim aqui porque esta vinda me foi confiada” (NEPOMUCENO, 2005, p. 163). Nesse âmbito, toca à menina não simplesmente a função de promover o despertar da espiritualidade, bem como adquire ela as feições de anjo anunciador da boa nova divina.

4. Ismael e o testemunho da performance poética de Jeremias

Pretende-se considerar que Ismael testemunhou a performance de criação de Jeremias, desenvolvendo, posteriormente, seu próprio ato performático, mas, considerando a ausência de registro imediato, e a incompreensão, por ele confessada, algumas vezes, de atitudes tantas de Jeremias, somos levados a crer que ele foi, certamente, ludibriado por sua memória e por um olhar subjetivo ao recontar a história de Mariel.

Partindo da observação do tempo na narrativa, observa-se que os fatos são narrados de forma esparsa, susceptíveis a torções temporais, que o narrador atribui a bel prazer de sua memória. Assim, ele contraria a lição de Jeremias de que “o que acontece antes do tempo é fato intruso, inexistente. (...) Tudo o que acontece, mesmo de súbito, quando vem já vem maduro, pensado, vivido, como se só estivesse repetindo o acontecido” (NEPOMUCENO, 2005, p. 11). Por isso, Ismael lamenta-se por não conseguir manter essa linearidade, ao recontar a história de Mariel. Portanto, ele confessa: “as coisas que me são caras e definitivas me vão delineando a inspiração aos poucos. Delas digo primeiro, apesar da lição fundamental de Jeremias de que os fatos têm uma ordem conhecida da inteligência de Deus” (NEPOMUCENO, 2005, p. 16).

Dessa feita, a narração de Ismael torna-se fragmentada, ajudando na construção da imagem atormentada de Jeremias e enfatizando o envolvimento de Ismael com a história que narra. A este ponto, cabe citar a menção de Lévi-Strauss ao processo de construção de *Em busca do tempo perdido*, em que “Proust compara seu trabalho ao de uma costureira que monta um vestido com peças já recortadas, que já possuem forma”

(LÉVI-STRAUSS, 1969, p. 10). Da mesma maneira o faz Ismael, ao valer-se das peças do vestido oferecidas por Jeremias, costurando-as entre si, a seu modo.

Assim sendo, é incoerente afirmar que Ismael tenha se mantido fiel todo o tempo à história contada, como insisti em afirmar ao longo da narrativa, “minha palavra não é minha. O que digo é de Brancaflor é fantasma dos outros, e não tenho nada com esta história” (NEPOMUCENO, 2005, p. 82). O ato de rememorar, por si só, implica invenção, criação. Afinal, como sugere Lúcia Castello Branco:

Considerar isso é admitir que o passado não se conserva inteiro nos receptáculos da memória, mas se constrói a partir de faltas, de ausências, é admitir, portanto, que o gesto de se debruçar sobre o que já se foi implica um gesto de identificar o que ainda não é, o que virá a ser (apud GUIMARÃES, p. 20).

Dessa feita, infere-se que Ismael se contaminou mais do que deixa transparecer inicialmente pelos artifícios de sedução das palavras. Ele cria uma história sobre a história de Jeremias, acrescentando a sua própria condição, exprimindo, inclusive, juízos de valor, opiniões sobre a história contada e até dados de sua vida pessoal, como no caso da explicação da origem de seu nome: “Ismael. Sei que deve soar estranha esta escolha de minha mãe caprichosa e devota de todos os santos, profetas e outros nomes do antigo testamento” (NEPOMUCENO, 2005, p. 19).

Ele se mostra enleado pelos fatos, num crescente, como se reconhecesse que o fato de recordar era a única forma de se apossar da história que outrora fora de Jeremias, narrando-a na íntegra. Afinal, reforçando o já dito com um parecer acerca do texto de Borges, *Funes el memorioso*, escrito por Wander Melo Miranda, “uma memória infalível nega-se a si mesma: sem esquecimento não há reminiscência possível. A perda do objeto é condição necessária para a sua posse – ‘Solo el que há muerto es nuestro, sólo es nuestro lo que perdimos’, diz Borges em um de seus poemas” (MIRANDA, 1997, p. 20). De forma que, numa espécie de gradação, os fatos vão se tornando lúcidos e compreensíveis no decorrer da narrativa, ao passo que Ismael vai se apoderando deles, à medida que recorda. Até que, ao final, assume sua parte na história de Mariel, e mais que isso, reconhece-se também seduzido por ela “a história de Jeremias virou minha história, por força de uma paixão minha e, sobretudo, por força de uns olhos que muito amo” (NEPOMUCENO, 2005, p. 190).

5. A representatividade dos nomes utilizados na obra

Os nomes atribuídos aos personagens da obra de Nepomuceno são também extremamente representativos. A começar por Mariel, que consiste na junção entre Maria e Ariel. Fazemos, portanto, uma ligação com a Virgem Maria, que também representa a face divina de Deus, na concepção cristã. Dessa feita, pode-se considerar que “a função mística da *chéquina*, dentro do cabalismo hispânico, tem extraordinárias semelhanças com a função da Virgem Maria dentro do Cristianismo hispânico, onde as correntes mariológicas são particularmente fortes” (MACEDO, 1999, p. 95). Ariel, por sua vez, é o nome de um anjo ou espírito de sentimentos elevados, sendo, portanto, uma boa denominação para o que encerra a imagem da menina Mariel.

Já o Jeremias, de Nepomuceno, herda a propensão ao profético e ao lamento, características essas do profeta bíblico das lamentações. O tom profético se associa ao fato de que Jeremias é o eleito para anunciar a história de Mariel, mesmo em detrimento de seus pudores. E ele se lamenta por julgar que sua paixão pela história o desvincula dos caminhos de sua natureza estoica.

Fausto, por sua vez, faz menção ao lendário Fausto, que fez com Mefistófeles um pacto, pelo qual o diabo o serviria em troca de sua alma. Ou, mais contemporaneamente,

te, remete ao Fausto de Thomas Mann, autor, inclusive, com quem a obra de Nepomuceno estabelece um diálogo sutil. A corroboração de que o Fausto de Nepomuceno teria também o apoio do diabo, explicita-se no seguinte fragmento: “Estou muito bem guardado, menina, do meu lado está aquele de que nunca se ri” (NEPOMUCENO, 2005, p. 117). Em virtude de seus crimes, o Fausto de Nepomuceno também tem sua alma corrompida, mas ele se arrepende de seus pecados a partir da visão de Mariel.

Conclusão

Em análise última, atesta-se que a obra encerra um arcabouço de reflexões sobre a natureza humana, em que surgem questões intrínsecas ao fazer literário e à construção estética. Já noutro fio da narrativa, aparecem questões inerentes aos fundamentos gnósticos judaicos, tornando a obra um campo fértil para o florescimento de questionamentos poético-filosóficos.

Nepomuceno cria, por meio de uma história superficialmente verossímilante, pautada no erro de Fausto e em seu amor pela menina Mariel, nas histórias de Adelaide, no conflito do escritor Jeremias e, por extensão, de Ismael, uma compilação de reflexões sobre a condição espiritual do homem, além de propiciar questionamentos sobre assuntos amplamente visitados pela crítica literária contemporânea, como a noção de gratuidade do objeto artístico, a exemplo da insistente negativa de Jeremias em submeter suas obras à divulgação e comércio; a ideia de cânone, vivificada pelas comparações entre Ismael, o poeta menor e Jeremias, o poeta maior, já aclamado pela crítica; além de uma salutar reflexão sobre o ato de produção literária, tendo como foco o conflito do escritor Jeremias em relação a como ele pode reproduzir a vida literária que o tenta, que o provoca os sentidos, fazendo com que surja a história. Isso, somado aos pudores pessoais de Jeremias, no que diz respeito à sua herança de princípios estoicos, que entram em choque com os amálios de sedução da palavra e as emanações sensíveis que esta lhe provoca.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance, in: CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emilio Salles; PRADO, Décio de Almeida; ROSENFELD, Anatol. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1976, cap. 2, pp. 51-81.

GUIMARÃES, César. *Imagens da memória: entre o legível e o visível*. Belo Horizonte: Pós-graduação em Letras / Estudos Literários – Fale/UFMG/ Ed. da UFMG, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Olhar, escutar, ler*. Trad. de Beatriz Perrone-Moisés. Companhia das Letras, 1997.

LIMA, Luiz Costa. *O fingidor e o censor: no Ancien Régime, no Iluminismo e hoje*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988 (Coleção Imagens do tempo).

MACEDO, Helder. *Do significado oculto da menina e moça*. 2 ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1999.

MIRANDA, Wander Melo. A memória de Borges, in: MACIEL, Maria Esther & MARQUES, Reinaldo (org.). *Borges em dez textos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 1997, cap. 2, pp. 19-24.

NEPOMUCENO, Luís André. *A lanterna mágica de Jeremias*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da escrivantina: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

RIBEIRO, Bernardim. *Obras completas*. Prefácio e notas de Aquilino Ribeiro e M. Marques Braga. 3 ed. Lisboa: Sá da Costa, 1982, vol. II.

O simbolismo do anel: a representação do imperialismo europeu (1870-1914) na obra *O Senhor dos Anéis*, de J. R. R Tolkien

André Mascarenhas Pereira

Licenciado e Bacharelado pela PUC Minas. Mestrando em História Social da Cultura pela Universidade Federal de Minas Gerais. e-mail: andmascarenhas@yahoo.com.br

Leandro Alves Lopes

Licenciado e Bacharelado pela PUC Minas.
Professor de História da Rede Municipal em Contagem, Minas Gerais.
e-mail: alveslopes@pop.com.br

Lucas Lacerda Lima

Licenciado e Bacharelado pela PUC Minas. e-mail: lucas.lacerdalima@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo comparar a obra de J. R. R Tolkien, *O Senhor dos Anéis*, com o Imperialismo europeu do período entre 1870-1914. Pretende-se analisar como o contexto histórico condiciona, mesmo que sob forma indireta, as representações que os indivíduos criam sobre o mundo social. Os eventos ocorridos especificamente na Europa na virada do século XIX para o XX, como a expansão e tensão entre países e a consequente Primeira Guerra Mundial constituem-se como elementos que influenciaram o escritor na elaboração de seu livro, uma vez que a realidade social provoca reações distintas sobre os sujeitos históricos.

Palavras-chave: 1. Imperialismo. 2. *O Senhor dos Anéis*. 3. Tolkien.

Abstract: The present paper aims at comparing J. R. R. Tolkien's *Lord of the rings*, with the European imperialism from 1870 to 1914. The objective is to analyze how the historical context determinates even indirectly the representations that individuals create about the social world. The events occurred specifically in Europe from the end of the 19th century to the beginning of the 20th century, such as the tension among countries and the consequent First World War, constitute elements that influenced the writer in the composition of the book, because social reality provoke different reactions among historical individuals.

Keywords: 1. Imperialism. 2. *Lord of the Rings*. 3. Tolkien.

Introdução

Para relacionar o Imperialismo Europeu no período de 1870-1914 com o livro *O Senhor dos Anéis*¹, de J. R. R. Tolkien, faz-se necessário constatar os aspectos que ca-

¹ Para a realização deste artigo foram analisados os três volumes da obra de J.R.R. Tolkien, *O Senhor dos Anéis: Volume 1: A Sociedade do Anel, Volume 2: As Duas Torres, Volume 3: O Retorno do Rei*. TOLKIEN, J. R. R. *O Senhor dos Anéis*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 3v. Além destes, foi consultada a biografia do autor. Ver em: WHITE, Michael. *Tolkien: uma biografia*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

racterizaram a sociedade de tal período e que simultaneamente influenciaram o autor na construção de sua obra. A análise contextual do período a que se refere o presente artigo foi realizada por meio do estudo da obra de Hobsbawm (1988), *A Era dos Impérios*.

Para Hobsbawm (1988) o período que marcou o fenômeno do Imperialismo se caracterizou por potências capitalistas como um centro avançado de desenvolvimento que expande sobre outras regiões periféricas do globo terrestre. Esta expansão se deu em vários aspectos, do qual o Imperialismo foi uma estratégia dos países capitalistas europeus para alcançar hegemonia mundial por meio da dominação de cunho econômico, político e cultural sobre as demais nações periféricas a fim de garantir a captação e acumulação de riquezas.

John R. R. Tolkien e o contexto imperialista europeu

Hobsbawm (1988) observa que este foi um período de profundas transformações, calcando a formação substancial do pensamento contemporâneo moderno. As mudanças abruptas na tecnologia, na sociedade, na economia e na política alteraram potencialmente as estruturas do cenário mundial. John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973) viveu sob este contexto em que o mundo foi palco de todas estas reconfigurações. Desta forma o autor absorveu e interpretou aspectos destes processos, nos quais as pessoas ativas ou adultas no período de 1880 a 1914, foram intensamente influenciadas por este período. Não se pode, entretanto, afirmar que Tolkien não tenha assimilado nenhum aspecto de seu mundo social ao elaborar *O Senhor dos Anéis*.

A comparação que se pretende obter entre a obra de Tolkien e o Imperialismo se estabeleceu a partir da identificação dos mecanismos de disputa pelo poder hegemônico e dos atores que estão inseridos em ambos os processos. Esta busca pelo poder e pela supremacia é vigente tanto no livro do escritor quanto no processo histórico ocorrido no período de 1870-1914. A análise de Max Weber, citada por Hobsbawm, sintetiza como o Imperialismo foi um processo de expansão e disputa pelo poder hegemônico mundial:

Apenas uma confusão política completa e um otimismo ingênuo podem impedir que se reconheça que os esforços inevitáveis em favor da expansão comercial de todas as nações civilizadas, sob controle da burguesia, após um período de transição de concorrência aparentemente pacífica, se aproxima nitidamente do ponto em que apenas *o poder* decidirá a parte que caberá a cada nação no controle econômico da Terra e, portanto, a esfera de ação de seus povos [...] (WEBER, *apud* HOBSBAWM, 1988, p. 87).

Portanto, J. R. R. Tolkien, que nasceu no final do século XIX, mais precisamente no ano de 1892, vivenciou grande parte deste contexto, chegando a participar da I Guerra Mundial, conflito resultante desta concorrência pela hegemonia econômica e política das nações europeias. Tolkien ingressou no corpo de fuzileiros e partiu para combate nas trincheiras da França de julho de 1916 ao início de 1917.

No prefácio do primeiro volume da obra, *A Sociedade do Anel*, J. R. R. Tolkien alegou que não teve propósito algum de relacionar sua obra com a sociedade em que viveu: “Quanto a qualquer significado oculto ou mensagem, na intenção do autor estes não existem. O livro não é nem alegórico, nem se refere a fatos contemporâneos” (TOLKIEN, 1954, p.12-13, v.1). Argumentando contra a ausência de intencionalidade, Burke (2004) constata que por mais involuntário que se pretenda escrever uma obra literária, inevitavelmente está impregnada por aspectos da realidade social em que foi concebida. Usando o argumento de Buckhardt, Burke ressalta:

Seu argumento em favor do testemunho involuntário também é convincente: testemunhas do passado podem nos dizer que não sabiam que sabiam. De qualquer forma, não seria correto supor que, digamos, os romances e as pinturas sejam sempre desinteressados, livres de paixão e de propaganda. Como seus colegas de história política ou econômica os historiadores culturais têm que praticar a crítica das fontes, perguntar porque um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação (BURKE, 2004, p. 33).

Sevcenko (1995) reitera que “os fenômenos históricos se reproduziram nos campos das letras, insinuando modos originais de observar, sentir, compreender, nomear e exprimir” (1995, p.237). Estes modos originais de manifestação se expressam na obra de Tolkien como sua maneira de transfigurar os elementos que absorveu do mundo. Para ele, o autor literário traz consigo toda uma carga contextual com características de seu meio social. Entretanto, a obra literária é uma fonte de pesquisa, pois se associa a um contexto agregada de elementos de sua época. Para Chartier (1990), a realidade ou o mundo social condiciona os indivíduos a suas formas de representações e práticas. Portanto, as percepções do mundo social permitem que um autor possa ser interpretado a partir do contexto no qual sua obra foi produzida, considerando tais representações do mundo social construções determinadas pelos interesses de indivíduos que as forjam. Portanto, as obras se estabelecem como reações culturais, das quais “o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17).

O livro de J. R. R. Tolkien, como obra literária, narra a história de vários povos fictícios na disputa do poder exercido por *Um Anel*, sobre o território ao qual o autor denominou como *Terra Média*. Ele coloca que o portador deste *Um Anel*, forjado pela entidade denominada como *Sauron*, teria grandes poderes e governaria sobre todas as raças, mas este anel consumiria principalmente os seres que não tivessem forças para usá-lo. Por meio do *Um Anel*, este ser *Sauron* subjugaria todos os povos sob seu domínio.

Michael White (2002), autor de uma das várias biografias de Tolkien, afirma que sua obra não pode ser caracterizada como um simples escapismo, mas fruto de sua vivência trazendo aspectos de sua sociedade para a construção do livro *O Senhor dos Anéis*. Mesmo que o autor não desejasse, suas concepções só podem se basear na sua realidade, pois suas referências eram calcadas nas imagens de sua época, sintetizadas com suas influências literárias a partir das quais ele transpôs seu imaginário para seus livros.

No período do Imperialismo, o mundo se dividia em um contraste severo entre as civilizações rudes de um lado e as modernas de outro (HOBSBAWM, 1988). Neste período existiam sociedades predominantemente agrárias vivendo de tradições centenárias, e de outro lado existia uma sociedade urbana que impunha seu modelo civilizador. Estas personagens criadas por Tolkien simbolizam este contraste entre a emergência de um mundo modernizador e as sociedades rurais e campestres². Muitas pessoas que ainda estavam em uma vida predominantemente rural não conseguiram assimilar facilmente estas mudanças drásticas na tecnologia e na cultura que se modernizava. Tolkien, no prólogo do primeiro volume de sua obra, testemunha sobre as emergentes mudanças que rapidamente alteravam o mundo:

O lugar em que vivi na infância estava sendo lamentavelmente destruído antes que eu completasse dez anos, numa época em que automóveis eram objetos raros (eu

² Para E.P. Thompson, desde o final do século XVIII, na Inglaterra, os costumes das classes populares passam a ser definidos como ações rudimentares, resquícios de um passado rústico, das quais as classes burguesas progressistas tentam impor sua lógica racionalista nas sociedades. Ver em: THOMPSON, 1998.

nunca tinha visto um) e os homens ainda estavam construindo ferrovias suburbanas (TOLKIEN, 1944, p. 14, v. 1).

Tolkien viveu em um período de transição marcado por rupturas e permanências. As reformas urbanísticas e a industrialização irrompiam na Europa ocidental no final século XIX e início do século XX. Este processo esmaeceu a relação interdependente, isto é, a complementaridade entre cidade e o campo. Dentro desta dinâmica da modernidade, estas cidades se polarizaram como centros políticos e econômicos, incorporando gradualmente o mundo rural que se fragmentava cada vez mais diante da era urbana. Nesta passagem do livro é possível fazer uma alusão às transformações testemunhadas por Tolkien, em que o mundo campestre abundante de natureza e habitado por tradições e costumes rurais se fragmentava diante da urbanização e do progresso:

Mas depois a Grande Escuridão chegou, e eles foram para longe através do Mar, ou fugiram para vales distantes e se esconderam, e fizeram canções sobre tempos que jamais voltariam. Nunca mais. É sim, houve um tempo em que só havia uma floresta, daqui até as montanhas de Lun [...]. As florestas eram como a floresta de Lothlorien, apenas mais densas, mais fortes, mais jovens. E o aroma do ar! Eu costumava passar uma semana só respirando (TOLKIEN, 1944, p. 65, v. 2).

Tolkien absorveu tais processos de maneira distinta: não formulou uma crítica política contra as modernizações capitalistas, mas, sim, um saudosismo romântico de períodos menos turbulentos, uma repulsa às grandes indústrias e ao seu operariado. Depois do fim da I Guerra, o autor dedicou sua carreira profissional como membro do conselho editorial do *New English Dictionary*, que passou a ser chamado posteriormente de *Oxford English Dictionary* (KYRMSE, 2003). Em 1920, dedicou-se também à formação acadêmica, assumindo um cargo de docência na Universidade de Leeds. Em 1926 assumiu a vaga de catedrático na Universidade de Oxford. Professor de uma renomada instituição, Tolkien não era um empreendedor industrial nem um típico clássico do capitalista burguês, mas pertencia a classes abastadas, parte de uma pequena burguesia intelectual³ como professor de literatura anglo-saxônica na Universidade de Oxford de 1926 a 1945, e de literatura inglesa na mesma universidade, de 1945 a 1959.

O escritor vivia em um pitoresco subúrbio afastado das áreas mais industrializadas de sua região, em Nothmoor Road, Oxford. Em um ambiente semelhante aos vilarejos campestres da Inglaterra, Tolkien adotou um estilo de vida que Hobsbawn (1988) identificou em grande parte da burguesia inglesa no início do século XX. Diante da expansão urbana e do crescimento da classe operária nas grandes cidades industriais, muitos burgueses preferiram se isolar em subúrbios mais isolados das classes marginalizadas em casas de campo:

A casa ideal, para a classe média, já não fazia parte de uma rua de uma cidade, uma “casa” de cidade, nem seu substituto, o apartamento em um grande edifício de frente para uma rua da cidade e pretendendo ser um palácio; era uma casa de campo urbanizada, ou, antes suburbanizada (uma villa ou mesmo um cottage) num parque ou jardim em miniatura, rodeado de verde. Iria se revelar como um ideal de vida imensamente poderoso [...] (1988, p. 235).

³ A formação da burguesia intelectual e as legitimações ideológicas de classe são objetos do clássico estudo de Antonio Gramsci. Ver em: GRAMSCI, Antonio. *Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

O ponto de vista de Tolkien foi condicionado devido a sua experiência como veterano da Primeira Guerra Mundial. Este evento criou uma descrença no autor sobre o desenvolvimento tecnológico como mecanismo de dominação e destruição dos homens, suas culturas e tradições. Com esse pensamento, ele coloca o problema da tecnologia no âmago de *O Senhor dos Anéis: O Um Anel* é o instrumento de poder absoluto (WHITE, 2002).

O livro – agora *O Senhor dos Anéis* – já era claramente uma obra para adultos, com suas alusões a corrupção que o poder acarreta, ao papel dos pequenos e insignificantes nos grandes eventos do mundo e com suas cenas de batalha. Estas eram frutos da experiência de John Ronald na Grande Guerra (KRYMSE, 2003, p. 13).

No ambiente construído em seu livro, ele relaciona o *Um Anel* como objeto que gerou devastação entre os povos, e isso remonta ao período em que o avanço tecnológico destoou de forma acelerada das demais épocas, devido à necessidade das grandes Nações em alcançar uma tecnologia como instrumento de exercer poder e dominação. Essa visão saudosista e romântica do autor sempre resistente a tecnologias embasava-se em sua crença de que a dominação e controle que a tecnologia moderna exerce sobre o ser humano e como ela seria prejudicial aos bosques e campos que tanto venerava:

Está tramando para se transformar num poder. Têm um cérebro de metal e rodas, e não se preocupam com os povos que crescem, a não ser enquanto o servem. [...] Ele e seu povo sujo estão devastando tudo agora. Lá embaixo nas fronteiras, estão derrubando árvores – árvores boas. Algumas eles apenas cortam e deixam apodrecer – isso é serviço dos orcs; mas a maioria delas são derrubadas e levadas para alimentar as fogueiras de Orthanc. Vejo sempre uma fogueira subindo de Isengard nos últimos tempos (TOLKIEN, 1944, p. 70-71, v. 2).

No que tange ao o Imperialismo Europeu, este processo foi uma demarcação do avanço tecnológico, com a irrupção de invenções que transformaram permanentemente o mundo. A ciência e a tecnologia moderna firmaram suas estruturas durante este período, que rompe definitivamente com os moldes do passado; para Hobsbawm (1988), o período que se prolonga a partir de 1880, se configura entre “dois setores que, combinados, formam um sistema global: o desenvolvido e o defasado.” (1988, p. 33). Outro aspecto em que é possível inferir a semelhança entre o Imperialismo e o livro de Tolkien é sobre a raça a qual ele denominou de *hobbits*; povo que vivia em condados rurais com uma vida campestre, relutantes a tecnologia:

São um povo discreto mas muito antigo, mais numeroso outrora do que hoje em dia. Amam a paz e a tranquilidade e uma boa terra lavrada; uma região campestre bem organizada e bem cultivada era seu refúgio favorito. Hoje, como no passado, não conseguem entender ou gostar de máquinas, mais complicadas que um fole de forja, um moinho de água ou um tear manual, embora sejam habilidosos com ferramentas. Mesmo nos tempos antigos, eles geralmente se sentiam intimidados pelas *Pessoas Grandes*, que é como nos chamam e atualmente nos evitam com pavor e estão se tornando difíceis de encontrar (TOLKIEN, 1944, p. 1, v. 1).

Sobre estas passagens do livro, verifica-se certo conservadorismo por parte do autor. Seu repúdio às transformações sociais e tecnológicas, por exemplo, significam de certa forma, a incompreensão frente às mudanças, e a volta para um período do passa-

do do qual ele idealizava. No contexto em que Tolkien se inseria, o contato entre povos e culturas étnicas diferentes se tornava cada vez mais intenso, e nele os brancos se confrontavam com “as massas de negros, pardos talvez, sobretudo amarelos.” (HOBSBAWN, 1988, p. 122). O ideário civilizador, que tinha como referência o modelo europeu acentuava o etnocentrismo e a crença de superioridade racial. Este etnocentrismo pode ser detectado no seguinte trecho da obra de Tolkien:

Caras escuras. Nunca tínhamos visto homens como esses antes, não, Sméagol nunca viu. São cruéis. Têm olhos negros, e longos cabelos negros, e argolas de ouro nas orelhas; sim, um monte de ouro bonito. E alguns têm tinta vermelha nas faces, e capas vermelhas; e levam bandeiras vermelhas, e vermelhas são as pontas de suas lanças; e tem escudos redondos, amarelos e negros com grandes cravos. Não são bonzinhos; parecem homens muito, muito cruéis. Quase tão maus quanto os orcs, e muito maiores. Sméagol acha que eles vieram do sul, de além do fim do grande Rio (TOLKIEN, 1944, p. 258, v. 2).

O Senhor dos Anéis como símbolo

Para compreender *O Senhor dos Anéis* como simbolismo metafórico do Imperialismo, foi utilizado o conceito de imaginário social por meio da abordagem de Baczko (1985), para correlacionar aspectos consistentes no livro com o período abordado.

Os imaginários sociais constituem outros tantos pontos de referência no vasto sistema simbólico que qualquer coletividade produz e através da qual, como disse Mauss, ela se percebe, divide e elabora seus próprios objetivos. É assim que, através dos seus imaginários sociais uma coletividade designa a sua identidade; elabora uma representação de si; estabelece a distribuição de papéis e das posições sociais, exprime e impõe crenças comuns (BACZKO, 1985, p. 309).

Para Baczko (1985), o imaginário social se estrutura por meio da experiência dos agentes sociais, assim como seus desejos, aspirações e motivações. O imaginário então seria, a partir de uma explicação etimológica, nada mais do que “um conjunto ou coleção de imagens, e não de imaginação, embora ambos sejam correlatos [...]. Imaginário pode então ser associado a uma idéia de um museu, um repertório de imagens, produzidas pelo homem ou ainda por se produzirem” (TEIXEIRA, 2003, p. 21). Esta é uma síntese deste processo, que se constitui por intermédio da influência do mundo social com o imaginário, ou conforme Teixeira (2003), apresenta-se como “resultado de fusão dialética entre imagem e imaginação, pois a criação de imagens pressupõe o uso da imaginação” (*idem*, 2003, p. 22). Tanto a história quanto a literatura são o tempo todo remetidos a questões como o símbolo, o imaginário, a verdade, o conhecimento e a memória.

A relação que foi feita entre o Imperialismo e o livro *O Senhor dos Anéis* foi realizada mediante a reflexão sobre o ponto central do enredo do livro, que é sintetizado pela disputa do *Um Anel*. Para isso foi utilizada a metodologia de semiótica, na qual o signo se expressa como significado. A seguinte passagem da obra de Tolkien exemplifica o significado que o anel representa como objeto de dominação e poder:

Três anéis para os Reis Elfos sob este céu, Sete para os Senhores Anões em seus rochosos corredores, Nove para Homens mortais fadados ao eterno sono, Um para o Senhor do Escuro em seu escuro trono. Na Terra de Mordor onde as Sombras se

deitam. Um Anel para todos governar, Um Anel para encontrá-los, Um Anel para todos trazer e na escuridão aprisioná-los. Na Terra de Mordor onde as Sombras se deitam (TOLKIEN, p. 52, 1944, v. 1).

O signo objetiva mais que o símbolo pode fazer, e cada signo está inscrito numa rede de outros signos, só adquirindo seus significados em relação a eles. Em contrapartida, o símbolo designa tanto como o objeto as reações do sujeito perante este objeto; os sistemas de símbolos não têm as coerências próprias às totalidades de signos.

Um signo é uma regra determinante para o seu interpretante. “Todas as palavras, frases, livros e outros signos convencionais são símbolos” (PEIRCE, 2000, p. 73). O símbolo é produzido por meio do processo de produção, de reprodução e de recepção, interdependente de sua interpretação, sendo o sinônimo de imagem. O signo é de relação direta com o objeto – semelhança natural, enquanto o símbolo varia de acordo com a acepção atribuída por uma sociedade. Neste caso o anel é um signo em seu simbolismo, ou o seu sentido muda de acordo com a sociedade na qual se insere. O anel como símbolo, um dos pontos centrais desta investigação, sintetiza todo o processo de disputa pelo poder na literatura do escritor inglês. Esta representação do anel como poder é vista também por outros simbolismos, utilizados por outros escritores além de Tolkien.

A partir dessa constatação percebe-se que os símbolos dependem de quem os interpreta. O entendimento do anel como um signo, como é o caso do presente trabalho, parece ficar então comprometido pela força das determinações dos interpretantes, mas nada impede que esses procurem entender a natureza desses símbolos. Peirce (2000) afirma por outro lado que “os símbolos crescem” e “é apenas a partir de outros símbolos que um novo pode surgir” (2000, p. 73). Ou seja, um símbolo, uma vez que nasce, espalha-se entre as pessoas e é por meio do estudo da natureza desses símbolos e dos traços deixados por ele no passado que se pode perceber as suas mutações e representações.

Uma das visões similares com a de Tolkien⁴ é a história contada por Platão sobre o anel de Gíges. Gíges, usando um anel, descobre casualmente que ele tem o poder de torná-lo invisível. Bastava Gíges virar a pedra do anel para dentro da palma para se tornar totalmente invisível, e virá-la para fora e, assim, ficaria novamente visível. Gíges, que antes era tido como um homem honesto, não foi capaz de resistir às tentações a que esse anel o submetia: aproveitou seus poderes mágicos para entrar no palácio, seduzir a rainha, assassinar o rei, tomar o poder, e exercer esse poder em seu benefício.

Outro exemplo que podemos tomar como referência é a lenda nórdica do Anel dos Nibelungen, que pode ter sido umas das inspirações de Tolkien ao escrever *O Senhor dos Anéis*. Wotan (Odin) se apodera de um Anel que confere grandes poderes. Wotan, querendo se livrar do anel amaldiçoado, cede-o para os gigantes. A maldição causou logo efeito, pois um dos gigantes mata o outro, e o que restou se transforma em um dragão que passa a guardar o anel. O anel de Nibelungen dá ao seu portador o poder, a dominação sobre a natureza, tornando-se ao mesmo tempo seu amo e escravo.

Considerações finais

O procedimento de interpretação da obra de arte, que é o procedimento metodológico focado neste artigo, não pode ser realizado, portanto, sem a contextualização social e histórica de seu objeto, já que a complexidade de análise é extremamente rigorosa. Existe, no entanto, a complexidade de interpretar a criação artística, já que

⁴ As demais interpretações citadas neste artigo são utilizadas como formas de comparar os Anéis as abordagens que remetem a estes enquanto objetos de poder. Para mais consultas sobre o Anel e seus significados sociológicos, ver em: CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain et al. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 9 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1995.

este processo pode levar a várias vertentes e abordagens. A obra de arte, assim como seu significado, está exposta a várias interpretações, porém os estudiosos devem sempre relevar sua problematização dentro de seu período histórico e meio social, que é específico e determinante de qualquer produção humana.

Não se pode descartar, portanto, a influência do contexto exercido sobre um agente histórico no qual este se insere. Tolkien, apesar de sua insistência ao comentar que estava negando sua realidade, só teria referências culturais a partir dela. E se ele nega esta realidade, o indivíduo inquestionavelmente admite a sua existência. Se ele teve a intenção de se distanciar ou fugir desta realidade, significa que ela impõe uma forma de influência, assim justificando a elaboração do livro como subterfúgio de seu mundo social.

Referências bibliográficas

BACZKO, Bronistaw. Imáginário Social. *Enciclopédia Einaudi*. Portugal: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985, vol. 5, p. 296-332.

BURKE, Peter. Problemas da História Cultural, in: *O que é história Cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CHARTIER, Roger. Introdução, in: *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain et al. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 9 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

HOBSBAWM, Eric. J. *A Era dos Impérios, 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

KYRMSE, Ronald E. Tolkien: a vida explica a obra, in: *Explicando Tolkien*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PEIRCE, Charles S. Ícone, índice e símbolo, in: *Semiótica*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 33.

SEVCENKO, Nicolau. História e Literatura, in: *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983

TEIXEIRA, Ivan. Literatura como imaginário: introdução ao conceito de Poética Cultural. *Revista Brasileira*, n.º 37, out.-nov. 2000, pp. 43-92.

THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WHITE, Michael. A lenda continua viva, in: *Tolkien: uma biografia*. Rio de Janeiro: Imago, 2002, 306p.

Fontes

TOLKIEN, J. R. R. *O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. v. 1.

TOLKIEN, J. R. R. *O Senhor dos Anéis: As Duas Torres*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. v. 2.

TOLKIEN, J. R. R. *O Senhor dos Anéis: O Retorno do Rei*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. v. 3.

Eu e o outro que me habita: memória e criação em Le Clézio¹

Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha

Doutora em Letras pela USP. Professora da Universidade Federal de Uberlândia.

e-mail: betina@ufu.br

Resumo: J.M.G. Le Clézio, em sua obra *O africano* apresenta, biográfica e sensivelmente, uma viagem iniciática que propõe reconquistar ou buscar as lembranças de infância, do pai, das origens de um menino-personagem-filho que voltou atrás, à África, às Ilhas Maurício, aos confins de Camarões e da Nigéria, para se reconhecer, reconhecendo as sombras deixadas pelo pai. Nessa obra, o autor desvenda uma experiência múltipla que, de um lado, desenha um estrangeiro, em uma França que o acolhe sem, no entanto, reconhecê-lo. Por outro lado, esse mesmo personagem, busca, para se compreender em uma sobrevivência ambígua, colonizadora e colonialista ao mesmo tempo, artifícios sutis de apagamento das heranças identitárias e familiares, de forma que as origens e as influências de uma cultura adquirida nos muitos anos de infância vividos na África são transformados em invenção, em histórias criadas para apaziguar as angústias resultantes desse estranhamento existencial e não compreendido. Trata-se, na verdade, de uma promessa e de um compromisso com uma harmonia perseguida na reconstituição de um enigma memorial-imagístico que promove a consciência da alteridade a partir do reconhecimento de sinais herdados e adquiridos na dupla, dolorosa e sempre renascida identidade. Nesse sentido, o trabalho aqui proposto pretende desvelar os caminhos de uma narrativa ancorada nas lembranças da memória e na criação de identidades, de forma a propor uma leitura - ainda que individual e distanciada pela intimidade com o eu ficcional - de recuperação ou delineamento de experiências culturais e estruturantes de um viver contemporâneo.

Palavras-chave: 1. Identidade. 2. Cultura. 3. Alteridade

Abstract : Le Clézio, dans *L'africain*, présente, biographique et sensiblement, un voyage initiatique, en dessinant la reconnaissance soit des souvenirs de son enfance et de son père, soit des origines d'un enfant-personnage-fils qui revient en arrière, à l'Afrique, aux Iles Maurice, au Camerouns, cherchant, à travers la compréhension des ombres laissées par le père, se reconnaître, lui aussi. L'auteur y dévoile une expérience multiple qui, d'une part, dessine un étranger, vivant dans une France qui le reçoit sans, néanmoins, le reconnaître. D'autre part, ce même personnage cherche - pour se sauver ou se maintenir dans une "survie" ambiguë, colonisatrice et colonialiste à la fois - d'artifices subtils d'effacement de l'héritage identitaire et familiale, de façon que les origines et les influences de la culture incorporée par les années vécues en Afrique soient transformées en invention, en histoires créées, peut-être en vue de calmer les angoisses qui naissent de cette étrangeté existentielle non comprise. Il s'agit, en vérité, d'une promesse et d'un compromis de construire un projet d'harmonie basé dans la reconstitution d'une énigme « memorial-imagistique » promouvant la conscience de l'altérité à partir de la reconnaissance des signes hérités et conquis dans la double, douloureuse et toujours renouvelée, identité. Dans ce sens, le travail prétend dévoiler les chemins d'un récit encre sur les souvenirs de la mémoire et sur la création d'identités, de façon à proposer une lecture de récupération d'expériences culturelles et structurantes du vécu contemporain.

Mots-clé : 1. Identité. 2. Culture. 3. Altérité.

¹ Este artigo, em uma versão preliminar, foi apresentado em julho de 2008 no Encontro Nacional da ANPOLL – GT de Literaturas Estrangeiras.

... pour moi tout ce qui est important n'est pas dit Il y a des choses qui restent en dehors de la parole. Les actes héroïques ne sont pas ceux qui sont proclamés mais ceux qui restent cachés sous des paroles ceux qui ne se font pas connaître. Ça correspond à une mythologie d'enfance également ou j'avais pris le parti de ne pas parler. C'était muet (LHOSTE, 1971: 16).

Esta epígrafe – revelação-evidência de um desconcertante e obstinado silêncio protetor; testemunha de um orgulhoso e reverente olhar sobre o Outro – anuncia, desde a publicação desta entrevista², uma fronteira quase intocável entre a infância e a idade adulta de J. M. G. Le Clézio (escritor?), suscitando no leitor uma curiosidade e uma interrogação permanentes sobre os elementos, formas e ritos que comportam a caracterização de uma “mitologia de infância”, de uma fase ao mesmo tempo simbólica e formadora dos arcaísmos da maturidade.

A tal sensação de cautela, se acrescenta um outro silêncio, aquele do mudo e reconhecido respeito, guardado por um exercício de preservação das imagens e dos heróis cultivados, provavelmente também na infância, de modo a mantê-los, intocável e eternamente, em uma cristalização que atemporaliza as referências como uma garantia de sacralização das identidades e lembranças mantidas pela memória e acalentadas pela ficção.

Ainda nesta mesma entrevista, Pierre Lhoste recupera algumas afirmações do escritor, buscando um questionamento e uma compreensão mais delicada de sua experiência poética. Assim, por exemplo, Le Clézio encoraja a poética do olhar e do instante, ao lembrar:

Pas besoin d'envisager le cours entier d'une vie, les ensembles ne parlent pas, ce qui compte c'est le détail, une seconde d'une vie, mais une seconde très riche de passé et d'avenir qui en dit suffisamment sur l'être (LHOSTE, 1971:22).

O escritor reconhece uma força para traduzir o visível na sua constituição objetiva e universalizante, ao mesmo tempo em que elege a revelação de um conteúdo significativo – ainda que não concretizado por uma realidade material – situado nas camadas mais sensíveis do olhar individualizante e contemplativo; este, por sua vez, prolonga a materialidade desse olhar pelo reconhecimento e acréscimo de fissuras, detalhes, precisões e imprecisões próprias da admiração, passando a devolver plenitude e significação a esse perfeito imperfeito que se apresenta sob a opacidade iluminadora do olhar. Dessa forma, pode-se entender a existência de uma distinção platônica entre inteligível e sensível, entre ideia e imagem, como a insistir sobre a discrepância entre substância e elemento concreto que, por outro lado, resgata a questão da exterioridade e da interioridade como características fundamentais para balizar a qualidade e a consistência da percepção do olhar. Em outros termos, pensa-se inferir que o olhar do escritor não legitima o contrato com uma visualização do mundo ou espetáculo exterior, mas, sim, aquilo que – detalhada e unicamente – poderá configurar uma substancialidade, uma densidade e uma textura que constituem identidade e individualização ao conteúdo reconhecido pelo olhar. Trata-se, em última análise, de valorizar a sensibilidade, em detrimento de um pensamento consciente, processado na racionalidade.

Esse processo de gestação de uma visão reveladora parece encontrar na palavra uma possibilidade única de completude, uma vez que a linguagem, matéria bruta da invenção, transforma-se em substância e valor emotivos, que restituem às fissuras e aos

² O texto aqui citado – e outros que, eventualmente, tenham a mesma origem – representa uma série de entrevistas entre o autor e P. Lhoste, tendo sido difundidas no Canal *France-Culture* nos dias 30/08 e 02/10 de 1969, e 11 e 16/01/1971, e reproduzidas em livro com a autorização da O.R.T.F. Deve-se ressaltar que a pontuação é aquela do texto da transcrição original, destinada a restituir o caráter oral da entrevista.

detalhes do sentimento o poder de uma unidade particularizada pela esfera do sentido pleno. Compreende-se, nesse momento, a força que a literatura adquire na vida-obra de Le Clézio:

Parce que je crois que c'est très difficile de me connaître et j'écris pour me connaître précisément et en me connaissant essayer de comprendre les autres Je ne me vois pas Je n'arrive pas à imaginer ni comment je suis, ni même ce que je veux être [...] (LHOSTE, 1971: 11-12).

Compreende-se, ainda, a gênese e a realização de sua obra, *O Africano*, na qual Le Clézio, inicialmente, desobedece à sua intenção de não falar-escrever-criar sua “mitologia de infância” e, em seguida, penetrando nos meandros de sua memória afetiva, reatualiza os caminhos de um passado misterioso – ingrediente de sua identidade e de reconhecimento do seu lugar no mundo – igualmente compartilhado com outras misteriosas impressões de um personagem vital: o pai. Este, cidadão inglês nascido nas ilhas Maurício, educado na Inglaterra, médico do governo inglês, casado com uma francesa, habitando e trabalhando na Nigéria, foi conhecido por Le Clézio e o irmão somente aos sete anos, quando passaram um ano na África, com ele e a mãe.

Assim o escritor testemunha o primeiro encontro deles, nessa visita ao misterioso desconhecido e ao agreste continente:

Tal era o homem que encontrei em 1948, no final de sua vida africana. Não o reconheci, nem tampouco o compreendi. Ele era muito diferente de todos que eu conhecia, um estranho, um estrangeiro e, mais até do que isso, quase um inimigo. Nada tinha em comum com os homens que eu via na França [...] (LE CLÉZIO, Trad. FRÔES, 2007: 105)³.

A obra – misto de insistentes e caladas impressões, de saudades afogadas no silêncio de um passado quase estrangeiro – apresenta, biográfica e sensivelmente, uma viagem iniciática que propõe reconquistar ou buscar as lembranças de infância, do pai, das origens de um menino-personagem-filho que voltou atrás, à África, às Ilhas Maurício, aos confins de Camarões e da Nigéria, para se reconhecer, redimensionando em cores e substâncias as sombras deixadas pelo pai para, em um segundo momento, compreendê-las, preservá-las e convertê-las em um patrimônio imagístico, sensorial.

Essa viagem aos subterrâneos da memória e das reminiscências impressivas completa um itinerário pessoal de resgate das origens e estruturas sociais que permearam a sua existência, passando a fornecer a impressão de que o espírito aventureiro e criador observado nas obras de Le Clézio é, na verdade, resultado de uma condição familiar, atestada pelos antepassados.

Vale lembrar que algumas das obras⁴ deste escritor ficcionalizam o fascínio da vida-aventura de seu avô, Leon Le Clézio – um juiz radicado nas Ilhas Maurício que abandona progressivamente o seu posto para dedicar-se à busca de um mítico tesouro, na ilha Rodrigues. Atraído por essa história, mais próxima a uma lenda, Le Clézio reacende e presentifica as experiências míticas mais profundas, fortalecendo-as em arquétipos pessoais, que passeiam ao longo de suas mais sutis e intermitentes interrogações existenciais.

Talvez por isso, o autor desvenda, em *O africano*, uma experiência múltipla que, de um lado, desenha um estrangeiro, em uma França que o acolhe sem, no entanto,

³ LE CLÉZIO, J.M.G. *O africano*. Tradução de Leonardo Frôes. São Paulo: Cosac Naify, 2007, 136pp. Esta citação encontra-se na p. 5. Para as indicações subsequentes, referentes à mesma obra, utilizar-se-á a abreviação O a., seguida do número da página.

⁴ Nota-se, em especial, *Le chercheur d'or*, *Voyage à Rodrigues* e *La Quarantaine*.

reconhecê-lo. Por outro lado, esse mesmo personagem, busca, para se compreender em uma sobrevivência ambígua, colonizadora e colonialista ao mesmo tempo, artifícios sutis de apagamento das heranças identitárias e familiares, de forma que as origens e as influências de uma cultura adquirida na África são transformadas em invenção, em histórias criadas para apaziguar as angústias resultantes desse estranhamento existencial e não compreendido. Essa obra é assim justificada por seu autor:

Por muito tempo sonhei que minha mãe era negra. Inventei-me uma história, um passado, para escapar da realidade em meu retorno a África, neste país, nesta cidade onde eu não conhecia ninguém onde me tornara um estrangeiro. Depois descobri, quando meu pai, na idade da aposentadoria, retornou para viver conosco na França, que o Africano era ele. Foi difícil admitir isso. Tive de voltar atrás, de recomeçar, de tentar compreender. Em memória disso escrevi este pequeno livro (LE CLÉZIO, Trad. FRÓES, 2007: 5).

Trata-se, na verdade, de uma promessa e de um compromisso com uma harmonia perseguida na reconstituição de um enigma memorial-imagístico que promove a consciência da alteridade a partir do reconhecimento de sinais herdados e adquiridos na dupla, dolorosa e sempre renascida identidade.

Nesse sentido, a pretensão de desvelar os caminhos de uma narrativa ancorada nas lembranças da memória e na criação de identidades, de forma a propor uma leitura – ainda que individual e, aparentemente, distanciada pela intimidade com o eu ficcional – de recuperação ou delineamento de experiências culturais e estruturantes de um viver contemporâneo, se respalda em Bérghson (1990), que observa: “Para evocar o passado em forma de imagem, é preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar.” O exercício do sonho, das evocações, da ordenação das mais profundas reminiscências é o caminho para a construção de um espaço imagístico e representativo das epopeias individuais que se reinventam pelas/para as histórias pessoais, de forma a fazer subsistir o conteúdo maior de um sentido atemporal, como confessa o próprio autor-personagem:

Foi aqui, neste cenário, que vivi os momentos de minha vida selvagem, livre, quase perigosa. Uma liberdade de movimentos, pensamentos e emoções que nunca mais conheci depois. As lembranças, por certo, enganam. Essa vida de liberdade total, eu a terei, sem dúvida, mais sonhado que vivido. [...] Os dias de Ogoja tinham se tornado então meu tesouro, o passado luminoso que eu não podia perder (in: O a., p. 19).

Esse sentido atemporal se constrói a partir de duas vertentes importantes que norteiam a narrativa “africana”. Inicialmente, e em oposição aos discursos e descrições longas, repletas de adjetivos que compunham as outras obras de Le Clézio. Nestas, aliás, as reminiscências são visitadas pela palavra poética, enquanto que aqui se observa a presença de fotografias que exibem locais, situações vivenciadas concretamente seja pelo pai ou pela família, como a garantir uma ancoragem real para o exercício narrativo, determinando os limites ou as ousadias da memória afetiva na construção de seu arcabouço imagístico. As fotos passam a balizar os voos da memória ainda que tais balizas – desrespeitadas constantemente pela própria imaginação inventiva – se configurem, na verdade, em um presente atualizado.

Pela fotografia, o tempo passado se presentifica no momento do olhar, o espaço reaparece detalhada e fugazmente, deixando além de uma sensação fugidia, a emoção do presente, não aquela vivida, mas outra, reconstruída, filtrada pelo presente, igualmente intensa ou dolorosa, às vezes.

No movimento dinâmico das recordações, o espectador é projetado para um tempo que é passado, em um espaço já vivido, e que, agora presentificados, permanecem avançando e retrocedendo, iluminando a memória, como num teatro, ora uma cena, ora outra, colocando as emoções recém-inauguradas face a face com o passado revisitado.

Essa dramatização se recorta em atos-capítulos que se sucedem uns aos outros, podendo, entretanto, ser lidos sem a ordem inicialmente apresentada, ou seja: “O corpo”, capítulo no qual o autor-narrador-personagem testemunha a construção dos elementos de sua identidade a partir da indiferença aos seus traços mais individuais e marcantes e do não-reconhecimento de uma substância que lhe compoñha ou corporifique:

Tenho coisas a dizer deste rosto que recebi em meu nascimento. Primeiro, foi preciso aceitá-lo. Afirmar que não me agradava seria dar-lhe uma importância que ele não tinha quando eu era criança. Eu não o odiava: ignorava-o, evitava-o. Não olhava nos espelhos. Durante anos, creio que nunca o vi. Desviava os olhos das fotos, como se alguma outra pessoa tivesse se posto em meu lugar (in: O a., p.7).

Em contrapartida, os corpos africanos, com sua “magnífica falta de pudor”, passam a ocupar a narrativa, dando espaço às atividades, brincadeiras e sentidos que começaram a se fortalecer a partir da consciência da diferença, da identidade ainda não elaborada. É, parece, uma revisão da dialética do continente e do contido, tão cara a Bachelard em *A poética do espaço*, e na qual o corpo – continente a guardar uma massa de representações objetivas, simbólicas e significantes – não traduz, não reflete e não valoriza o conteúdo que carrega, desviando as representações, e seu peso ontológico, para o vazio de uma condição paralela e transgressora dos limites e exigências da condição humana harmoniosa e equilibrada.

Compreende-se agora o título do próximo ato-capítulo que, ao anunciar “cupins, formigas e etc.”, vem realçar o exercício de purgação dos elementos mais primitivos da terra e de seus habitantes. Nesse texto, Le Clézio recupera cenas, aventuras e perigos vivenciados com escorpiões, ataques de formigas corredeiras, cupins destruídos por prazer; enfim, o autor reaproxima-se do “continente” que prepara como sua habitação, limpando-o das mazelas e venenos nocivos ao resgate de uma pureza original que viesse a garantir o processo de eternização e recorrências míticas advindas do olhar generoso e construtor do personagem. É Bergson que justifica importância da reatualização desse olhar primitivo quando lembra que o passado se conserva independentemente no espírito, e seu modo de existir é inconsciente. Toda a lembrança vive em estado latente e potencial, podendo ser chamada pelo presente a qualquer momento, e este chamado pode vir em forma de uma imagem, uma música, um sabor, um odor, uma necessidade enfim, o que permite ao narrador ver nesses eventos e presenças naturais o verdadeiro sentido de família:

O cheiro da sopa de amendoim, do pão de mandioca, a voz do meu pai [...] e o sentimento de perigo lá fora, o exercito invisível das mariposas que batiam nas janelas, as lagartixas agitadas, a noite quente, tensa, não uma noite de repouso e abandono como outrora, mas ma noite febril, extremamente fatigante. [...] É, acho que nunca conheci outros momentos de tanta intimidade, de tal mescla de ritualístico e familiar (in: O a., p.36)

É interessante salientar que até então a existência-presença do pai foi gradualmente construída pelo olhar do narrador que transforma a estranheza, a cautela e o rancor em uma possibilidade de salvação generosa deste personagem que ao passar a

observar, passando também a compreender a extensão de uma solidão arrebatadora e, ainda, a dolorosa manutenção das escolhas individuais e que, em última análise, refletem sobre toda a comunidade familiar.

Nesse momento, aparece “O africano”, capítulo destinado a um exercício de reconciliação existencial e afetivo com a figura paterna. Le Clézio recupera o percurso do pai-personagem desde sua partida para as Guianas, onde clinicou, passando por Paris, onde conheceu a esposa – “Meu pai e ela foram unidos pelo sonho, pondo-se juntos como exilados de um país inalcançável” (in: O a., p. 53) – até a transferência para a África. Tal itinerário é consubstanciado pelos sentidos do narrador e endossado pelo filho Le Clézio que, em um momento de sua vida refaz a viagem do pai (um eterno retorno?), apresentando um discurso narrativo no presente, como a caminhar, ritualisticamente, os mesmos passos aventureiros e desbravadores do universo a conquistar.

Foi essa mesma viagem que eu fiz, vinte anos mais tarde, com minha mãe e meu irmão para ir ao encontro de meu pai na Nigéria, depois da guerra. Mas ele não é uma criança que se deixa levar ao sabor dos acontecimentos. Está então com trinta e dois anos, é um homem endurecido por seus dois anos de experiência médica na América tropical, conhece a doença e a morte (in: O a., p. 59).

Aqui, é imprescindível realçar a miscelânea – tempo e espaços se fundiram no tempo da narração – em que o leitor se enreda: o autor superpõe a sua experiência de viagem (que repetia os passos do médico nas Guianas), à viagem similar que o narrador apresenta; por outro lado, o presente da narrativa se prolonga, trazendo à tona (um “presente” intemporal!) a concretude do personagem narrado (o médico) tal como se ele assim ainda o fosse.

Alinhavando a epopeia, vê-se, agora, um narrador preocupado em desenhar os passos seguintes de seu personagem e, para tanto, faz uso de um outro artifício espaço-temporal:

Por vinte e dois anos ele há de permanecer no oeste africano. Conhecerá tudo aí, desde a descoberta dos grandes rios [...] até as terras altas de Camarões. Com sua esposa, partilhará o amor e as aventuras. Depois virão a solidão e a angústia da guerra, até a debilidade, até a amargura dos últimos instantes, este sentimento de haver ultrapassado a dimensão de uma vida (in: O a., p. 59).

Atualizando a cartografia de um passado transmutado, o uso do futuro temporaliza as referências imaginadas pelo olhar adulto e as transforma em uma outra possibilidade de vida e de interpretação deste patrimônio, adaptando-o, agora, à expectativa imaginativa e criadora de novos desígnios, agora olhares poéticos e poetizados pelo peso da experiência revisitada.

Este capítulo – itinerário poético-geográfico-memorialístico do Africano em terras estrangeiras, ou seja, de Georgetown, na Guiana Francesa a Victoria, na Baía da Biafra – é talvez o mais longo e o mais denso desta cartografia afetiva, deixando entrever ao leitor uma etapa ritualística, mais uma passagem, na busca de uma identidade, de um retorno às origens mais profundas e, portanto, ao conhecimento desse pai, herói mítico, sacralizado e personagem das inúmeras odisséias sonhadas e acalentadas pelo filho. Assim depõe Le Clézio:

Pareceu-me no entanto compreender o sentimento de aventura experimentado por ele ao desembarcar no porto de Georgetown. Por minha vez, também comprei uma piroga, viajei em pé na proa, com os dedos dos pés bem afastados para melhor me

agarrar, balançando nas mãos a grande vara, olhando os cormorões a voar diante de mim, ouvindo o vento a me soprar nas orelhas e os ecos do motor de popa que afundam, lá por trás, na espessidão da floresta (in: O a., p.56).

Essa viagem, mitificada pela repetição dos passos do pai sugere, talvez, uma obstinada remissão ou, quem sabe?, uma apaixonada compensação afetiva por parte de um filho-autor, nesse momento personagem, a concretizar, simbolicamente, as lacunas experimentadas pelo pai que, ao se aposentar e retornar a uma França que não lhe reconhece, não consegue, por outro lado, reconhecer-se no espaço identitário que se oferece à adoção.

Quando regresssei das terras indígenas, meu pai já estava doente, fechado em seu obstinado silêncio. Mas me lembro de um lampejo em seus olhos quando eu lhe disse que tinha falado dele com os índios e que esses o convidavam a voltar para os seus rios, que lhe ofereciam, em troca de seu saber e de seus medicamentos, casa e comida pelo tempo que ele quisesse. Meu pai deu um sorriso ligeiro, e acho que disse: “Há dez anos, eu teria ido.” Era tarde demais, não se recupera o tempo, nem sequer em sonhos (in: O a.)

Aliás, esses espaços, desenhando múltiplos retratos e múltiplas influências, acabam por traçar, emblematicamente, uma série de outros espaços – físico, ideológico, político e social – que se debatem constantemente em função de uma outra ordem, representativa de um poder e de uma submissão, por consequência. Esse médico é, na verdade, um sujeito que se nutre e se materializa de um mundo colonizado e aculturado pelo seu opressor, opressor este que ele, ao mesmo tempo, representa e corporifica. Cruzam-se, assim, diversos momentos e diversos olhares: a aquele olhar afetivo, às vezes profissional, às vezes angustiado do médico estrangeiro, aventureiro em um mundo a ser desvelado, superpõe-se o triplo olhar de um filho que se busca nas pegadas do pai e que, em um exercício posterior de exegese e sacralização de sua iconografia pessoal, multiplica-se em autor e narrador, garantindo assim a consolidação de uma poética do deslocamento, da busca, da ambiguidade e da conquista e, sobretudo!, de salvação.

Essa imagem, essa dolorosa constatação, se presentifica quando o médico, já morando em uma França moderna e depositária, como todo o mundo contemporâneo, do trágico estigma da AIDS, escolhe permanecer estrangeiro em seu próprio espaço, já que lhe é impossível reconstruir uma trajetória africana, pessoal que lhe complete:

Havia ele formulado um plano de reencontro com a África, não em Camarões, mas em Durban [...]. Procurava um outro lugar, não os que ele conhecera e onde havia sofrido, mas um mundo novo, onde pudesse recomeçar, como numa ilha. Após o massacre de Biafra ele porém já não sonha. Entra num obstinado mutismo que o acompanhará até à morte. Chega até a esquecer-se de que foi médico, de que levou essa vida aventureira, heróica (in: O a., p. 118).

Esquecer-se, tal como o médico se propõe, é muito mais do que renegar a identidade de um continente físico, europeu e adotar aquela do continente afetivo, africano. Trava-se aqui um doloroso embate, cuja ambiguidade sugere a possibilidade de uma escolha pessoal baseada em critérios outros que a própria determinação individual, ficando marcada a questão de um suprapoder civilizatório, que orienta, a despeito do sonho de um projeto identitário próprio, a inserção no mundo e no sistema.

Compreende-se agora o olhar do narrador-filho que confessa: “De certo modo, era menos por resignação, parece-me, do que pelo desejo de identificar-se a todos que havia tratado e com os quais, no fim da vida, ele tratou de se tornar parecido” (LE CLÉZIO, Trad. FRÓES, 2007, in: O a., p. 118).

A ambiguidade se mantém, a estranheza permanece, as lembranças reclamam sua integridade na memória e nos nostálgicos conteúdos. A história-estória se repete:

... a cada instante, como uma substância etérea que circula entre as divisórias do real, sou transpassado pelo tempo de outrora, em Ogoja. E isso, em súbitos impulsos, me submerge e atordoia. Não somente essa memória de criança extraordinariamente precisa quanto a todas as sensações, os odores, os sabores, a impressão de relevo ou de vazio, o sentimento de duração.

É escrevendo que agora o compreendo. Essa memória não é somente a minha. É também a memória do tempo anterior ao meu nascimento, quando meu pai e minha mãe andavam juntos pelas estradas do planalto... A memória das esperanças e angústias de meu pai, de sua solidão, de seu abatimento... (in: O a., p.122).

Permitindo ao leitor compreender e delinear a importância e o peso dessa narrativa para o filho deste médico, coautor das lembranças acumuladas nessa trajetória de renascimento e salvação.

Pode-se inferir, ainda que rapidamente, que essa poética de deslocamento aqui relatada acaba por reinventar um projeto de identidade maior, que se estabelece entre pai e filho, a despeito de qualquer projeto mais amplo, que pudesse referendar ma condição universalizante. A busca de si é um processo, determinando as origens individuais como elementos de reconciliação consigo próprio e com o mundo.

A viagem, tal como foi poeticamente caracterizada pelos muitos eus que habitam a narrativa, configura uma gênese pessoal, que salva o personagem, reconquista – pelo entendimento das diferenças e pelo perdão à busca de si – o pai que lhe sombreava a existência, resgatando para o filho-autor um poder de entendimento das relações pessoais e de maturação do mundo dos sentidos e sentimentos mais escondidos.

Portanto, e em consequência, vale lembrar a justificativa da Academia Sueca em indicar Le Clézio para o prêmio Nobel: “Escritor de ruptura, da aventura poética e do êxtase sensual, explorador de uma humanidade além e aquém da civilização reinante.” Suas narrativas, ao desenharem o percurso de viajantes e viagens ficcionais expõem, na verdade, a palavra como *medium* de ilusão utópica, devolvendo ao homem moderno uma possibilidade de reintegração e de unidade imaginária, capaz de garantir, mesmo que idealmente (como propõe o mito e as utopias), a coerência significativa da existência e a síntese valorativa das aspirações mais essenciais ou originais como antídoto, inclusive, para as mazelas e desvios da globalização.

Talvez por isso, Alain Touraine insista em ver, dentro da modernidade, uma humanização:

... ela é também reencanto do homem e cria uma distância crescente entre as diversas faces dele próprio, a sua individualidade, a sua capacidade de ser sujeito, o seu Eu-mesmo e o Si-mesmo, que os papéis sociais constroem do exterior. A passagem à modernidade... conduz, pelo contrário, da adaptação ao mundo à construção de mundos novos, da razão que descobre as idéias eternas à ação que, racionalizando o mundo, liberta o sujeito e o recompõe (TOURAINÉ, 1996: 273).

Assim, pode-se ver em *O africano* uma experiência, longa e dolorosa, de ruptura com os arquétipos históricos e sociais cristalizados, na tentativa de fortalecer a unidade de um sujeito inserido na fragmentação do mundo moderno e que busca, dentro de

seus sonhos e memórias, as mais primitivas amarras. A consolidação de uma consciência reflexiva, que reunifica razão e emoção, no esforço de garantir o indivíduo e suas necessidades pessoais, é, em última análise, um exercício de prioridades, de escolhas e de eleição, como fez o personagem desta narrativa.

Enfim, o que escolher? A história, o mito, a utopia, o retorno? A resposta, provavelmente, não poderia ser outra: a cada um a sua história, o seu mito, a sua utopia e, sem dúvida, o seu retorno...

A Le Clézio o prazer de buscar estórias nas histórias...

A Le Clézio o privilégio de desenhar o espelho de um outro que espelha a si próprio.

Referências Bibliográficas

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LE CLÉZIO, J. M. G. *O africano*. Tradução de Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 136p.

LHOSTE, Pierre. *Conversations avec J. M. G. Le Clézio*. Paris: Mercure de France, 1971.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Lisboa: Almedina, 1996.

Construtivismo *versus* sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas

Dieysa Kanyela Fossile

Doutoranda em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Estagiária em docência superior da disciplina de História dos Estudos Linguísticos da 1ª fase (2009) do curso de Letras-Português da UFSC. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos em Semântica Lexical (NES/PGL/UFSC) e ao Projeto de Pesquisa "Metáfora e indeterminação: é possível parafrasear uma metáfora?" (PGL/UFSC). e-mail: dieysa@ibest.com.br.

Resumo: A cognição, a aprendizagem e a linguagem têm sido delimitadas como objetos de estudo de diversas áreas da ciência, e são também os focos principais deste artigo. Aqui, serão abordadas duas perspectivas teóricas que contribuíram de maneira positiva para a compreensão de vários pontos relevantes ligados à educação e que, por isso, foram introduzidas à pedagogia educacional. São elas: Teoria Construtivista Psicogenética, de Jean Piaget, e Teoria Sócio-Interacionista, de Lev Semynovitch Vygotsky. O objetivo deste artigo é abordar essas versões teóricas de forma que se consiga identificar pontos convergentes e divergentes entre elas, na tentativa de compreendê-las, analisando o processo de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: 1. Aprendizagem. 2. Cognição. 3. Linguagem.

Abstract: Cognition, learning and language have been delimited as objects of study in several fields of science, and they are also the main focus of this article. Here, we approached two theoretical perspectives that contributed in a positive way to the comprehension of several relevant points connected to education and that, for this reason, were introduced in educational pedagogy. They are: Constructivist Psycho-Genetic Theory by Jean Piaget and the Social-Interactionism Theory by Lev Semynovitch Vygostky. The aim of this article is to approach these theoretical versions so as to identify converging and dissenting points between them, in an attempt to understand them, by analyzing the learning process, the cognitive development of the individuals and the role of the language in the cognitive development.

Keywords: 1. Learning. 2. Cognition. 3. Language.

1. Introdução

Este artigo pretende apresentar uma abordagem sobre as seguintes teorias cognitivas:

- a) Construtivista Psicogenética;
- b) Sócio-Interacionista.

A primeira tem como elaborador Jean Piaget, e a segunda, Lev Semynovitch Vygotsky. Essas duas teorias podem prover informações sobre determinados conceitos que poderão ser utilizados e, até mesmo, empregados como base para que um educador possa fundamentar sua prática pedagógica e, dessa maneira, incentivar o aluno para o desenvolvimento cognitivo e para o processamento da aprendizagem de forma adequada.

da. Neste artigo, por meio do estudo dos principais fundamentos das teorias cognitivas acima citadas, tem-se como objetivo analisar o processo de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, tentando identificar pontos divergentes e convergentes entre as duas versões citadas, para melhor entendê-las.

Par dar conta desse objetivo, este artigo foi organizado em três seções. A seção 2 e a seção 3 esboçam um panorama breve e geral que tenta explicar, respectivamente, as teorias cognitivas construtivista psicogenética e sócio-interacionista, com base nos seus respectivos fundadores, Piaget e Vygotsky. Nessas seções, leva-se também em conta o papel da escola. A última seção tenta abordar as diferenças existentes entre ambas as teorias, por meio de uma comparação.

O aporte teórico deste artigo contou com autores como Ferreiro, 2001; Goulart, 1997; Lakomy, 2003; Matui, 1996; Moll, 1997; Palangana, 1998; Piaget, 1980, 1988, 1990; Pozo, 1998; Valsimer & Deer Veer 2000; Vygotsky, 1987, 1988.

2. A visão construtivista psicogenética de Jean Piaget

Jean Piaget cursou filosofia e biologia. Desenvolveu pesquisas a partir de observações, isto é, foi observando sistematicamente como a criança constrói o seu conhecimento que ele desenvolveu suas investigações. Primeiramente, apresentou um interesse epistemológico de como surge o conhecimento humano, e não um interesse puramente educacional. Porém, pelo fato de seus estudos terem contribuído de maneira positiva para o entendimento de várias questões relacionadas à educação, ele acabou sendo incluído na teoria pedagógica educacional.

Há quatro fatores que Piaget considera essenciais e, até mesmo, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo da criança:

1) Fator biológico: é um fator que está relacionado ao crescimento orgânico e à maturação do sistema nervoso.

2) Fator de experiências e de exercícios: este fator é obtido na ação da criança sobre os objetos.

3) Fator de interações sociais: é um fator que se desenvolve por meio da linguagem e da educação.

4) Fator de equilíbrio das ações: é um fator que está relacionado à questão da adaptação ao meio e/ou às situações.

Com base em Ferreiro (2001), Flavell & Miller (1999) e Lakomy (2003), é dito que Piaget sustenta que quando uma criança interage com o mundo a sua volta ela passa a atuar e a mudar essa realidade que a cerca. Ele defende que o termo *atuar* faz referência às atividades internas e cognitivas, e não só às externas e visíveis. Desse jeito, para que uma criança possa atuar, é preciso que ela possua o que Piaget denomina de *esquema de ação*.

Diante dessa questão, apresenta-se a posição de Santana, Roazzi e Dias (2006) as quais argumentam que

os *esquemas*, já no período sensório-motor [...] diferenciam-se das ações pelo fato de conservarem uma certa organização interna cada vez que aparecem, constituindo-se em uma unidade básica do funcionamento cognitivo e no ingrediente elementar de todas as formas de pensamento. Assim, inicialmente, o bebê desenvolveria *esquemas reflexos*, que se configuram em ações espontâneas e automáticas diante de certos estímulos, tais como esquema de sugar, esquema de preensão, etc. [...] Esses esquemas vão sendo submetidos a um processo de diferenciação que conduz à construção de *esquemas de ação* que, ao se coordenarem, favorecem a construção

de novos esquemas. Por volta de 2 anos de idade, esses esquemas de ação, devido ao surgimento da função simbólica, convertem-se em *esquemas representativos*, ou seja, em esquema de ação interiorizada (p. 72).

Perante a explicação dos autores citados, conclui-se que é por meio dos esquemas de ação que uma criança atua, interpretando e organizando uma ação para que esta, por sua vez, possa ser praticada. Lakomy (2003, p. 28), ao explicar os esquemas de ação, argumenta que “diante de um problema percebido como novo, a criança mobiliza seus esquemas de ações já existentes e modifica-os para poder resolver o problema”.

Piaget defende que um dos primeiros exercícios de aprendizagem de um recém-nascido é a ação de sugar o seio da mãe. Isto é, Lakomy (2003, p. 28) aborda que “o reflexo de sucção do recém-nascido transforma-se, através do seu exercício, em um dos primeiros esquemas de ação do indivíduo. Quando o bebê leva à boca tudo que sua mão toca, ele associa esses objetos externos ao esquema de sucção”. Segundo Ferreiro (2001, p. 114), “eles não são considerados em virtude de suas diferenças específicas, mas em função de que uma mesma forma de atuar sobre eles lhes é aplicável: todos eles podem ser chupados, são chupáveis”.

Portanto, o esquema de ação proporciona à criança a interação, o contato com o meio. O esquema de ação é entendido pela criança como uma estratégia de ação generalizável para que ela consiga se adaptar às mudanças do meio que a cerca. Para que um indivíduo se adapte ao meio com o qual está em contato, para que vença os desequilíbrios aos quais está exposto, construirá uma produção de conhecimentos sempre mais complexos.

O processo de *equilíbrio majorante*¹, segundo Piaget, realiza uma função relevante no desenvolvimento cognitivo, que, por sua vez, está relacionado a dois mecanismos intermediários para que novos esquemas possam ser elaborados, e com isso a inteligência possa ser construída. Esses mecanismos intermediários são denominados assim: *assimilação* e *acomodação*. O primeiro mecanismo dita que novos conhecimentos (experiências ou informações) são introduzidos à estrutura intelectual da criança, os quais não são modificados. Já o segundo acontece quando uma criança reorganiza a sua estrutura mental, para que ela possa incorporar esses novos conhecimentos (experiências ou informações), modifica-os, para que se adaptem ao meio. Quando acontece esse mecanismo, a criança retorna a um novo e mais desenvolvido estado de equilíbrio.

Dessa forma, sobre o processo de equilíbrio, com base em Piaget, compreende-se que se os mecanismos intermediários de assimilação e de acomodação ocorrem concomitantemente, uma criança pode adaptar-se a novas situações e retornar a uma situação de equilíbrio mais desenvolvida. Isto é, por meio de um processo contínuo de desequilíbrios e de equilíbrios novas e desenvolvidas que a criança elabora os conhecimentos.

2.1. Estágios do desenvolvimento cognitivo

A teoria de Piaget divide o desenvolvimento cognitivo em 4 períodos (estágios) gerais. Entre eles:

- 1.º estágio: denominado *estágio sensório-motor* (0 – 2 anos de idade);
- 2.º estágio: conhecido como *estágio pré-operatório* (2 – 7 anos de idade);
- 3.º estágio: chamado de *operações concretas* (7 – 13 anos de idade);
- 4.º estágio: denominado *operatório-formal* (13 anos em diante).

¹ Quando “[...] as estruturas intelectuais disponíveis na criança são suficientes para operar com as novas situações, então ocorre o que Piaget chama de esquema majorante” (LAKOMY, 2003, p. 29).

O primeiro estágio (*sensório-motor*) é o período em que os bebês têm reflexos básicos que mudam de acordo com a maturação do sistema nervoso e com a interação com o meio que os cerca. Os fatores sensório-motores contribuem para que o bebê desenvolva os primeiros esquemas de ações sem envolver representações mentais ou pensamentos. É um período em que a criança poderá elaborar esquemas de ação mais complexos, os quais poderão funcionar de base para todas as demais construções cognitivas que serão elaboradas mais tarde.

No segundo período (*pré-operatório*), a criança inicia o desenvolvimento da sua capacidade simbólica e não depende mais só das próprias sensações e movimentos. Nesse estágio, as crianças começam a diferenciar um significante (uma imagem ou uma palavra ou um símbolo) daquilo que ele significa e os esquemas que a criança já possui contribuem para que ela possa realizar essa distinção. Por exemplo: a criança entende que a mãe vai sair quando a vê com a bolsa.

Algumas características deste período:

CARACTERÍSTICAS	EXPLICAÇÃO	EXEMPLOS
Pensamento irreversível	Neste estágio, a criança ainda não compreende um pensamento reversível.	A criança sabe que $6 + 1 = 7$, mas não consegue compreender que $7 - 1 = 6$.
Pensamento antropomórfico	A criança atribui características humanas a objetos e animais.	Para a criança os cachorros, os gatos, os leões, os ursos (animais) falam.
Pensamento animista	Aos seres inanimados a criança atribui vida.	A boneca chora, sorri, dorme.
Egocentrismo ou pensamento (aspectos particulares)	A criança apresenta um comportamento egocêntrico ou pensamentos relacionados a aspectos particulares da realidade.	
Raciocínio transdutivo	A criança apresenta um raciocínio transdutivo, isto é, de caráter pré-lógico. Quer dizer, um raciocínio que vai do particular para o particular.	Banana verde dá dor de barriga, logo, abacate verde também dá.

Quadro 1: As informações apresentadas neste quadro estão baseadas em Lakomy (2003).

No terceiro estágio (*operações concretas*), a criança começa a pensar do modo mais lógico. Porém, essa maneira lógica de pensar ainda está ligada à realidade concreta.

Neste período, pode-se observar as seguintes características:

CARACTERÍSTICAS	EXPLICAÇÃO
Pensamento reversível	Nesse período, a criança desenvolve um pensamento reversível. Isto é, a criança sabe que $6 + 1 = 7$, e consegue compreender que $7 - 1 = 6$.
Pensamento indutivo	A criança passa a substituir o pensamento transdutivo pelo pensamento indutivo, isto é, ela consegue interiorizar a ação ou a previsão do resultado que vai do particular para o geral.
Pensamento fantasioso	A criança deixa de lado os pensamentos ilusórios.
Pensamento sociável	A criança tende a abandonar o comportamento egocêntrico e começa a pensar o mundo de maneira sociável. Percebe que há regras lógicas que são usadas por todas as pessoas.
Abandono do egocentrismo	A criança começa a tentar entender o pensamento dos outros indivíduos e tenta transmitir o seu próprio pensamento, de maneira que esse pensamento seja entendido pelas pessoas que a cercam. A criança começa a notar as próprias contradições.
Empirismo	A criança passa a sentir necessidade de comparar empiricamente as elaborações mentais.

Quadro 2: As informações apresentadas neste quadro têm como base argumentações de Lakomy (2003).

O último estágio (*operatório-formal*) traz em evidência não mais uma criança e, sim, um adolescente, que se liberta das limitações da realidade concreta e passa a pensar e a trabalhar com uma realidade possível, por meio de um raciocínio hipotético-dedutivo.

E, por fim, neste último período identificam-se as características abaixo apresentadas:

CARACTERÍSTICAS	EXPLICAÇÃO
Abstração / Hipóteses	O adolescente passa a ser capaz de raciocinar a partir de termos abstratos. Ele é capaz de elaborar hipóteses e de testá-las.
Linguagem	O adolescente compreende que a linguagem é um importante instrumento por meio do qual pode formular hipóteses e realizar pesquisas.
Quatro operações do pensamento	O pensamento é ativado por meio da <i>análise combinatória</i> (sobre o caso da análise combinatória é possível ressaltar que neste estágio o adolescente é capaz de combinar entre si elementos de conjuntos diferentes para então elaborar um outro conjunto), da <i>correlação</i> , da <i>inversão</i> e da <i>reciprocidade</i> .

Quadro 3: As informações apresentadas estão baseadas em Lakomy (2003).

Por meio desses quatro estágios (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas, operatório-formal), Piaget teve como objetivo apresentar como o desenvolvimento cognitivo de uma criança pode ocorrer.

2.2. A teoria construtivista e a escola

A versão construtivista não pode ser entendida como uma simples teoria e, sim, como um referencial explicativo que pretende mostrar que o processo ensino-aprendizagem é um processo social em que o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno. É importante perceber que o professor é um mediador importante nessa construção. Ele é um agente mediador entre o aluno e a sociedade e o aluno. Porém, é também bem importante ressaltar que a questão da *mediação docente*, nos dias atuais, pode nos levar a sérios questionamentos, tais como: a) de que maneira um professor deve desenvolver o ato de mediar?; b) em todas as unidades escolares é possível que um professor desempenhe tal função, a mediação?; c) por que nem sempre são alcançados resultados positivos nas práticas pedagógicas em que a mediação é praticada pelo professor?, entre outros tantos questionamentos. Mas, mesmo que, atualmente, a questão referente ao papel de mediador desempenhado pelo educador não se apresente mais de maneira tão inquestionável e não crítica, o que se percebe é que a mediação docente ainda continua sendo necessária e auxilia na aprendizagem, bem como contribui com ela.

A versão construtivista tem com meta principal oferecer ao corpo docente um referencial com os seguintes critérios:

- Aprendizagem = Desenvolvimento: a aprendizagem, de acordo com a versão construtivista, não deve ser compreendida como o resultado do desenvolvimento do aluno, mas deve ser entendida como o próprio desenvolvimento.
- Desafios: o professor deve criar situações desafiadoras ao aluno, em contextos que façam e/ou tenham sentido para ele (aluno), estimulando o pensar crítico, a pesquisa, a discussão, o debate.
- Raciocínio abstrato: o que rege a aprendizagem é o raciocínio abstrato, pois, “proporcionar ao aluno discussões, experiências, execução de projetos pode auxiliar no desenvolvimento desse raciocínio abstrato em algo concreto” (LAKOMY, 2003, p. 35).
- Estímulo do pensamento:

A comunicação entre os elementos do processo educativo estimula o pensamento. Assim, a sala de aula deve ser vista como uma comunidade educativa engajada em atividades de discussão, reflexão e tomada de decisões. Os alunos, e não o professor, são responsáveis pela defesa, [...] justificativa e comunicação de suas idéias para a comunidade da sala de aula. Essas idéias serão aceitas à medida que fizerem sentido para a comunidade (Ibid., p. 35).

É interessante comentar que, nos dias de hoje, esse referencial construtivista não parece mais ser algo totalmente inovador, pois é um referencial visível nos planos de ensino dos professores comprometidos com a educação, sendo também um método obedecido pela maioria dos educadores ao desenvolver grande parte das suas atividades em sala de aula.

Segundo Lakomy (p. 36), uma escola que segue um método construtivista e que valoriza os critérios acima expostos se distingue das outras, pois,

- a) oferece uma aprendizagem com objetivos claros e compartilhados;
- b) apresenta um currículo que está aberto a mudanças;
- c) evita repetições de conteúdos e sequências didáticas desnecessárias;

- d) é composta por um corpo docente que desenvolve suas atividades em equipe, comprometendo-se com a inovação e com a aprendizagem;
- e) os pais podem compartilhar e participar dos propósitos educacionais;
- f) há apoio de toda a comunidade educativa.

Pensando nesses fatores acima apresentados, Lakomy (pp. 36-37), com base em Fosnot (1998), apresentou um quadro comparativo entre uma sala de aula baseada na educação tradicional e uma sala de aula baseada na educação construtivista:

Sala de aula baseada na EDUCAÇÃO TRADICIONAL	Sala de aula baseada na EDUCAÇÃO CONSTRUTIVISTA
O currículo rigorosamente obedece às regras estabelecidas.	O currículo pode mudar, é flexível.
Elabora-se um currículo da parte para o todo, dando preferência às aptidões básicas.	Elabora-se um currículo do todo às partes, dando preferências aos conceitos relevantes.
O corpo discente é visto como <i>tabula rasa</i> e, só o professor pode auxiliar o aluno a gravar as informações.	O corpo discente é visto como um agente ativo e como um pensador de teorias relacionadas ao mundo.
Os conteúdos são transmitidos aos alunos pelos professores.	O professor é um mediador. Ele age de forma interativa. Ele é o mediador entre o meio e o aluno. Ele valoriza os questionamentos, as dúvidas dos alunos.
Ao avaliar a aprendizagem do aluno, o professor só busca a resposta certa.	Ao avaliar a aprendizagem do aluno, o professor busca o ponto de vista do aluno, tentando compreender as suas concepções atuais. Objetivando trazer à tona essas concepções nas próximas aulas.
A avaliação é entendida como algo separado do ensino. Geralmente, acontece por meio de provas.	A avaliação não é separada do ensino, mas é entendida como algo que faz parte do ensino. A avaliação acontece por meio da observação do professor quando os alunos desenvolvem e apresentam trabalhos.
Os alunos trabalham, geralmente, de maneira individual.	Os alunos, geralmente, desenvolvem seus trabalhos e atividades em grupo.

Quadro 4: As informações apresentadas estão baseadas em Lakomy (2003) e Fosnot (1998).

Com base neste quadro apresentado por Lakomy, tal como já discutido acima, o que se percebe, atualmente, é que aulas de caráter construtivista já são efetivamente desenvolvidas e praticadas pelos professores, sendo que as aulas com base na educação tradicional, em que o corpo discente é visto como *tabula rasa*, praticamente, hoje, ine-

xistem e/ou quase inexistem. Desta forma, conclui-se que o construtivismo não é um método extremamente inovador e inédito, mas, sim, algo que já se estabeleceu entre as práticas pedagógicas, pelo fato de ser uma perspectiva adotada por grande parte dos professores comprometidos com a educação. Portanto, se o método construtivista é tão eficaz conforme expõe a teoria, por que ainda são identificados tantos problemas nas práticas pedagógicas, já que essa perspectiva parece ser praticada e difundida entre o meio educacional? Seria o método construtivista realmente tão eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem? Ou seria apenas algo que parece eficaz quando comparado teoricamente ao método tradicional – (fora do ato de consumir, do ato de realizar efetivamente a prática pedagógica) –, conforme apresentado no quadro (4) Como se pode perceber, muitos estudos ainda precisam ser desenvolvidos, pensados, analisados a esse respeito, pois ainda há muitas dúvidas quando se pensa sobre qual seria o melhor método para um bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

3. A visão sócio-interacionista de Lev Semynovitch Vygotsky (1896-1934)

Vygotsky (1987, 1988) teve destaque pelo fato de ter desenvolvido vários trabalhos em várias áreas. Isto é, ele realizou pesquisas em áreas como linguística, artes, filosofia, psicologia e antropologia. Em suas pesquisas, Vygotsky aponta para a *importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo* de um indivíduo. “Sua preocupação maior foi entender a influência da linguagem no desenvolvimento cognitivo em indivíduos contextualizados e, portanto, indivíduos que fazem parte de um processo histórico. Assim, para o autor, a história da sociedade e o desenvolvimento humano caminham juntos” (LAKOMY, 2003, p. 38). “[...] A questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento ocupa lugar central na obra de Vygotsky” (OLIVEIRA, 1995, p. 42).

Segundo Oliveira (1995, p. 42),

Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de *intercâmbio social*: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. Essa função de comunicação com os outros é bem visível no bebê que está começando a aprender a falar: ele não sabe ainda articular palavras, nem é capaz de compreender o significado preciso das palavras utilizadas pelos adultos, mas consegue comunicar seus desejos e seus estados emocionais aos outros através de sons, gestos e expressões. É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem. Para que a comunicação com os outros indivíduos seja possível de forma mais sofisticada, não basta, entretanto, que a pessoa manifeste, como o bebê, estados gerais como desconforto ou prazer. É necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam idéias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa.

Oliveira (p. 43) prossegue discutindo que, de acordo com a posição vygotskiana,

[...] cada indivíduo vive sua experiência pessoal de modo muito complexo e particular, o mundo da experiência vivida tem que ser extremamente simplificado e generalizado para poder ser traduzido em signos que possam ser transmitidos a outros. A palavra *cachorro*, por exemplo, tem um significado preciso, compartilhado pelos usuários da língua portuguesa. Independentemente dos cachorros concretos que um indivíduo conheça, ou do medo de cachorro que alguém possa ter, a palavra *cachorro* denomina um certo conjunto de elementos do mundo real. O conceito de cachorro pode ser traduzido por essa palavra e será adequadamente compreendido

por outras pessoas, mesmo que a experiência concreta delas com cachorros seja diferente da do indivíduo que utilizou a palavra. É esse fenômeno que gera a segunda função da linguagem: a de *pensamento generalizante*. A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual. Ao chamar determinado objeto de cachorro estou, então, classificando esse objeto na categoria “cachorro” e, portanto, agrupando-o com outros elementos da mesma categoria e, ao mesmo tempo, diferenciando-o de elementos de outras categorias. Um cachorro particular é parte de um conjunto abstrato de objetos que são todos membros da mesma categoria e distingue-se dos membros das categorias “mesa”, “girafa”, “caminhão”, etc. É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano.

Vygotsky sustenta que a da assimilação de conhecimentos referentes a questões histórico-sociais, que existem na sociedade em que uma criança nasce, influencia o seu desenvolvimento cognitivo. Em outras palavras, Vygotsky sustenta que o conhecimento histórico-social é internalizado e, por sua vez, transformado pela própria criança por meio da sua interação, ou por meio de trocas sociais com os indivíduos que a cercam. “As diferenças entre crianças no aspecto histórico-social se devem a diversidades qualitativas de interação social que ativam, dessa forma, processos de desenvolvimento cognitivo com as pessoas de seu meio” (LAKOMY, 2003, p. 38).

Por meio de várias experiências, Vygotsky tentou demonstrar que a fala está ligada a atividades físicas e/ou práticas de uma criança e tem um papel fundamental na realização dessas atividades. Isto é, uma criança enquanto desenvolve uma ação, fala. Nesse caso, é possível, de acordo com Vygotsky, concluir que a fala tem uma função importante na realização de atividades práticas (Lakomy, 2003; Moll, 1997; Oliveira, 1995; Palangana, 1998; Valsimer & Deer Veer 2000; Vygotsky, 1987, 1988).

O papel que a mediação desempenha na aprendizagem é outro fator que Vygotsky evidencia. Ele sustenta que os signos são necessários à aprendizagem dos homens. Alcançou essa conclusão, ao comparar a inteligência dos homens ao comportamento dos animais, trazendo à tona a seguinte discussão: os animais não são capazes de criar instrumentos, de criar signos como todos os seres humanos das mais diferentes culturas. A partir dessa discussão ele tenta mostrar que os instrumentos são as mediações, tal como, “os signos da escrita que servem para nos lembrar o que dizemos [...] constituem um poderoso intermédio para a aprendizagem. É o que acontece quando escrevemos algo na agenda, ou damos nó no lenço para não esquecer um compromisso ou as listas de compra” (LAKOMY, 2003, p. 39).

Vygotsky também propõe que os adultos ao nomearem as coisas (objetos) e ao criarem relações e associações contribuem para que a criança construa formas mais elaboradas para conceber a realidade. Por exemplo, quando os pais, no dia a dia, chamam a atenção de uma criança para objetos ou pessoas ou outros fatos do meio, apresentam algum dado para que a criança organize sua percepção. Por meio dessa interação, a criança é conduzida, ou melhor, orientada a distinguir o que é fundamental e o que não é. Com o passar do tempo ela começa a realizar essa distinção sozinha.

3.1. Fases da fala

A relação que pode ser percebida entre a fala e a ação muda ao longo do desenvolvimento cognitivo. É possível, de acordo com Vygotsky, identificar algumas fases dessa relação:

- a) Fase da fala social;
- b) Fase da fala egocêntrica;
- c) Fase da fala interior.

A fase da fala social se desenvolve até a criança completar os seus três anos de idade. Nessa fase, a fala acompanha as ações que a criança realiza, de maneira desordenada. Já a fase da fala egocêntrica ocorre a partir dos três anos até os seis anos de idade da criança. Nesse momento, a fala antecede a ação e atua como auxiliar de um plano de ação já concebido, porém ainda não colocado em prática. E, por fim, a fase da fala interior ocorre após os seis anos de idade. Nessa fase, a fala externa vai se transformando em fala interna. “A internalização progressiva da fala permite que a criança adquira a função de auto-regulação ou função planejadora, sendo, a partir daí, capaz de controlar seu comportamento e seu pensamento, percepção, atenção, memória e capacidade de solucionar problemas, mesmo quando estes não estão no seu campo visual” (LAKOMY, 2003, p. 41).

Vygotsky propõe que quando uma criança é capaz de realizar algo com o auxílio de outras pessoas, isso pode ser uma pista do seu desenvolvimento. Levando em conta essa questão, o linguista criou o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. Esse conceito está relacionado à distância existente entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial de uma criança. Quando uma criança consegue solucionar sozinha seus problemas, tem-se o desenvolvimento real; porém, quando uma criança não consegue resolver seus problemas sozinha, quando ela depende da orientação de uma outra pessoa, tem-se o desenvolvimento potencial.

Perante esse conceito vygotkiano, Lakomy (2003, p. 42) afirma que

[...] a zona de desenvolvimento proximal permite ao professor delinear o que a criança será capaz de atingir, bem como seu estado de desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva, o professor não deveria enfocar aquilo que a criança já aprendeu, mas o que a criança realmente necessita aprender para atingir o seu desenvolvimento real.

3.2. A teoria sócio-interacionista e a escola

De acordo com a perspectiva sócio-interacionista, é possível compreender que um processo de ensino-aprendizagem é importante, pois se constitui de conteúdos estruturados e organizados, os quais, por sua vez, são repassados por meio de uma interação social que tem como objetivo alcançar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de um aluno e, dessa maneira, a sua integração em seu meio social como um ser transformador desse meio.

Segundo Vygotsky, a aprendizagem se desenvolve por meio da interação entre o aluno e o meio. Para que essa interação aconteça é preciso que o professor:

- a) observe o que incentiva e/ou estimula o aluno à aprendizagem;
- b) compreenda que cada conhecimento adquirido pelo aluno pode servir de base para a aquisição do próximo conhecimento;
- c) leve em conta a fase do desenvolvimento cognitivo da criança e a partir dessa determinação selecione os conteúdos que podem ser trabalhados em sala de aula;
- d) incentive a criança à interação social para que ela possa aprimorar o seu desenvolvimento cognitivo;
- e) incentive o uso da linguagem, pois é uma maneira de favorecer o desenvolvimento cognitivo da criança.

4. Piaget versus Vygotsky

Ambos, Piaget e Vygotsky, são teóricos cognitivistas, porém apresentam ideias diferentes.

Piaget privilegia a maturação biológica em que o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal, enquanto Vygotsky dá preferência ao papel da linguagem no processo de desenvolvimento e aprendizagem social, cultural e histórica. Piaget sustenta que a criança constrói de forma espontânea os seus conhecimentos, dessa maneira, o processo seria do individual para o social. Já Vygotsky é um tanto contrário a essa posição, pois ele sustenta que o processo seria do social para o individual, isto é, a criança constrói seus conhecimentos por intermédio das interações com o meio. Para Piaget a aprendizagem é dependente do desenvolvimento cognitivo, porém para Vygotsky a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo são processos que se inter-relacionam de forma articulada. E, por fim, percebe-se que Piaget deixa a linguagem em segundo plano, defendendo que o pensamento é anterior à linguagem e que a linguagem é só uma maneira de expressão da criança. Porém, Vygotsky propõe que há uma interdependência entre o pensamento e a linguagem. Isto é, propõe que é a linguagem que reorganiza o pensamento e permite o desenvolvimento da imaginação, memória e planejamento.

Com base em alguns estudos sobre divergências e convergências existentes entre o pensamento de Piaget e de Vygotsky, disponíveis em alguns *sites* da *web*, elaborou-se um quadro, em que se tenta apresentar algumas controvérsias e algumas semelhanças entre as perspectivas piagetiana e vygotskiana.

CONTROVÉRSIAS	
Piaget	Vygotsky
<ul style="list-style-type: none"> Principal foco de pesquisa: investigar o desenvolvimento das estruturas lógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Principal foco de estudo: compreender a relação existente entre o pensamento e a linguagem e sua implicação no processo de desenvolvimento cognitivo. LINGUAGEM: Para Vygotsky a linguagem desempenha um papel fundamental na organização do pensamento, pois age sobre o pensamento reestruturando as várias funções psicológicas, tais como: - a memória; - a formação de conceitos; - a atenção.
<ul style="list-style-type: none"> Segundo Piaget, o conhecimento acontece a partir da ação do indivíduo sobre a realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Para Vygotsky um indivíduo interage com a realidade e não apenas age sobre ela. Ele ainda sustenta que é a partir de relações intra e interpessoais que um indivíduo constrói seu conhecimento.
<ul style="list-style-type: none"> Para Piaget a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento alcançado pelo indivíduo. 	<ul style="list-style-type: none"> Para Vygotsky a aprendizagem propicia o desenvolvimento das funções mentais.

EQUIVALÊNCIAS

Alguns pontos equivalentes entre Piaget e Vygotsky:

- tentam salientar a importância de se compreender a gênese dos processos cognitivos;
- valorizam a interação de um ser → (“sujeito”, para Vygotsky, e “indivíduo”, para Piaget) com o ambiente;
- entendem que um ser → (“sujeito”, para Vygotsky, e “indivíduo”, para Piaget) é alguém que atua no processo de seu desenvolvimento.

Quadro 5: Controvérsias e semelhanças entre as perspectivas piagetiana e vygotskiana pesquisadas nos textos disponíveis em alguns *sites*² da *web*.

5. Considerações finais

Neste artigo, abordaram-se as teorias cognitivas construtivista psicogenética, de Jean Piaget, e sócio-interacionista, de Lev Semynovitch Vygotsky. O objetivo deste artigo foi analisar o processo de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, tentando identificar os pontos divergentes e convergentes entre essas perspectivas, para se poder compreendê-las.

Logo, por meio deste estudo, concluiu-se que ambas são teorias que pretendem trazer informações bastante importantes, permitindo uma reflexão sobre conceitos que podem ser empregados pelos docentes, os quais, a partir dessas teorias, podem fundamentar suas práticas pedagógicas e, dessa forma, incitar o desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do aluno de uma maneira mais ajustada, mais conveniente e adequada. Porém, há também alguns pontos divergentes entre essas versões, tal como se pode verificar na seção 4 deste artigo. Dessa forma, o ponto divergente que mais merece destaque, pelo fato de gerar uma discussão bastante ampla em várias áreas de estudo, é aquele em que Piaget sustenta que o pensamento é anterior à linguagem e que a linguagem é uma simples forma de expressão da criança, enquanto Vygotsky defende que tanto o pensamento depende da linguagem quanto a linguagem depende do pensamento, e que a linguagem organiza o pensamento.

Novamente, diante dessa questão, concluiu-se que a dicotomia linguagem *versus* pensamento é um assunto complexo que propõe uma discussão ampla e não provê uma resposta clara e finita. Afinal, é possível que consigamos representar nossos pensamentos mais abstratos sem a linguagem? A linguagem pode ser utilizada sem a existência de um pensamento? Estão aí duas questões que impõem uma discussão e uma reflexão, mas não uma resposta fechada. É como afirma Moura (2007, 449): “Pensar e falar são coisas de níveis distintos, tanto quanto um concerto e um piano são coisas distintas. Mas dizer que o pensamento [...] está fora da linguagem é o mesmo que dizer que um concerto para um piano não depende em nada do piano em si!”

² Disponível em: <<http://www.aticaeducacional.com.br/htdocs/pcn/pcns.aspx?cod=22>>.

Acesso: 24/05/2009, às 12h34min.

Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20071126174448AAg7WDb>>. Acesso: 24/05/2009, às 12h40min.

Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/exact-sciences/409522-semelhan%C3%A7as-diferen%C3%A7as-entre-piaget-vigotsky/>>. Acesso: 24/05/2009, às 12h44 min.

Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/piaget.html>>. Acesso: 24/05/2009, às 13h40min.

Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/5132/1/vygotsky-e-piaget-divergencias-e-convergencias/pagina1.html>>. Acesso: 24/05/2009, às 14h04min.

Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.com/psic...>>. Acesso: 24/05/2009, às 14h53 min.

Disponível em: <<http://www.profala.com/artpsico60.htm>>. Acesso: 24/05/2009, às 15h21min.

Referências

- FERREIRO, E. *Atualidades de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FLAVELL, J. H. & MILLER, P. H. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Artmed, 1999.
- GOULART, I. (org.). *Piaget: experiências básicas para utilização do professor*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- LAKOMY, A. M. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Curitiba: IBPEX, 2003.
- MATUI, J. *Construtivismo: teoria sócio-construtivista aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1996.
- MOLL, L. *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MOURA, H. M. de M. Relações paradigmáticas e sintagmáticas na interpretação de metáforas. *Linguagem em Discurso*. Tubarão, v. 7, n. 3, p. 417-452, 2007.
- PALANGANA, I. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. São Paulo: Plexus, 1998.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.
- _____. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- _____. *Linguagem e pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1990.
- POZO, J. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTANA, S. M.; ROAZZI, A.; DIAS, M. G. B. B. Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva, in: *Estudos de Psicologia*, 2006, pp. 71-78.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995, pp. 41-54.
- VALSIMER, J. & DERVEER, R. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 2000.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

Reflexões sobre a leitura, a histeria e a feminilidade em *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector

Edson Santos de Oliveira

Pós-doutorando em Literatura e Psicanálise no IEL/UNICAMP

Professor do Centro Pedagógico da UFMG (Coltec)

Membro do Fórum do Círculo Psicanalítico de Minas Gerais.

Resumo: Pretendemos evidenciar, neste artigo, alguns traços histéricos recriados ficcionalmente por Clarice Lispector no conto “Felicidade Clandestina”, demonstrando como esses traços podem servir de instrumentos significativos na construção de uma escrita feminina e na elaboração de uma teoria da leitura em sua obra.

Palavras-chave: 1. Feminilidade. 2. Histeria. 3. Leitura.

Abstract: In this article, we intend to point out some hysterical traces fictionally recreated by Clarice Lispector in the tale “Felicidade Clandestina”, by showing how these traces can work as significant instruments in the feminine writing construction and also in the elaboration of a reading theory in her fictional work.

Keywords: 1. Femininity. 2. Hysteria. 3. Reading

Clarice Lispector, desde quando surgiu em 1944, com a obra *Perto do coração selvagem*, surpreendeu a crítica com sua escrita feminina, produzindo não um texto do prazer, dando ao leitor o que ele quer, mas oferecendo-lhe uma escrita do gozo que desconforta, desaloja e desinstala o leitor, levando-o a construir novos sentidos, como propunha Roland Barthes. O que seria essa escrita? Antes de responder a essa pergunta, poderíamos fazer outra: o que seria a feminilidade? Joel Birman, estudando a feminilidade, a partir de Freud e Lacan, garante que ela não deve ser entendida a partir de uma relação com o gênero feminino. Afirma o escritor carioca:

Assim, é preciso dizer que a feminilidade não seria identificada nem com o ser da mulher, nem tampouco com a sexualidade feminina, bem entendido. Isso porque a feminilidade remeteria a algo que transcenderia a diferença de sexos, ultrapassando em muito a oposição entre as figuras do homem e da mulher. Tratar-se-ia, pois, de um outro registro da sexualidade, original até agora no percurso teórico de Freud. Além disso, esse registro sexual se caracterizaria pela ausência de referência ao falo. Estaria justamente aí sua originalidade (BIRMAN, p. 51).

A feminilidade, segundo Birman, ultrapassaria a lógica fálica, estando presente tanto no homem quanto na mulher. Desse modo, o pesquisador carioca percebe que no último Freud já estaria latente o conceito de feminilidade, que tem como traços mar-

cantes a incompletude, a insuficiência, a inexistência do objeto fixo da pulsão, além de outros (BIRMAN, p. 53).

É nessa linha que podemos entender a escrita feminina, que está presente nos grandes autores. Escrita que se caracteriza pela falta, pelo texto do fragmento e da ruptura, como afirma Lúcia Castello Branco:

Por isso, como discurso da margem, ela (a escrita feminina) será uma escrita do fragmento, da ruptura, da cisão; uma escrita a que corresponde uma dimensão temporal sempre descontínua, sempre lacunar; a uma noção de sujeito não pleno, não acabado, uma escrita que não nega o vazio que a constitui, mas que antes o existe, o apresenta, e faz dele matéria de linguagem” (CASTELLO BRANCO, p. 75).

Tanto em Clarice Lispector, como em Machado, Guimarães Rosa, Raduan Nassar, para ficar apenas em alguns autores da Literatura Brasileira, a escrita se mostra como feminina na medida em que ela é “não-toda”. Trata-se de um texto que tende a se aproximar do poético, que se expressa num dizer máximo com um mínimo de significantes, escrita adâmica, desafiando o leitor a completá-la sempre.

Enquanto texto lacunar e enigmático, esse modo de escrever teria, na nossa opinião, sintonia com a histeria na medida em que o que marca essa estrutura é a falta. Não pretendemos aqui fundir feminilidade com histeria. O que desejamos é realçar alguns traços da escrita feminina de Clarice que, coincidentemente, têm algumas relações com o modo histérico de ser. Ressaltamos ainda que essas ressonâncias históricas estão sendo enfocadas a partir de um enfoque literário. Não temos a intenção de diagnosticar as personagens nem analisá-las como um caso clínico. Acreditamos que, em algumas obras de Clarice, essa escrita feminina estaria acompanhada, no plano ficcional, de encenações históricas. O texto de Clarice sempre se pautou pela fragmentação, uma das marcas da literatura contemporânea. Nela, o enredo é “vazio”, as personagens são seres fragmentados, quase que colados às coisas. Ora, um dos traços que marcam a histeria é a fragmentação, como afirma Rosolato:

O histérico, portanto, persegue e deseja esse drama, repetido e cíclico, que consiste em alcançar uma unidade que se desagrega. Nessa relação, vivida pateticamente, da tentativa de união colocada em questão, uma e outra vez se realiza a ruptura que quebra o todo, fragmentando. Em oposição, o obsessivo está em posse de uma unidade que preserva e mantém (in: ALONSO & FUKS, p. 169).

O livro *Felicidade Clandestina* foi publicado inicialmente como crônicas no *Jornal do Brasil*. A crítica teve dúvida, na época, em considerar tais textos como contos ou crônicas e não percebeu que a natureza fragmentária da escrita de Clarice era o ponto central de sua obra. Nesse sentido, a fragmentação, a feminilidade e a encenação histérica, nas narrativas dessa autora, não permitem encaixá-la em gêneros: “Gênero não me pega mais”, já dizia a escritora em um de seus romances.

O conto que iremos ler é “Felicidade Clandestina”, que pertence ao livro do mesmo nome. A personagem-narradora conta uma experiência que teve, mais ou menos entre os oito e os nove anos, com relação à leitura. Ela amava os livros. Um dia, uma garota gorda, sua vizinha em Recife, lhe disse casualmente que tinha o volume *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. A narradora-personagem pede à garota, cujo pai era dono de uma livraria, o livro emprestado. A menina gorda vai, perversamente, adiando a entrega desse objeto de desejo para a narradora. Várias vezes a protagonista tenta buscar a obra e recebe uma negação, dizendo que ela foi emprestada para outra pessoa.

A sua ânsia de ler vai crescendo e a decepção aumentando. Até que um dia, ao tentar buscar o livro, surge a mãe da garota gorda, garantindo-lhe que ele nunca fora emprestado e que ela poderia ficar com ele “pelo tempo que quisesse”. Ao receber o livro, a menina-leitora fica radiante, entusiasmada. Chegando em casa, não começa a lê-lo. “Fingia que não o tinha só para depois ter o susto de o ter”. Ela vai adiando a leitura, criando uma espécie de felicidade clandestina, em “êxtase puríssimo”. “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante” (p. 7).

Resumir o conto é empobrecê-lo dada a sua riqueza simbólica. Tentemos observar de que modo o texto de Clarice faz uma encenação ficcional da histeria. Um dos traços da histérica é o sentir-se uma vítima infeliz e insatisfeita. A menina leitora se vê torturada, uma espécie de objeto da garota dona do livro: “comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia” (p. 5). Para a menina que lê, a garota gorda, com esse traço perverso, simboliza o Outro que lhe garante a insatisfação. Há, pois, no caso da filha do dono da livraria, um gozo em negar, em adiar o objeto de desejo da menina leitora. Existe também uma espécie de desafio ao pai, o dono da livraria, sempre ausente no conto. Sua filha, pequena perversa, desafia-o, no momento em que ela se coloca na posição de detentora do falo. E o curioso é que a mãe é quem metaforicamente estabelece a castração da menina gorda, funcionando como a Lei e entregando o livro à garota leitora. A mãe interrompe o gozo da filha, criando um excesso de gozo na pequena histérica que, assustada, adia o desejo.

O histérico, na sua posição de vítima, “instala no corpo do outro um novo corpo” (NASIO, p. 17). O conto de Clarice, já no primeiro parágrafo, começa a descrever o corpo da garota gorda: “ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados” (p. 5). Desvalorizando o corpo da filha do dono da livraria, ela valoriza o seu, criando na rival uma espécie de inveja e ódio, justificando a sua posição de vítima, ao mesmo tempo em que, juntamente com suas colegas, coloca seu corpo numa posição de “dar a ver”: “como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo” (p. 5).

O desejo, enquanto falta, na pequena leitora, é patente: ela quer ansiosamente um objeto, o livro, que poderia, na sua fantasia, completá-la plenamente. Esse objeto do desejo é adiado pela garota obesa, que se coloca numa posição perversa e vai gozando com a negação desse objeto. No final, a encenação histérica da garota leitora salta à vista: ao conseguir o objeto do seu desejo, ela adia o gozo. Para ela, sentir-se satisfeita, ter o gozo na sua plenitude, é impossível. Por isso, ela vai protelando a leitura, já que tem medo de gozar. Daí o seu fingimento: “fingia que não o tinha”, “fingia que não sabia onde guardava o livro” (p. 8). No fundo, a menina-leitora quer provar para si mesma, nesse seu teatro narcísico, que seu gozo deve continuar insatisfeito.

No conto, encontramos uma narradora adulta que se lembra da infância. Esse passado, ela recorda, não de modo pleno, mas deformado pelo processo da memória. Vale ressaltar que a sexualidade do histérico é basicamente infantil. Assim, a recordação infantil é recriada imaginariamente, no tempo da enunciação, pela narradora madura, através da narração que ela conta ao leitor. Este recebe um texto em segunda versão, já que a narradora adulta filtra e reinventa o passado de acordo com suas fantasias históricas no instante em que narra.

Interessante observar também que essas recordações infantis estão associadas a um livro muito lido na infância, *Reinações de Narzinho*, de Monteiro Lobato, obra que vai ocupar o objeto do desejo da garota leitora. Podemos dizer que essa obra contém todas as fantasias de que ela poderia desfrutar. Dessa forma, o espaço imaginário de Lobato, o Sítio do Pica-pau amarelo, passa a ser uma espécie de paraíso no qual todos os sonhos da garota são possíveis. Ler esse livro, para a menina leitora, é entrar no mundo lobatiano do faz de conta. Para a narradora adulta, que recorda e está na enunciação, ler é como ser possuída sexualmente por um amante pleno, que supostamente a completaria. Uma vez que ela tem medo do gozo total, a personagem-narradora o recu-

sa. Nesse sentido é que podemos entender o final do conto: “não era mais uma *menina* com um livro: era uma *mulher* com o seu amante”.

Essa transformação do livro em amante cria uma erótica clandestinidade que aumenta o gozo da protagonista, como se ela estivesse praticando uma “arte”, um ato proibido na infância, aguçando ainda mais o desejo.

O ato de ler clandestinamente supõe ter um desejo diferenciado, um amor proibido e por isso mais saboroso. No entanto, esse amor deve ser adiado para que ele permaneça. Adiar é proteger-se do gozo. Como o livro-falo é incompleto, uma vez que ela encena uma posição histérica, a garota precisa de um Outro, o “corpo” do livro-amante. Estando disponível esse “amante”, ela o descarta, para sustentar o gozo, que para ela deve ser não apenas fálico, mas total. Vejamos o que afirma Sérgio Scotti sobre o comportamento histérico: “a histérica, recusando-se a jogar o jogo, colocando-se à parte, espera alcançar outro gozo que não o fálico, um gozo completo, total” (SCOTTI, 2003, p. 208). Esse gozo total, no conto de Clarice, seria metaforizado na leitura, que deve ser mantida para sustentar o desejo. Cria-se então uma relação entre leitura e falta.

Voltemos à relação intertextual entre *Reinações de Narizinho* e o texto de Clarice. A personagem Narizinho, em suas constantes indagações, em sua insaciável curiosidade diante do saber, coloca-se numa posição de falta e funciona como uma espécie de modelo a ser alcançado pela garota-leitora. Na sua posição histérica de adiar a leitura da obra de Monteiro Lobato, ela percebeu intuitivamente que todo texto é também faltante e que o processo de leitura nunca se acaba. A cada momento em que lemos um texto, ele já é outro. O sentido de uma obra nunca é definitivo: o que se pode capturar é “o brilho de seus efeitos que não se paralisam” (BRANDÃO, 1996, p. 35). A sua posição histérica de adiar a leitura acaba sendo uma atitude de convivência com a natureza de todo texto do gozo, que é sempre uma escrita do impossível. Parafraseando Barthes, podemos dizer que a menina se coloca num “grau zero” de leitura. Adiando-a, ela se abstém de mergulhar no texto escrito do livro, criando uma infinidade de sentidos possíveis: nenhuma metalinguagem, nenhuma voz: silêncio clandestino e conivente entre a futura mulher e o amante-livro, promessa futura de amores e de signos. E nessa encenação histérica, a garota leitora descobre, intuitivamente, que “a língua é insuficiência e resistência” (BARTHES, 1977, p. 65).

Essas reflexões nos permitem levantar a hipótese de se estudar a escrita de Clarice Lispector a partir da noção de feminilidade e de uma teoria da leitura tendo em vista alguns elementos históricos que, reelaborados e filtrados pelo processo ficcional, perpassam por sua obra. Temas como a falta, o adiamento do gozo e a insatisfação aparecem com alguma frequência em seus textos. Não se trata aqui de apenas levantar traços históricos na obra de Clarice, mas de apontar para questões mais verticais como: o que é ser mulher?; ou, o que é ler? Quais as relações entre ler e escrever? Que outras conexões podem ser encontradas entre leitura, desejo, escrita e falta? Encenando ficcionalmente a histeria, Clarice não apenas recria uma experiência de infância, mas universaliza posições existenciais da condição humana. Somos seres faltantes e divididos. O gozo está sempre em um mais além e, no entanto, continuamos a ler, a criar e a amar.

Referências

ALONSO, Sílvia Leonor & FUKS, Mário Pablo. *Histeria: clínica psicanalítica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BIRMAN, Joel. *Cartografia do feminino*. São Paulo: Editora 34, 1999.

BRANDÃO, Ruth Silviano. *Literatura e Psicanálise*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRS, 1996.

CASTELLO BRANCO, Lúcia & BRANDÃO, Ruth Silviano. *Literaterras*. São Paulo: Editora Annablume, 1995.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. São Paulo: Ática, 1996.

NASIO, J. D. *A histeria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

SCOTTI, Sérgio. *A estrutura da histeria em Madame Bovary*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Análise de uma peça publicitária à luz do hibridismo dos gêneros discursivos

Elizene Sebastiana de Oliveira

Professora Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa pelo Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM. e-mail: elizene@unipam.edu.br

Sueli Maria Coelho

Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. e-mail: su.coelho@uol.com.br

Resumo: Este artigo apresenta uma abordagem dos gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin (1992), de Maingueneau (2002) e de Bronckart (2003), aplicando tais teorias na análise de uma peça publicitária extraída da revista *Veja* em sua edição de número 2014, publicada em 27 de junho de 2007. A análise empreendida demonstrou que o apelo às teorias discursivas constitui um poderoso recurso argumentativo empregado pelos criadores de peças publicitárias para atingir o público e conseguir a sua adesão.

Palavras-chave: 1. Hibridismo de gêneros discursivos. 2. Argumentação. 3. Peça publicitária.

Abstract: This paper presents an approach of discursive genders considering Bakhtin (1992), Maingueneau (2002) and Bronckart (2003), by applying such theories for the analysis of an advertising taken from *Veja* magazine (edition 2014, published on June 27th, 2007). The analysis undertaken demonstrated that the appeal to discursive theories must be considered a powerful argumentative resource applied by those who create advertising campaigns so as to reach the public and gain its affinity.

Keywords: Hybridism of discursive genders. 2. Argumentation. 3. Advertising campaign

1. Considerações iniciais

O surgimento de uma nova teoria – Análise do Discurso – que abordava não só o texto como objeto de estudo, mas também toda a situação que envolvia sua produção desencadeou um turbilhão de estudos relativos às diferentes teorias discursivas. Nesse sentido, autores que estudavam o tema se destacaram bastante, dentre os quais se apresentarão com maior relevo Bakhtin, Maingueneau e Bronckart cujas teorias acerca dos gêneros discursivos têm considerável impacto na área educacional.

Dentre esse fervilhar de estudos, encontra-se também este, que surge do interesse das autoras por esse campo de estudo e que visa a realizar a análise de uma peça publicitária sob a perspectiva das teorias discursivas referidas, no intuito de verificar se tais recursos integram a rede argumentativa do texto. A peça objeto de análise de estudo foi publicada na Revista *Veja* de 27 de junho de 2007 e tinha como fim divulgar uma marca de pneus.

Cumprе ressaltar que o desenvolvimento desse estudo justifica-se pela latente necessidade de se posicionar e de se refletir acerca das situações implicadas na construção dos textos circulantes em nossa sociedade e, em consequência, da necessidade de

um posicionamento crítico do leitor (receptor) frente à diversidade textual que se lhe apresenta, especialmente no campo publicitário. Esse posicionamento possibilitará um entendimento dos componentes envolvidos na tessitura de um texto e provocará uma melhoria na interação texto-leitor, afetando significativamente o processo de comunicação linguística.

Quando se lê em Maingueneau (2002, p. 59) que “todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um *gênero de discurso*”, e ao se tomar como objeto de investigação uma peça publicitária publicada em uma revista de circulação nacional, precisa-se, antes de se proceder à análise do discurso que nele se instaura, entender os conceitos e os princípios que envolvem a noção de gênero do discurso que se está adotando. Acrescenta-se ainda que para se analisar o texto publicitário será necessário enveredar pelas teorias dos gêneros textuais. Então, é de prima importância remeter-se às reflexões desencadeadas por alguns analistas do discurso como Maingueneau, e também, é claro, como Bakhtin, cujos estudos originaram as mais variadas pesquisas que se desenvolvem com respaldo na teoria da Análise do Discurso de vertente francesa e se aplicam à construção do conceito de gênero.

Nesta formulação conceitual de gêneros do discurso e nas concepções formuladas por Bakhtin, são colocados em evidência conceitos e aspectos fundamentais para a reflexão sobre o processo de construção de sentido.

Posterior às discussões das teorias discursivas, será feito também um esboço de teorias de gêneros textuais, passando-se à descrição particular dos gêneros peça publicitária e entrevista, os quais se fazem presentes no texto analisado. Por fim, será feito um entrelaçamento das teorias expostas com a análise textual da peça selecionada e tecer-se-ão as considerações finais acerca das discussões empreendidas neste estudo.

2. Breve esboço das teorias discursivas

A discussão sobre gêneros discursivos vem se desenvolvendo à medida que a área de análise do discurso tem expandido suas pesquisas, tentando examinar diferentes tipos de textos produzidos em diferentes contextos situacionais por diferentes comunidades discursivas com diferentes propósitos comunicativos.

2.1. Bakhtin: o precursor da tão propalada teoria dos gêneros do discurso

Bakhtin, em sua obra *Estética da criação verbal*, discorre sobre a noção de gêneros do discurso e também sobre a noção de gêneros primários e gêneros secundários. A partir dessas discussões, propõe uma reflexão linguística sobre o enunciado. O autor afirma que a utilização da língua está presente em todas as esferas da comunicação humana e que as condições específicas e as finalidades dessas esferas refletem-se no todo do enunciado. “Esse enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (cf. BAKHTIN, 1992, p. 261).

Ainda de acordo com esse autor,

todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1992, p. 262).

O enunciado tem sua natureza definida e explicitada por uma análise que envolva os gêneros do discurso primários e os gêneros do discurso secundários. A distinção entre gêneros primários e gêneros secundários é de grande importância e define-se em função das circunstâncias da comunicação verbal que constituem os discursos.

Bakhtin determina como primários os gêneros mais simples, ou seja, aqueles constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea (entrevista, diálogo, carta) e como secundários os gêneros mais complexos (romances, dramas, peças publicitárias) e surgidos numa “condição de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 1992, p. 263). Esses gêneros secundários, segundo Bakhtin, absorvem e modificam, durante o processo de sua formação, os gêneros primários.

Os gêneros do discurso apresentam uma variedade infinita que vai sendo modificada e ampliada à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa, originando gêneros que estão sempre se permeando e se permutando e, assim, formam-se outros gêneros em função de propósitos comunicativos.

A análise e a distinção desses gêneros, como postula Bakhtin, são de grande importância para o estudo linguístico de forma geral, e não podem ser ignoradas, por favorecer a compreensão da natureza do enunciado.

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a língua entra na vida” (idem, 1992, p. 265).

Diante dessa imbricação constitutiva, pergunta-se: como explicar as especificidades que tornam um enunciado singular e distinto neste universo de generalidades? Para distinguir o que é geral e o que é individual na língua, necessita-se de um estudo aprofundado da natureza do enunciado e dos diversos gêneros do discurso.

Uma determinada função e determinadas esferas de comunicação geram um dado gênero, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, estilístico e composicional. As mudanças dos estilos da língua decorrem das mudanças efetuadas nos gêneros do discurso, as quais refletem também as mudanças sociais.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 1992, p. 268).

Seguindo a explanação acerca das teorias bakhtinianas, cumpre ressaltar que a língua escrita de cada época é marcada tanto pelos gêneros secundários quanto pelos gêneros primários do discurso, pois a língua escrita incorpora diversas camadas da língua popular, o que acarreta a aplicação de novos procedimentos na organização e na conclusão do todo verbal e, conseqüentemente, uma reestruturação dos gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (1992), o estudo da natureza do enunciado é fundamental, para que se superem as simplificações teóricas sobre a linguagem e seu funcionamento e, indo mais longe, considera esse estudo essencial para que se permita compreender melhor a natureza da língua como sistema.

Nessa perspectiva, então, nega e critica os estudos que consideram as palavras e as orações como unidades da comunicação verbal. Segundo ele, este papel cabe ao enunciado. Ele critica ainda a simplificação feita pelos estudos linguísticos acerca da relação entre os parceiros da comunicação verbal e introduz, então, o conceito de com-

preensão como “atitude responsiva ativa” e afirma que, no processo de comunicação, não há passividade do ouvinte:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 1992, p. 271).

Essa relação entre o locutor e os seus parceiros no processo de comunicação verbal constitui uma unidade de composição do enunciado, estando os mesmos em constante interação, a fim de construírem sentido. Ao produzir o enunciado, o locutor está, simultaneamente, respondendo a outro enunciado que o precedeu. Essa relação da comunicação verbal – o enunciado – é, ao mesmo tempo, uma resposta e uma provocação para a construção de outras respostas. Dá-se, dessa forma, o princípio dialógico constitutivo de qualquer atividade linguística.

Na visão bakhtiniana do diálogo, a comunicação só ocorre quando há uma atitude responsiva ativa do enunciatário, seja para concordar, discordar, interessar-se, seja para desinteressar-se pelo discurso enunciado. Em vista disso, na elaboração de um enunciado, há a preocupação do enunciador de como esse discurso será recebido pelo enunciatário, qual seu conhecimento sobre a área da comunicação, suas ideias, suas simpatias e antipatias etc.

Desse modo, o todo do enunciado concreto compreende um aspecto verbal – a parte material –, e um aspecto extra-verbal – a situação, o contexto. A linguagem, nessa ambiência, é dinâmica, sociológica, ideológica e dialógica.

Em função dessa relação entre enunciado concreto e atividade humana dinâmica e mutável, Bakhtin (1992) caracteriza os enunciados como formas relativamente estáveis, mas sujeitas a alterações, pois devem estar abertas à contínua modificação, devem ser capazes de responder ao novo, à mudança. Os gêneros são, pois, formas plásticas e não estanques.

Desse princípio dialógico do discurso surge uma particularidade do enunciado, qual seja: a *alternância dos sujeitos falantes*, parceiros da comunicação verbal, que determina as suas *fronteiras*. Assim,

todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (BAKHTIN, 1992, p. 275).

Para que se entenda o acabamento de um enunciado, é preciso entender que o mesmo deve tornar possível uma resposta, ou seja, uma reação ao enunciado. Essa atitude responsiva é determinada, segundo Bakhtin (1992), por três fatores intimamente

ligados no todo orgânico do enunciado: 1) exauribilidade do objeto e do sentido – é variante de acordo com as esferas comunicacionais; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante – o querer dizer do autor é captado pelo ouvinte/leitor e determina o todo do enunciado: a escolha do objeto do sentido, suas fronteiras e o seu tratamento exaustivo; 3) formas típicas composicionais e de gênero de acabamento – constitui-se na escolha de um gênero do discurso, que é determinada em função das condições de produção do discurso.

Por fim, podemos dizer que os indícios que revelam o caráter que tem o enunciado de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, o dialogismo que remete aos enunciados anteriores e as marcas da alternância dos falantes são fenômenos que se relacionam com o todo do enunciado, devendo, portanto, ser levados em consideração em qualquer procedimento de análise do enunciado.

Com o propósito de elucidar as questões relativas aos gêneros do discurso, faremos, na próxima seção, um esboço teórico na perspectiva maingueneana, o que possibilitará uma complementação na análise dos dados.

2.2. Dominique Maingueneau: uma proposta de análise dos gêneros do discurso

Ao estudar os gêneros discursivos na perspectiva maingueneana, é preciso explicitar que esse autor entende que os gêneros do discurso são os dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes.

Segundo o autor, há gênero quando vários textos se submetem a um conjunto de coerções comuns. Esse conjunto de coerções e, conseqüentemente, os gêneros, variam segundo os lugares e as épocas. Em sua própria definição, portanto, os gêneros se agrupam em uma lista indeterminada, impossível de se apreender ou de se demarcar.

Maingueneau (2002), então, frente a essa extensão e mobilidade associada ao conceito de gênero, aponta que o analista do discurso tem como tarefa definir, em função de seus objetivos, os recortes genéricos dos textos que lhe parecem pertinentes. Segundo sua perspectiva teórica, em vez de elaborar uma lista impossível de gêneros do discurso, é melhor questionarmos sobre a maneira de conhecer as próprias coerções genéricas.

Conforme Maingueneau (2002) insiste em salientar ao longo de seus trabalhos, somente após a delimitação do objeto de análise e depois da definição dos recortes discursivos a serem considerados é que o analista deve encaminhar seu projeto de análise.

Na perspectiva de situar o gênero de um discurso, em função do que se pretende considerar para a análise, há a necessidade de distinguir, como propõe Maingueneau, “gênero” e “tipo de discurso”. Segundo esse autor, “os gêneros de discurso pertencem a diversos *tipos* de discurso associados a vastos *setores de atividade social*” (MAINGUENEAU, 2002, p. 61).

Ao fazer essa distinção, Maingueneau considera que existe um conjunto mais vasto de setores de atividades sociais, dentro dos quais estariam constituídos diversos gêneros de discurso. O exemplo dado pelo autor o leva a denominar o discurso “midiático”, que, associado a um setor de atividade social (a mídia), abrangeria tipos e gêneros de discursos variados. Dessa forma, de acordo com a proposta de Maingueneau, “o ‘talkshow’, por exemplo, constitui um *gênero de discurso* no interior do *tipo de discurso* ‘televisivo’ que, por sua vez, faz parte de um conjunto mais vasto, o discurso ‘midiático’” (MAINGUENEAU, 2002, p. 62).

Podemos aqui retomar as palavras de M. Bakhtin (1992) quando este afirma que “aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de logo, desde as primeiras palavras, descobrir seu gênero, adivinhar seu volume, a

estrutura composicional usada, prever o final, em outras palavras, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo” (p. 283).

Os mesmos mecanismos que *asseguram* a comunicação verbal permitem também “evitar a violência, o mal-entendido, a angústia de um ou outro dos participantes da troca verbal” (MAINGUENEAU, 2002, p. 64).

Se reconhecemos a existência de coerções genéricas que asseguram a eficácia de um determinado texto em relação ao conjunto de textos que se submetem a um mesmo gênero, é, pois, tarefa do analista do discurso buscar mecanismos que possibilitem a apreensão das regularidades, de determinados parâmetros de enunciação estáveis nestes gêneros para, a partir de sua análise, compreender a construção e a circulação dos discursos em determinada esfera da sociedade. Mas como buscar essas regularidades? Como conceber um gênero de discurso?

A essa pergunta Maingueneau (2002) vai responder criticando as tipologias que se concentram na divisão das três vertentes – comunicacional, linguística e literária - e remetendo-se à forma como a tradição inicialmente elaborou a concepção de gênero no âmbito de uma poética, de uma reflexão sobre a literatura. Para tanto, Maingueneau mostra que as obras literárias apontam sempre para protótipos, estabelecendo uma referência a obras anteriores, consagradas pelo gênero. É o caso, por exemplo, das epopeias que, constantemente, ligam-se à *Ilíada* como uma referência prototípica.

Entretanto, como afirma o autor, um panfleto ou um curso de matemática não se ligam à categoria dos gêneros da mesma forma que as obras literárias, sendo arriscado simplesmente proceder, para esses tipos de texto, à transferência da noção tradicional de gênero. Quando se trata de outros tipos de produção que não sejam obras literárias (relatórios de estágio, reportagens, panfletos etc), “não existe tal filiação a obras consagradas: trata-se de *rotinas*, de comportamentos estereotipados e anônimos que se estabilizam pouco a pouco, mas que continuam sujeitos a uma variação contínua” (MAINGUENEAU, 2002, p. 65).

Fora do universo da literatura, há determinados tipos de produção, como é o caso da missa, por exemplo, que obedecem a um modelo definitivamente estabelecido, do qual não é possível afastar-se, pois se constituíram em gêneros extremamente ritualizados, com cenografia rigidamente estabelecida.

Mas há também (e estes formam a maioria) produções que seguem uma rotina adaptada às circunstâncias, em vez de seguirem modelos ou de remeterem sua identificação imediata a outras obras já consagradas. Em outras palavras, são textos que, em vez de se basearem em um texto-modelo ou prototípico, seguem uma “rotina”, ou seja, encontram-se implicados em uma cenografia que lhe impõe determinadas coerções e desenha as expectativas do leitor sobre a enunciação.

Há também certos tipos de produção – e aqui toma lugar de destaque a peça publicitária (objeto de análise deste estudo) – que não seguem uma estrutura rígida, permitindo, assim, que o enunciador possa jogar com as coerções ou, pelo menos, realizar escolhas significativas entre uma série de possibilidades que se lhe apresentam.

Ainda com a finalidade de explicitar sua discordância em relação aos tradicionais recursos para a identificação dos gêneros do discurso e, conseqüentemente, para definir os contornos de seu próprio método, Maingueneau (2002) discute a noção de condições de êxito do discurso, apontando para o conjunto de condições que conferem êxito ao discurso. Definindo gêneros de discurso como atividades sociais, o autor parte para a reflexão sobre os “critérios de êxito” aos quais estão submetidos os gêneros. Segundo ele,

os gêneros do discurso não podem ser considerados como formas que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas. Trata-se, na realidade, de atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito. Os “atos de linguagem” (a promessa, a questão, a desculpa, o conselho etc) são submetidos a condições de êxito: por exemplo, para prometer alguma coisa a alguém, é preciso estar em condições de realizar o que se promete, que o

destinatário esteja interessado na realização dessa promessa etc. Ato de linguagem de um nível de complexidade superior, um gênero de discurso encontra-se também submetido a um conjunto de condições de êxito (MAINGUENEAU, 2002, p. 65).

As condições de êxito estudadas por Maingueneau envolvem elementos de ordens diversas, dentre os quais ele destaca os seguintes: uma finalidade reconhecida, o estatuto de parceiros legítimos, o lugar e o momento legítimos, um suporte material e uma organização textual.

Cabe-nos, por fim, relatar, com base nos estudos de Maingueneau, a cena de enunciação de um determinado texto. Na verdade, na maioria dos textos, nós temos três cenas envolvidas. Maingueneau (2002) aponta a cena englobante – correspondente ao tipo de discurso; a cena genérica – corresponde ao gênero do discurso; e a cenografia – corresponde ao ambiente do texto. Então, diante disso, ao analisarmos um texto, precisamos compreender a distinção dessas cenas e a importância de seus entrelaçamentos.

Apresentada a concepção de Maingueneau (2002) acerca dos gêneros do discurso, a próxima seção se propõe a uma sucinta resenha da visão de um outro estudioso da língua na perspectiva do discurso: Jean Paul Bronckart.

2.3. Bronckart: contexto de produção e situação de comunicação

O processo de comunicação e, em consequência, a produção dos gêneros do discurso, é envolto por toda uma situação discursiva e por um contexto de produção.

Reforçando os estudos acerca da situação contextual envolvida na concepção dos gêneros, Bronckart (2003), ao referenciar o contexto de produção de um texto, define-o “como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Segundo Bronckart (2003, p. 93),

no primeiro plano, todo texto resulta de um *comportamento* verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um *contexto “físico”*, que pode ser definido por quatro parâmetros precisos:

O *lugar de produção*: o lugar físico em que o texto é produzido;

O *momento de produção*: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;

O *emissor* (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;

O *receptor*: a (ou as) pessoa (s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto.

Continuando suas reflexões acerca das condições de produção de um texto, Bronckart (2003, p. 94) ainda acrescenta:

No segundo plano, a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de *interação comunicativa* que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociosubjetivo também pode ser decomposto em quatro parâmetros principais:

O *lugar social*: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.

A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de *enunciador*): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.

A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de *destinatário*): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.

O *objetivo* (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?

Ao analisar o texto publicitário, tomaremos essas explicitações acerca das condições de produção textual como pano de fundo. Assim, teremos condições de realizar uma análise mais pormenorizada dos constituintes envolvidos na construção do referido texto.

As condições em que se dá a produção do gênero publicitário permitem-nos concluir que este é um gênero de uma estabilidade mais relativa, de uma plasticidade maior. Kress (*apud* Marcuschi 2003, p. 29), ao estudar essa mobilidade dos gêneros, adverte que

a mobilidade dos gêneros permite dizer que caminhamos para uma “hibridização” ou “mesclagem” de gêneros de tal ordem que podemos chegar a uma situação em que não mais haja “categorias de gêneros puros e sim apenas fluxo”. Contudo, seria inadequado considerar a mistura de gêneros como “evidência da ausência de gênero”. Pois, é fácil perceber que só se misturam, mesclam e unem coisas que pré-existem, isto é, a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro no dia-a-dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita. A teoria dos gêneros não serve tanto para a identificação de um gênero como tal e sim para a percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico e, embora sempre manifesto em textos, nunca deixa de se renovar nesse processo.

O mundo contemporâneo só faz ampliar essa hibridização dos gêneros, uma vez que as informações circulam cada vez de forma mais rápida e menos comprometida com questões ligadas à forma, o que nos permite afirmar que estamos mais focados na questão da transmissão de informações e explicitação de intenções, principalmente no gênero aqui estudado – a peça publicitária.

3. Breve abordagem do gênero peça publicitária

A peça publicitária demonstra-se como sendo, antes de tudo, um discurso, uma linguagem, sustentando uma argumentação icônico-linguística com fins de convencimento consciente ou inconsciente do público-alvo. Então, necessário se faz ressaltar a manutenção de um conjunto de recursos estilísticos, relações semânticas e seleções lexicais que se entrelaçam na construção do gênero publicitário.

Os textos publicitários apresentam uma versão bem particular da realidade, talhada de acordo com as presumíveis atitudes e valores do público-alvo. É seu papel preencher a carência de identidade de cada leitor/potencial consumidor, a necessidade que cada um tem de aderir a valores que confirmem os seus próprios e lhe permitam compreender o mundo e seu lugar nele (cf. VESTERGAARD & SCHRODER, 2004).

Ao fazer a explanação acerca do gênero publicitário, Campos (2005, p. 946) afirma que

o discurso publicitário se constitui em um ato de prometer, sugerir, afirmar, apresentar valores visando modificar o ponto de vista do enunciatário. Desse modo, o enunciador constrói a propaganda levando em consideração um presumido consumidor (...). No discurso publicitário, para a “conquista” de seu enunciatário, há a utilização de recursos variados, entre eles, a conjunção entre recursos áudio-visuais e recursos lingüísticos numa busca à astúcia argumentativa, ao poder de sedução a fim de tornar o discurso cambiável, dialógico. O gênero do discurso publicitário acompanha a instantaneidade dos tempos atuais, de um mundo exigente de mensagens rápidas, aceleradas. Assim, verificamos que, ao longo dos tempos, as propagandas foram modificadas em sua estrutura composicional pela influência dos elementos áudio-visuais sobre os elementos verbais, em sua temática pelos valores e ideologias que perpassam a sociedade e, conseqüentemente, modifica-se a escolha dos recursos da língua, o que caracteriza o estilo.

Ainda sobre o gênero publicitário, é relevante destacar que

o texto publicitário é construído em função do ouvinte ou do leitor virtual. Para que a propaganda possa melhor persuadir o público ela é, geralmente, formada por um texto cuidadosamente selecionado em seus componentes lingüísticos e, na maioria das vezes, em seus componentes visuais. Palavra e imagem são fundamentais para a prática persuasiva desse tipo de texto em que, nele, até o verbal se faz imagem. Os atos discursivos procuram não só informar, como também modificar comportamentos. O sujeito comunicante constrói assim sua mensagem através de “estratégias” discursivas, o que equivale dizer, baseando-se em Charaudeau (1983), que comunicar é usar estratégias e interpretar é saber reconhecê-las. Dessa forma, além de uma competência lingüística, o sujeito interpretante deve possuir uma competência semântico-discursiva que lhe permita depreender o sentido que emana de fatores lingüísticos e extra lingüísticos. (...) Na verdade, a linguagem é múltipla e opaca – sempre se diz mais, ou menos, do que se pretende –, logo, não se pode esquecer o implícito, a inferência e a pressuposição presentes em qualquer texto. Outra ilusão diz respeito ao fato de a linguagem ser uma tradução linear do pensamento. Sabe-se que todo ato comunicativo é negociado, resulta de uma construção de sentido, no instante da interação. (GARCIA, SOUSA e RIBEIRO, s/d).

Destarte vale ressaltar que o gênero publicitário divulga ideias, ideologias, crenças, doutrinas, conceitos institucionais e tem sua construção embasada na ideologia de seu receptor. Logo, é fundamental o conhecimento, por parte do produtor do texto publicitário, da gama de conhecimentos do receptor e de seu grupo, de suas expectativas e também de seus valores. Nota-se que, de certa forma, as relações originalmente comerciais são transformadas em relações pessoais, e nessas relações, o produtor, por conhecer de forma aprofundada o seu receptor, acaba por fazê-lo adaptar-se a uma ordem de dominação e exploração.

É possível, então, afirmar que é por meio da linguagem que um determinado grupo social exerce o poder sobre outro no conjunto de relações que estabelecem na sociedade a que pertencem. A língua nos projeta uma certa imagem da sociedade e das relações de força que a regem. É é nessa perspectiva que se dá a produção do gênero publicitário.

4. Breve abordagem do gênero entrevista

Schneuwly e Dols (1997), ao estudarem o gênero entrevista, afirmam que

a entrevista é um *gênero jornalístico de longa tradição* que diz respeito a um encontro entre um jornalista (entrevistador) e um especialista ou uma pessoa que tem um interesse particular num dado domínio (entrevistado). Uma entrevista consiste,

então, em fazer falar esta pessoa *expert* a respeito de diversos aspectos de um problema ou de uma questão, com o intuito de comunicar as informações fornecidas a terceiros que representam, teoricamente pelo menos, a demanda de informações. Contrariamente a uma conversa comum, a entrevista apresenta um caráter estruturado e formal cujo objetivo é satisfazer as expectativas do destinatário (ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, 1984; KERBRAT-ORECCHIONI, 1990).

O gênero entrevista apresenta características interativas, já que se apresenta em forma de diálogo na forma pergunta/resposta, a fim de divulgar ou de elucidar atos, ideias, planos etc. de um dos participantes.

Renato Essenfelder (*apud* Soares, s/d) orienta que

a dinâmica das entrevistas em geral difere da de outras interações verbais mais espontâneas porque nelas o tom “intimista” do diálogo casual é substituído pela noção de publicidade do discurso, ou seja, nas entrevistas o dizer é disseminado na sociedade de forma freqüentemente incontrolável – particularidade que gera, por si só, significativas diferenças nos momentos de preparação e execução do discurso. Assim, de acordo com o público que os interlocutores imaginam prototípico do meio de comunicação em questão, mudarão a linguagem, a postura e até mesmo a carga informativa do processo comunicativo. É a presença desse *outro invisível*, do público leitor/ouvinte/telespectador, que condiciona a interação verbal [...] nas entrevistas.

Por envolver certo tipo de planejamento, tanto anterior ao processo interativo, quanto posterior, de edição no suporte gráfico-visual, o gênero entrevista tem características híbridas que o localizam dentro de um *continuum* entre a fala e a escrita. Apesar de seu objetivo maior ser o inter-relacionamento humano, os direitos dos participantes não são os mesmos, pois cabe ao entrevistador o direcionamento do diálogo e, muitas vezes, a sua duração.

Complementando essa ideia de hierarquia entre entrevistador e entrevista, podemos colocar em foco a explicação dada por Schneuwly e Dols (1997):

Muitos autores consideram a entrevista uma *prática de linguagem altamente padronizada*, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e a fornecer as informações pedidas. Geralmente, os dois interlocutores ocupam papéis públicos institucionalizados; a natureza da relação social e interpessoal condiciona fortemente a relação que se instaura entre os dois.

Além disso, Schneuwly e Dols (1997) afirmam que em relação a outros gêneros próximos, a entrevista mantém uma ligação fundamental com o universo da mídia. Seu lugar social de produção é a imprensa, o rádio ou a televisão.

Ainda discutindo acerca da entrevista, Lodi (1986, p. 35) afirma que

a entrevista é concebida como uma corrente de interações entre o entrevistador e o entrevistado. Ela se assemelha a um rio que transporta de quando em quando algum sinal relevante no conjunto de uma massa de sinais sem importância. O problema do entrevistador consiste em obter uma correnteza menor em que os sinais relevantes sejam mais freqüentes e os tópicos sem importância sejam evitados. En-

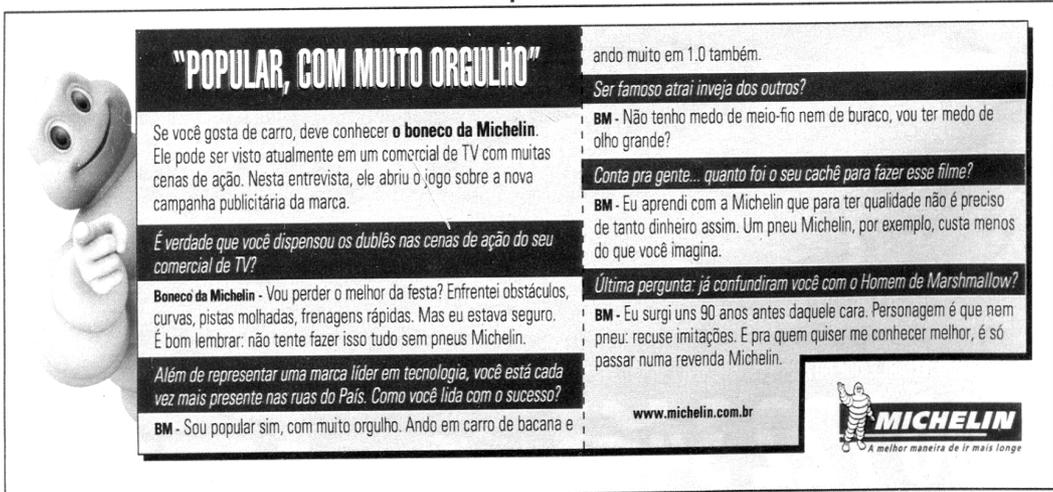
quanto o entrevistador não conseguir eliminar as irrelevâncias, o processo de entrevista é custoso e ineficiente.

Veremos que, ao mesclar o gênero entrevista ao gênero publicitário, o entrevistador (na maioria das vezes fictício) elabora suas perguntas desconsiderando tudo que considera irrelevante para a divulgação do produto ou marca anunciada. Ou, caso essas irrelevâncias estejam presentes no texto publicitário, elas terão, com certeza, um propósito definido, qual seja: mostrar algo ao receptor que ele não deve seguir ou considerar – consiste em mostrar o que não é bom ou o que não é correto para que o outro conclua o que é bom e o que é correto.

5. Análise dos dados

A peça publicitária em análise constitui-se de um gênero publicado na revista *Veja*, uma revista de circulação nacional, cujas edições são semanais e os assuntos tratados versam sobre questões de expressão tanto no âmbito nacional quanto no internacional. O texto selecionado para estudo foi publicado na edição de número 2014, em 27 de junho de 2007, na página 46, e vem com o título de “informe publicitário”, conforme se verifica a seguir:

informe publicitário



"POPULAR, COM MUITO ORGULHO"

Se você gosta de carro, deve conhecer o **boneco da Michelin**. Ele pode ser visto atualmente em um comercial de TV com muitas cenas de ação. Nesta entrevista, ele abriu o jogo sobre a nova campanha publicitária da marca.

É verdade que você dispensou os dublês nas cenas de ação do seu comercial de TV?

Boneco da Michelin - Vou perder o melhor da festa? Enfrentei obstáculos, curvas, pistas molhadas, frenagens rápidas. Mas eu estava seguro. É bom lembrar: não tente fazer isso tudo sem pneus Michelin.

Além de representar uma marca líder em tecnologia, você está cada vez mais presente nas ruas do País. Como você lida com o sucesso?

BM - Sou popular sim, com muito orgulho. Ando em carro de bacana e ando muito em 1.0 também.

Ser famoso atrai inveja dos outros?

BM - Não tenho medo de meio-fio nem de buraco, vou ter medo de olho grande?

Conta pra gente... quanto foi o seu cachê para fazer esse filme?

BM - Eu aprendi com a Michelin que para ter qualidade não é preciso de tanto dinheiro assim. Um pneu Michelin, por exemplo, custa menos do que você imagina.

Última pergunta: já confundiram você com o Homem de Marshmallow?

BM - Eu surgi uns 90 anos antes daquele cara. Personagem é que nem pneu: recuse imitações. E pra quem quiser me conhecer melhor, é só passar numa revenda Michelin.

www.michelin.com.br



Ao proceder à análise do gênero, nota-se que seu processo de recepção por parte do leitor é marcado por três momentos distintos, a saber: (i) ao iniciar a leitura, o leitor/receptor imagina estar diante de um informe publicitário, até mesmo pelo título dado pelo seu produtor; (ii) ao observar a disposição textual (a sua estrutura composicional), depara-se com a efetivação de um outro gênero, qual seja, a entrevista; (iii) por fim, ao realizar a leitura do gênero e ao analisar as escolhas lexicais de seu produtor, percebe-se estar diante de uma peça publicitária. Dá-se, então, nesse âmbito, uma hibridização de gêneros no discurso aqui empregada intencionalmente pelo criador da peça, a fim de conseguir a adesão do interlocutor.

Logo, verifica-se que o gênero publicitário, na sua maioria, não é um gênero puro; ele apresenta uma flexibilidade latente em sua forma sem, é claro, que isso interfira em sua função. Mesmo ocorrendo o hibridismo de vários gêneros na peça publicitária, esta não perde o foco em seu fim, que é divulgar um produto – no caso em epígrafe, uma marca de pneus. Trata-se, pois, de mais um recurso à disposição dos criadores e que precisa ser percebido e analisado criticamente pelo leitor.

Uma mera análise desta peça já é suficiente para caracterizá-la como atípica, dado que grande parte dos textos desse gênero apela para recursos da linguagem não-verbal, restringindo-se ao mínimo a linguagem verbal. Há, inclusive, uma máxima da publicidade que alardeia que “uma imagem vale mais que mil palavras”. Como no caso da peça em análise havia a necessidade de se recorrer a um texto mais extenso do que o que normalmente se encontra, o publicitário precisou criar uma encenação para captar a atenção do público e, conseqüentemente, atingir a sua intenção. O expediente adotado pode ser constatado em dois planos: o da fala e o da escrita. A despeito de a materialidade linguística do texto em análise ser escrita, sabe-se que o gênero entrevista configura-se dentro de um *continuum* entre a fala e a escrita, dado que as informações transcritas são coletadas oralmente. Em ambos os planos, o criador da peça cria uma cena enunciativa, mobilizando, no plano do discurso, os interlocutores envolvidos na entrevista. Na verdade, nem o entrevistado nem o entrevistador existem no mundo empírico. Trata-se de entidades discursivas mobilizadas no intuito de reproduzir uma situação real em que os ídolos são entrevistados acerca de suas atuações em trabalhos que lhes renderam o reconhecimento. Assim, os fãs ficam afoitos por obter o maior número possível de informações sobre seus ídolos, adotando a leitura desse gênero como uma forma de consegui-lo. Com o intuito de fornecer uma gama mais condensada de informações acerca da marca anunciada, o criador da peça simula uma entrevista entre um ídolo, no caso o boneco representativo da marca, e um possível repórter. Por meio dessa estratégia argumentativa, envolve o leitor, que se dedica à leitura integral do texto. Com isso, o objetivo de fornecer as informações foi alcançado sem que o leitor o percebesse.

Esse expediente pode ser também interpretado à luz do quadro teórico proposto por Maingueneau (2002), quando este discorre sobre as condições de êxito do discurso. No tocante à *finalidade reconhecida*, pode-se afirmar que a peça contempla essa condição, já que, ainda que no plano do implícito, existe a intenção de se divulgar a marca de pneus anunciada. Seu caráter publicitário é, no plano das informações explícitas, marcado pelo lexema *publicitário*, presente no título, bem como pela presença da imagem do boneco e pela assinatura, apresentada no final do anúncio. O estatuto de *parceiros legítimos* é assegurado pela forma como foi engendrada a peça. O entrevistador se propõe a inquirir o entrevistado que, por seu turno, mostra-se muito solícito em prestar todas as informações requeridas. Como já demonstrado, isso não se dá no plano empírico, mas não se pode negar que se trata de uma enunciação legitimada no plano discursivo, que apresenta um *tempo* e um *espaço* virtuais que envolvem a cena, permitindo a enunciação. Esses elementos são, pois, condição para que a enunciação se proceda. Por fim, há o *suporte material*, bem como a *organização textual*, que também se fazem presentes no texto em análise.

A análise das cenas enunciativas aqui apresentada encontra respaldo ainda nos estudos de Bronckart (2003), quando o autor discorre acerca dos planos constitutivos do texto. O plano físico, do comportamento verbal, envolve o ato enunciativo acima descrito. O segundo plano, o do mundo social, congrega as questões sociais envolvidas na produção do texto. No caso da peça publicitária, pode-se dizer que ela busca uma interação comercial, já que a intenção é divulgar a marca e, conseqüentemente, vender o produto. A voz que mais fala na peça é a de um ídolo, que ocupa a posição de alguém dotado de carisma e capaz de mobilizar os fãs, que assumem o estatuto de destinatários e, como tais, vulneráveis aos apelos do seu ídolo.

Retomando, por fim, Bakhtin (1992) em sua teoria dos gêneros discursivos, resalta-se que o mesmo afirma que o enunciado reflete as suas condições específicas e as suas finalidades pelo seu conteúdo, pelo seu estilo de linguagem e também pela sua

estrutura composicional. Destaca-se, dessa feita, que a peça publicitária em questão reflete esses três elementos de forma bastante objetiva: o conteúdo é de uma peça publicitária, pois se propõe à divulgação da marca *Michelin*; o estilo de linguagem empregado é um meio termo entre o formal e o informal, o que configura tanto o gênero entrevista, quanto a peça publicitária, que busca, por meio da linguagem, a identificação com o público; e a estrutura composicional aproxima-se mais da entrevista, gênero aqui apropriado pelo publicitário para divulgar a marca.

Ainda bebendo em fontes bakhtinianas, cumpre destacar a prevalência, na peça publicitária analisada, dos gêneros secundários – os três gêneros discursivos presentes na peça acontecem em situações de comunicação mais elaborada, o que é essencial, segundo Bakhtin (1992), na constituição de gêneros secundários.

6. Considerações finais

O presente estudo se propôs a empreender uma análise de uma peça publicitária com base na teoria de três teóricos do discurso – Bakhtin (1992), Maingueneau (2002) e Bronckart (2003) – visando a demonstrar que a constituição discursiva do texto publicitário é também um de seus recursos argumentativos.

Pôde-se constatar, com a análise empreendida, que a constituição discursiva é, efetivamente, um dos poderosos recursos argumentativos mobilizados pelo criador do texto publicitário para atuar sobre o interlocutor e atingir o efeito comunicativo pretendido.

Ao se realizar estudos desse tipo, percebe-se que é de grande valia saber analisar um determinado gênero, pois todo ele encena uma interlocução: nele fala um locutor, que pode fazer-se menos ou mais presente no texto, e essas formas de representação estão a serviço da expressão de pontos de vista da enunciação. Então, para que se faça uma leitura crítica de um texto, é importante perceber quem está falando e com que intenção. Caso contrário, o leitor pode se deixar ludibriar sem perceber, constituindo alvo fácil para as armadilhas argumentativas semeadas por um leitor mais experiente.

Acredita-se que o presente estudo tenha alcançado seu objetivo e espera-se que a análise aqui empreendida sirva de subsídios para alertar, especialmente os professores de língua materna, quanto ao fato de que um texto constitui um manancial de significados, cabendo ao leitor a tarefa de desvendá-lo, e que isso, quando bem orientado, pode constituir-se numa tarefa agradável e instigante.

7. Referências

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso, in: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo: Educa, 2003.

CAMPOS, Ana Lúcia Furquim. O gênero publicitário: um enunciado relativamente estável?. *Estudos Lingüísticos*. vol. XXXIV, ano 2005, p. 944-949.

GARCIA, Jaqueline Justo; SOUZA, Luciene Pinheiro; RIBEIRO, Rita de Cássia Mota. *Texto publicitário: a natureza socioconstrucionista do discurso*. Disponível em: www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno05-18.html. Acesso em 17/03/2008.

LODI, João Bosco. *A entrevista: teoria e prática*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

MANGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**, in: DIONÍSIO, A; MACHADO, A; BEZERRA, M. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Disponível em: 189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf. Acessado em 01/04/2008.

SOARES, Ivanete Bernardino. *Construção de identidades no gênero entrevista e suas implicações sociais*. Disponível em: bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/view/296/372. Acesso em 04/04/2008.

VESTERGAARD, Torben & SCHRODER, Kim. *A linguagem da propaganda*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Pequenas definições: notas para um contexto do humor

Janaína Michele Oliveira Silva

Doutoranda em Letras pela Universidade de São Paulo. e-mail: jm-net@usp.br

Resumo: Neste artigo propomos discutir os significados do termo “humor”, tendo-se em vista que ele não é homogêneo. Assim, procuramos esboçar nossa compreensão do que entendemos por tal e como os elementos que compõem seu campo semântico se relacionam ou se distanciam dele. Com isso, buscamos apresentar uma delimitação de sentido, sem, contudo, sermos inflexíveis.

Palavras-chave: 1. Humor. 2. Campo semântico. 3. Definições

Abstract: In this paper we intended to discuss the meaning of the term “humor”, by considering that it is not homogeneous. This way we tried to approach our comprehension of the matter and understand how the elements that compose its semantic field are related to it or far from it. Finally we searched to present a delimitation of meaning without being inflexible.

Keywords: 1. Humor. 2. Semantic field. 3. Definitions

1. Primeiras palavras

Desde longa data, quando Aristóteles já anunciava seus questionamentos, há interesse em se estudar o humor. Parece-nos que esse desejo ainda se pronuncia nos nossos dias, porém, para que se o estude é preciso, antes, conhecê-lo melhor, adentrarmos em seu universo para dele extrairmos sua essência.

Evidentemente, definir o humor não é uma tarefa simples, nem o pretendemos, mas queremos mostrar um esboço de seu significado sem, contudo, delimitá-lo – algo que nos parece bastante complexo.

Sabemos que o humor é, sem dúvidas, dotado de uma ambivalência, multiplicidade e ambiguidade inerentes, o que o torna de um desassossego na constituição de verdades, pois ele pode revelar ou não, mostrar ou apagar.

2. Algumas considerações teóricas

Sabemos que o discurso humorístico tem um espaço significativo na mídia brasileira, por atrair o leitor com a possibilidade de uma leitura rápida e de fácil contextualização, visto que se manifesta sobre os fatos cotidianos com humor e opinião. Assim, neste trabalho, fazemos uma abordagem sobre o humor, apresentando sobre ele uma breve delimitação.

Ao longo do trabalho faremos uso de algumas teorias, tais como a Análise do Discurso e de autores filiados à Linguística. Também utilizamo-nos de forma bastante significativa de textos filiados à tradição linguístico-filosófica e histórica; assim pude-

mos resgatar algumas considerações que nos foram bastante perspicazes no momento da elaboração deste trabalho. Isso não filia nosso trabalho de forma direta somente à AD, mas faz uma congruência de diferentes teorias as quais, não sendo incompatíveis entre si, podem conviver em uma análise, fornecendo suporte para interpretação e para reflexão sobre o tema proposto.

Começamos pensando que a Linguística, dentre as disciplinas das Ciências Humanas, incorporou procedimentos de abordagem para a análise e descrição de seu objeto: a linguagem. Constitui-se a Linguística por um conjunto de postulados e pressupostos teóricos com a função analítica de seu objeto de estudo. Estudá-la requer conhecer a complexidade humana e compreender o mundo à sua volta. Passa-se então a dizer que a linguagem é um simulacro de sua realidade, que se expressa por meio de discursos; estes, então, são um todo de significação. É a partir desse viés que nos propomos a estudar o humor. Partimos da premissa de que a construção é constante na fundamentação e produção do sentido, havendo, incessantemente, uma reconstrução: ora por quem o produz, ora por quem o apreende.

Sabemos que o humor, até meados do século XX, não é mais aquele direcionado exclusivamente aos fins das festividades nem somente critica os costumes e o comportamento nas sociedades de cultura ocidental; volta-se também a retratar a vida política de uma sociedade, talvez, e inclusive, pelo fato de, nos séculos anteriores, ter sofrido os mais diversos tipos de censura. Minois (2003) afirma que, quando houve o estabelecimento do espaço público – momento que se alicerça com a Revolução Francesa,

[...] nos fatos, os estilos de cômico seguem a inevitável tendência de globalização: as séries cômicas são trocadas entre os países, e o “humor inglês” é um produto estrangeiro que corresponde à imagem que se gostaria de dar à Inglaterra (Minois, 2003, p. 564).

E continua:

O humor e a ironia generalizam-se no século XX, mas um e outro são constatações de impotência, condutas que permitem ultrapassar o absurdo do mundo, do homem, da sociedade. Nesse sentido, esse século que ri de tudo pode ser aquele da morte do riso, de um certo riso (MINOIS, 2003, p. 569).

Surge, então, uma pergunta: o que é humor?

O humor, de imediato, toma para si uma característica interessante: a de ser multiforme, ambíguo e ambivalente. Seu caráter inquietante revela-se em uma dupla verdade, pode expressar alegria pura ou maldade, empatia ou não, tanto serve para afirmar como para seu oposto, negar. Ou melhor, nega, afirmando e afirma, negando, o que o descreve com propriedade como sendo um elemento da indeterminação; flutua entre as esferas do físico e psíquico, do individual e coletivo, do público e do privado, da negação e da afirmação.

Partamos do pressuposto de que o humor – e seu intuito mais óbvio, o riso – não tem uma forma única. Isso significa dizer que as mudanças fazem parte de sua constituição elementar. Bakhtin (1999) sinaliza essa característica no que se refere tanto à natureza e ao modo de ser produzido do humor, quanto às relações privadas, públicas e institucionais e sociais pertinentes ao humor.

Em outras palavras, o humor do século V não é o mesmo da Idade Média, assim como este não se iguala ao do Romantismo e, conseqüentemente, nenhum deles ao da nossa contemporaneidade. No entanto, isso não significa que não haja a presença de elementos deles no humor contemporâneo, já que ele não pode ser compreendido como

um fenômeno homogêneo. O fato de isso ocorrer se deve à ideia de que o humor muda de uma época para outra, assim como entre as culturas e sociedades.

Bakhtin (1999) ressalta, por exemplo, que o humor seria, se assim podemos dizer, uma forma mais pura e completa do riso; seria então o humor (assim como o sarcasmo, a ironia, a paródia, a burla) uma das “formas reduzidas do riso”, ou seja, uma maneira de se incitar o riso. Não é exatamente este nosso posicionamento. Acreditamos, sim, que o riso se faz por meio do humor e de outras formas de expressão análogas; entretanto, não são elas meras formas reduzidas, se quisermos utilizar os termos de Bakhtin (1999), a serviço exclusivo do riso, pois têm seu próprio valor e constituem-se singularmente.

Relação semelhante ao que diz Possenti (1998) em seu livro *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*, ao afirmar que os enunciados de cunho humorísticos trazem consigo “no limite, entre terem um sentido ou terem outro”. Portanto, o sentido estabelecido se completa na escolha lexical de um ou outro termo, na interação, inclusive.

3. Caminhos para uma definição

Partamos para a continuidade de nossa discussão. Lembremos que o termo *humor*, oriundo do latim, vem com o significado de “líquido”, remetendo-se aos líquidos do corpo como influenciadores do estado de espírito, pois acreditava-se na influência desses fluídos corpóreos sobre o caráter e o estado de ânimo dos indivíduos. É o que podemos verificar ao pesquisar o termo em diversos dicionários. Com o constante uso, passou a ser também sinônimo de “gênio”, “temperamento”.

É do/no *humour* inglês (depois de sofrido um período de evolução semântica) que se tem o sentido de “disposição para ver as coisas”, explicada pelo *Oxford English Dictionary* como sendo “a faculdade de perceber o que é ridículo ou divertido, ou de expressá-lo através da conversação, da escrita ou qualquer composição; a imaginação ou abordagem jocosa de um assunto”.

No mesmo dicionário há ainda a diferenciação de *humour* e *wit*; neste, há a qualidade de ser “puramente intelectual”, e naquele há uma qualidade de simpatia que o liga ao *páthos*, à emoção, que segundo Bergson (2001), em *O Riso*, é o que o diferencia das demais formas do cômico. Seria o humor, nas palavras do autor:

A mais generalizada destas oposições é certamente a do real ao ideal, do que é ao que devia ser. Também aqui a transposição se pode fazer nas duas direções inversas. Uma vez falar-se-á naquilo que devia ser, fingindo que se acredita que é precisamente o que é: nisto consiste a *ironia*; outras vezes, pelo contrário, descreve-se minuciosamente e meticulosamente o que é, fingindo acreditar que é isto que as coisas deviam ser: é este, a maior parte das vezes, o processo do *humor*. O humor, assim definido, é o inverso da ironia. [...] A ironia é de natureza oratória ao passo que o humor tem qualquer coisa de mais científico (BERGSON, 2001, p. 92).

Visto por este viés, seria então o humor a expressão mais profunda do cômico por se relacionar ao que o homem pensa de si mesmo.

Outro modo de circunscrever uma definição é pelo que ela não é, ou seja, pela negação. O *wit* é registrado ainda como semelhante à agudeza do espírito, próprio do *esprit* francês; ambos se relacionam semanticamente por serem expressões da inteligência pura. O humor, propriamente dito, aqui entendemos como sendo também expressão das emoções dos indivíduos, embora não se mostre sempre aparente.

O humor nem sempre apresentou a mesma acepção, como é notório, tendo aos poucos incorporado a concepção de ser uma “maneira excêntrica de ver as coisas”. So-

mente nos fins do século XVIII, início do XIX, é que temos a consolidação do seu significado atual: uma das formas do cômico (CAMBOIM, 1999).

Visto assim, podemos presumir que sua essência está vinculada à ideia do homem comparar o irracional, o inatingível ao infinito da ideia. Isto é, o homem se identifica com o objeto de riso e depois com a própria condição humana; vê, no *páthos*, o riso; ao mesmo tempo em que reflete sobre, emociona-se – entendido como fruto filosófico.

Freud (1977), em *Os chistes e sua relação com o inconsciente*, não confirma essa posição, pois não afirma haver empatia entre o sujeito com o objeto alvo da circunstância de humor, mas, sim, como uma atitude para se defender da possibilidade de sofrimento, afirmando que a função do humor não é só de provocar o riso, mas de revelar os lados não tão visíveis da realidade. A partir dessa teorização, o humor, no século XX, tornou-se alvo de conceituação ambígua e, concomitantemente, adquiriu amplitude na extensão de significado. Cabe-nos lembrar, entretanto, que Freud (1977) assim como Bergson (2001), não se referem à produção do humor feita por profissionais.

Para nós, não há um “humor puro”, se assim podemos dizer; no que acreditamos é na heterogeneidade das formas cômicas, ou seja, acreditamos que exista humor do tipo sarcástico, do tipo satírico, irônico, paródico, jocoso, que originam expressões nas mais diversas formas específicas do próprio humor, como a chacota, a piada, o ridículo, a anedota, a caricatura, isto é, a hibridização prevalece na sua constituição.

Outra informação relevante se baseia no fato de que o humor faz parte de uma família semântica abrangente. Por exemplo, se perguntarmos a alguma pessoa o que usaria para expressar o humor, muitas poderiam ser as respostas, tais como: piada, anedota, paródia, chacota, sátira, picaresco, burlesco, caricatura, ridículo (algo), divertido (algo), chiste. Passemos então a explicitar o que entendemos em uma dessas e outras formas.

Começaremos pela anedota. Entendemo-la como uma forma sucinta de relatar um acontecimento, em que o fato *jocoso* está presente. Pode ter como personagens pessoas conhecidas no âmbito da sociedade, ou ainda ser uma figura típica de lendas e do folclore. Geralmente, caracteriza-se por ser um relato breve e com nuances de *graça* ou *caçoada*, misturados com momentos curiosos.

Ainda podemos fazer um elo com a primeira expressão: jocoso. Palavra oriunda do latim e desde então significava “*que gosta de gracejar, folgazão, alegre*”¹, classificada em Língua Portuguesa como adjetivo que tem por intuito fazer *rir*, ser *engraçado* ou *cômico*.

Percebemos que o verbete “graça” e o seu derivado “engraçado” aparecem logo nas duas primeiras formas. Nosso entendimento no que se refere a ele é o de ser um dito com elemento *espírituoso*, ser um *gracejo*, *chiste*. Assim define “graça” o *Dicionário Aurélio*²: [...]. 6. Dito ou ato espírituoso ou engraçado. [Sin.: *gracejo*, *graceta*, *caçoada*, *chiste*, *pilhéria*, *troça* e (no Brasil) *gozação*] (grifos nossos).

Outra palavra comum ao universo humorístico é “caçoada”. Esta, tanto no Dicionário Houaiss quanto no Aurélio³, recebe a denotação de fazer zombaria escarnecer, troçar, provocar o riso. O primeiro explicita de maneira mais longa seu sentido⁴:

Caçoada: s.f.: o que é feito ou dito com intenção de provocar riso acerca de algo ou alguém determinado; pilhéria, troçar, zombaria. Caçoar: 1. V.t.d., t.i.int. Fazer caçoada, *galhofa*, ou *chacota* de; provocar o riso ou *hilaridade* acerca de alguém ou algo determinado, com palavras ou atos espírituosos ou engraçados, que manifestam

¹ Etimologia latina anotada do *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva/ Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001.

² Anotado de: Holanda Ferreira, Aurélio B. de. *Dicionário Aurélio Básico de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988; e de *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2 ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

³ Referimo-nos aos dicionários já citados nas notas anteriores.

⁴ Os grifos que seguem na citação são nossos.

humor, *ironia*, malícia, desdém, etc; *escarnecer*, gracejar, troçar, *zombar*. 2. t.i. Fazer caçoada por brincadeira ou para provocar; brincar, implicar [...].

Pilhéria aparece como sinônimo de piada, dando que estes verbetes fazem alusão a outros termos já mencionados, tais como anedota, chiste, com o objetivo de causar o riso. Outro termo muito utilizado é a chacota. Sucintamente, denota a ideia de fazer gracejo; porém, esta designação está relacionada à sua origem de festa popular, de caráter chistoso, do século XVI, com dança alegre e musicada por guitarras próprias.

Em todas, ou em quase todas, aparece a palavra “divertido”. Este adjetivo traz consigo, assim como a maior parte das palavras relacionadas, sentido de alegria, recreação a fim de produzir o riso. O vocábulo “ridículo” caracteriza-se pelo ato de provocar, incitar o riso ou *escárnio*. Uma peculiaridade do escárnio é a presença do *grotesco*, por meio do exagero natural ou adquirido, em determinada circunstância. Bergson (2001) aponta para esta faculdade do cômico, quando discute sobre a rigidez e o vício:

[...] Aquilo que a rigidez dum idéia fixa é para o espírito não será o mesmo que aquilo que certos vícios representam para o caráter? Quer seja um defeito da natureza quer contraído pela vontade, o vício assemelha-se muitas vezes a uma deformação da alma. Sem dúvida que há vícios onde a alma profundamente se instala com tudo que ela comporta de poder fecundante e que arrasta, vivificados, num círculo movente de transfigurações. São os vícios trágicos. Mas o vício que nos há de tornar cômicos é sobretudo o que nos vem de fora, tal como um caixilho onde nos inseríssemos e nos impusesse a sua rigidez em lugar de se adaptar à nossa maleabilidade (BERGSON, 2001, p. 24).

Seguindo a linha proposta pelo autor, notamos que o risível ocorrerá quando houver certa rigidez mecânica em substituição à flexibilidade que se espera no homem, seja provocada por elementos externos – de modo accidental, seja estrutural ou interior, quando provém de uma mania ou vício: “É cômica toda combinação de atos e de acontecimentos que nos dê, inseridas uma na outra, a ilusão de vida e a sensação nítida de arranjo mecânico” (BERGSON, 2001, p. 51).

A espontaneidade é substituída pelo mecânico, visto ele estar ligado ao inconsciente⁵, os defeitos ridículos procuram não se mostrar, a sua revelação explica porque *ridendo castigat mores*⁶. Ou nas palavras de Bergson (2001): “[...] Ele faz com que procuremos imediatamente parecer o que deveríamos ser, o que nós, sem dúvida, acabaríamos um dia por ser verdadeiramente” (2001, p. 26).

O ridículo faz rir por apresentar visivelmente a mecanicidade de acontecimentos humanos, mas preservando o aspecto verossímil, entrando em conflito com a maleabilidade da vida. O mesmo se aplica a uma cena verbal:

[...] Numa repetição cômica de palavras há geralmente dois termos em presentes: um sentimento comprimido que se estira como uma mola e uma idéia que se diverte a comprimir de novo o sentimento (BERGSON, 2001, p. 54).

A propósito do uso verbal, ainda salienta, resumidamente, aquilo que nomeia como sendo as três leis fundamentais do que chama “transformação cômica das proposições”:

⁵ Apesar de mencionar o inconsciente, Bergson não explica em qual sentido e/ou linha teórica está relacionando o termo; em outras palavras, não explica o que entende por tal.

⁶ Comumente traduzido por “rindo se corrigem os costumes”.

[...] Que uma frase se torna cômica quando consegue conservar ainda um sentido mesmo depois de se alterar ou quando exprime indefinidamente dois sistemas de idéias completamente independentes, ou enfim, se se obteve transpondo uma idéia num tom que não é o seu [...] (ibid., p. 87).

Do ridículo passamos à ironia. Vejamos o que propõe o dicionário Aurélio: “s.f. 1. Modo de exprimir-se em que se diz o contrário do que se pensa ou sente. 2. Contraste fortuito que parece um escárnio”.

A partir dessa definição, podemos dizer que a ironia não está vinculada ao sentimento somente, mas até para isso se faz necessário o uso do *logos*⁷. Para nós isso é elemento essencial, visto ser o jogo de raciocínio o constituinte básico dessa forma. Outra característica sua é verificável ao, de certa maneira, estar vinculada ao oposto do que é o próprio humor, como mostramos, mais uma vez, com Bergson (2001), que assim a define:

Acentua-se a ironia deixando-nos arrebatar cada vez mais pela idéia do bem que deveria reinar, razão pela qual se pode elevar interiormente a temperatura da ironia até se transformar, de certa maneira, em eloquência sob pressão (BERGSON, 2001, p. 92).

Notemos que ao falar de ironia, pensamos principalmente no seu aspecto engraçado; contudo, nem sempre é o riso, digamos, “inocente”, que a caracteriza. Por trás dessa aparência há outro elemento que a constitui: a maldade ou o sentido maldoso, ao qual compreendemos como sendo, por exemplo, a formulação de piadas que se utilizam de adjetivos de caráter negativo ou que buscam depreciar a imagem de uma pessoa.

É contrapondo a ironia ao humor que o autor mostra-nos mais precisamente suas diferenças e congruências, ao mesmo tempo em que complementa sua anterior definição sobre o humor e acrescenta sua visão sobre o humorista:

Acentua-se o humor, pelo contrário, descendo cada vez mais ao interior do mal real, para notar as suas particularidades com uma mais fria indiferença. [...] O humor se dá bem com os termos concretos, com os pormenores técnicos, com os fatos precisos. Sendo exata a nossa análise temos de reconhecer que isto não é somente um traço adicional do humor, mas a sua própria essência, um traço em que inteiramente se contém. Desta maneira o humorista é um moralista disfarçado de sábio, qualquer coisa como um anatomista que só fizesse dissecações para nos aborrecer; e o humor, no estrito sentido em que tomamos a palavra, não é mais que uma transposição do moral para o científico (BERGSON, 2001, p. 92).

Uma versão, digamos, mais mordaz é o sarcasmo, que etimologicamente vem do grego *sarkasmós*, que traduzido toma o significado de “riso amargo”.

Isso leva-nos ao termo “escárnio”, por vezes citado. Ao falar dele, a primeira imagem que nos vem são as das cantigas do trovadorismo. Popularizadas nos livros didáticos, nas aulas de literatura portuguesa, firmaram-se como elementos primordiais nos estudos de uma época, de uma determinada cultura e sociedade. Sempre foram descritas como portadoras de grande zombaria. E é nesse sentido que entendemos o escárnio como componente humorístico.

⁷ Entendido aqui em sua acepção mais usual, como “raciocínio”, “pensamento”.

Por sua vez, a “zombaria” não se diferenciará muito do que até então foi exposto. Talvez venha a inferir sobre algum tipo de chacota, ou ainda algum tipo de manifestação debochada, com o intuito de “fazer graça”, expondo seu alvo ao ridículo ou semelhantemente, como propõe o Dicionário Aurélio: “s.f. Manifestação malévola, irônica ou maliciosa, por meio do riso, de palavras, atitudes ou gestos, com que se procura levar ao ridículo ou expor ao desdém ou menosprezo uma pessoa, instituição, coisa etc, e até os sentimentos”.

Não menos importante e constante é a presença da sátira no humor. A esta podemos lembrar a partir de sua origem latina (na literatura, de ser uma forma livre de composição poética) por objetivar a censura de costumes e da própria contemporaneidade – em seus vícios e defeitos – com estilo oscilante entre o irônico e o mordaz, num discurso⁸ crítico, incisivo, não se modificando em muito seu sentido até os dias atuais, talvez um pouco mais ameno e menos contundente.

4. Últimas palavras

Independentemente do vocábulo utilizado, percebemos que há muito em comum entre os termos expostos. Por vezes, aparentemente, simplesmente se excluem. O que para nós também se apresenta de grande importância é lembrar que acreditamos, nesse momento, não haver um, digamos, humor puro (talvez não nos nossos dias, por motivos já mostrados e outros não tratados aqui), assim como uma forma pura. Ao contrário, acreditamos na possibilidade de uma incorporação de elementos diversos entre eles, seja na estrutura, seja na forma, seja no conteúdo, compondo um humor heterogêneo, híbrido em essência, como dissemos em momento anterior.

O humor seria, aceitando isso, um patamar “conciliador” e, hierarquicamente, superior às outras formas cômicas, com suas características peculiares e a singularidade de formação, sem, contudo, deixar de apresentar-se de algum modo relacionado aos termos expostos.

Referências bibliográficas e bibliografia consultada

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.

CAMBOIM, José Afonso de Sousa. *Língua hilare língua: ensaio sobre o riso e a técnica da opacificação cômica na performance lingüística de José Cândido de Carvalho*. Brasília. Bárbara Bela, 1999.

CONFORTIN, Helena. Leitura do humor na mídia, in: BARZOTTO, V. & GHILARDI, M. I. (orgs.). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi e Associação de Leitura do Brasil, 1999.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1978.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2 ed. revista e ampliada. 35^a impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

⁸ No sentido de exposição escrita, peça oratória.

FREUD, Sigmund. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva/ Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001.

MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. Trad. Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OXFORD. *Dicionário Oxford*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Janaina M. O. *Análise de textos de jornal impresso: releitura na voz que faz rir e faz calar*. (Dissertação de Mestrado). FFLCH/USP. São Paulo. 2008.

TRAVAGLIA, L. C. “Uma introdução ao estudo do humor na lingüística”. *Revista de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, D.E.L.T.A.* vol. 6. n.º 1, 1990.

ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

Teorema de ficção: Teoria - (Problema) - Ficção

Joaquim Branco

Doutor em Literatura Comparada pela UERJ e pós-doutorando em Ciência da Literatura na UFRJ. Professor de Literatura Brasileira na FIC - Faculdades Integradas de Cataguases.
e-mail: joaquimb@gmail.com

Resumo: Ficção e Teoria como lados de uma mesma moeda visando à criação de um teorema ficcional. O Eu versus o romance, a ficção versus a teoria, o leitorautor. Criação e tese irmanadas num só *corpus*. A arte como integração do real.

Palavras-chave: 1. Teoria do romance. 2. P(r)o(bl)ema. 3. F(r)icção.

Abstract : Fiction and theory like faces of the same matter. The ego versus the novel, the fiction versus the theory, the readerauthor. Creation and theory in the same corpus. Art like integration of the reality.

Keywords: 1. Theory of the novel. 2. P(r)o(bl)em. 3. F(r)iction.

A novela espera o seu Homero
(Gustave Flaubert)

A salvação da arte está na forma, na construção da frase livre do
eco ressonante das idéias feitas.

(...) O texto ficcional, em vez de dar as costas à realidade, a dramatiza e metamorfoseia; a ficção converte em volume e descontinuidade o linear com que, na vida cotidiana, dispomos o mundo; o mundo, isso que está aí; a ficção transtorna as dimensões do mundo, em vez de pôr o mundo entre parênteses.
(Luiz Costa Lima)

Teoria e ficção – compartimentos estanques de um mesmo edifício ou confluência de cursos d'água que concorrem para um rio cujas águas se misturam antes de chegar ao mar? Ou antes disso, têm (os pequenos afluentes) as águas misturadas? O receio do mar pode – se não torná-las confinadas ao seu caudal – fazê-las indistintas e aproximar romance e teoria, entrelaçando-os, por meio da criação, em um só fluxo, em que o leitor – último refúgio – é o mar. Mas se a espera não se faz, se tudo se conforma concomitantemente e o entrelace não tem momento nem êxtase, a *mélange* se configura numa moldagem única, (im)perceptível a quem não (des)construiu.

Nascente e foz, filete e torrente, agora mal percebidos, pois superados, são outra história reescrita tantas vezes e nem mesmo lembrada na nova história tornada presente.

Esses dados preliminares, por inúteis que possam parecer à primeira vista, importam para a *mise-en-scène* que se tentará, pois permitem que o texto se qualifique e

dialogue sem a explicação do autor-teórico-ficcionista e distante da preocupação com autorias e limites demasiadamente demarcados. Autor e leitor podem assim fazer a simbiose leitura/escritura a seu bel-prazer e ao correr da pena ou dos dígitos. Basta que, para isso, não se posicionem cada um no seu canto.

Borges, que já acentuou a importância do leitor em suas entrevistas, disse também que “ao escrever, o escritor não deve ter em mente o seu possível leitor” (FARIA, 2001, p. 44). Ambiguidades à parte, o autor do *Aleph* traz à nossa conversa uma assertiva de seu livro *Discussão*: “Flaubert foi o primeiro a consagrar-se (dou a esta palavra o seu rigor etimológico) à criação de uma obra puramente estética em prosa” (BORGES, 1986, p. 112). E, citando Flaubert: “A prosa nasceu ontem. O verso é, por excelência, a forma das literaturas antigas. As combinações da métrica se esgotaram, porém não as da prosa.” (...) “A novela espera o seu Homero.” (FLAUBERT, apud BORGES, 1986, p. 112).

Borges, o leitor e Flaubert podem ser um bom começo. Mas o argentino é muito contemporâneo para o nosso foco, que vai privilegiar o Setecentos, o Oitocentos e até antes, o *Quixote*, e antes ainda, a épica pela via transversa de Lukács, Hegel, Bakhtin e outros. Deixando-o (Borges) de lado, não vamos nem convém, por precaução, afastá-lo totalmente.

Assim como aplacar a ira de Aquiles não era bem o desígnio dos deuses, o vigor discordante do herói ao abandonar o campo de batalha não discrepa propriamente da épica – tabuleiro de xadrez de regras fixas em que o destino preside e explica tudo. Formas claras e precisas em que uma ou outra discordância não transformam a matéria trabalhada pela epopeia. Essa totalidade, que no tempo de Homero e da tragédia era inteiramente fechada, vai-se abrindo com o aparecimento da filosofia. Mas Homero não esperou ninguém. E até propiciou a constatação de que a feliz totalidade homérica é “l'enfance de l'humanité” (ROCHLITZ, 1983, p. 227), os tempos ditosos de que falava Lukács, os quais em vez de se isolar, colocaram-se na arte:

La Grèce antique doit son caractère de modèle éternel au fait que dans son histoire, toutes les grandes formes ultérieures: l'épopée, la tragédie, la philosophie, son anticipées comme des types achevés. D'Homère à Platon, de l'immanence de l'essence jusqu'à sa transcendance saisissable dans la philosophie des idées, en passant par le combat tragique pour l'immanence, la coïncidence, chez les Grecs, entre l'histoire e la philosophie de l'histoire a eu pour conséquence de faire surgir chaque forme d'art à l'instant même où, sur le cadran de l'esprit, on pouvait lire que son heure était venue et de l'obliger à céder la place aussitôt que ses archétypes disparaissaient à l'horizon' (ibid., p. 235).

Na épica, não se pode considerar o herói como um indivíduo; “seu objeto não é um destino pessoal, mas o de uma comunidade” (LUKÁCS, 2000, p. 67). Ali ocorre sempre uma separação entre a interioridade e a aventura; é como se se tratasse de “um todo demasiado orgânico para que um das partes possa tornar-se tão isolada em si mesma, tão fortemente voltada a si mesma, a ponto de descobrir-se como interioridade, a ponto de tornar-se individualidade” (ibid.).

Em consequência disso, todo acontecimento se apresenta de modo quantitativo para refletir as características de todo um povo. Portanto, pode-se dizer que a totalidade da epopeia é de natureza concreta, enquanto a do romance é abstrata, o que confere a este uma transcendência em direção ao lírico ou ao dramático, “ou como um estreitamento da totalidade em idílio, ou por fim como o rebaixamento ao nível da mera literatura de entretenimento” (ibid., p. 70).

O romance, tendo o intencional como elemento estruturador, difere também da épica pelo seu constante estado “em processo”, enquanto aquela permanece “imóvel”. O destino *traçado* pelos deuses se reflete na ação de Zeus, no Canto II da *Ilíada*, ao enviar um sonho enganoso a Agamémnone:

(...) somente Zeus pai não gozava do sono,
a revolver no imo peito a maneira de honrar o Pelida
e de morrerem à volta das naves Acaios inúmeros.
(HOMERO, 2002, p. 77)

Na novela moderna, a iniciativa do personagem vira o rumo dos acontecimentos a toda hora, como na conversa entre Rodolfo e Emma, em *Madame Bovary*:

Enfim, chegou o sábado, antevéspera.
Rodolfo veio à noite, mais cedo que de costume.
– Está tudo pronto? – perguntou-lhe ela.
– Sim.
Deram a volta a uma platibanda e foram sentar-se perto do terraço, à beira do muro.
– Estás triste – observou Emma.
– Não, por quê? – E, contudo, ele a mirava singularmente, com ternura.
– É por que vais partir – insistiu ela – por que deixas tuas amizades, tua vida? (...)
(FLAUBERT, 1957, p. 205)

Por outro lado, os estratagemas de Ulisses, de certa maneira, combinam com os enganos de Emma Bovary, ainda que as respostas, como desígnios do destino, já estivessem todas prontas. O mundo fechado e portanto previsível importava-se, pois, com as respostas às vezes enigmáticas para constituir seu paradoxo de vida e arte. Madame ficaria surpresa ante esta revelação:

La vie de la Grèce avait ce privilège sur les époques qui lui ont succédé que cette vie dont se sens étais constitué ignorait toute quête et toute question véritables: “La Grec ne connaît que des réponses, mais pas de questions, que des solutions – parfois énigmatiques – mais pas d’énigmes, que des formes, mais pas de chaos. C’est en deçà du paradoxe qu’il trace le cercle structurant des formes” (ROCHLITZ, 1983, p. 235).

Ao tempo em que Penélope pacientemente (des)tece a teia, Emma disfarça e surge no centro do drama burguês à espera da trama que se conhecerá. A epopeia se faz romance, às vezes quase liricamente, porém nem sempre: Emma procura um lugar no quarto para descansar em seus pensamentos. Lembra-se de um livro de cavalaria... Ah! Era o *Dom Quixote*, de um certo autor espanhol. Um romance (hum?) em que o cavaleiro não era galante e não se podia suspirar por ele. Isso a desvia do estado inicial. Lembra-se de que à tarde irá à 6ª Corte Correccional do Tribunal do Sena, em Paris, só para ver, em meio à multidão, a entrada de um escritor que estava sendo processado pelas “indecências” de seu livro *Madame Bovary*. Os juizes e os críticos nos jornais discutiam também se aquele era um romance realista ou naturalista.

À totalidade fechada grega sucedeu a totalidade aberta moderna que se inicia com os primeiros românticos alemães, confirma Schlegel. A totalidade dos gregos, responsável por uma mitologia compreensível e que falta ao homem moderno, não sendo uma reflexão filosófica, trazia respostas em lugar de perguntas. Agora, a entrada de Afrodite na sala de Emma, soma-se às suas perturbações diárias, ainda mais agravadas com a simples referência a Helena, saída da saga homérica:

Vem, cara filha, comigo, que Páris chamar-te mandou-me.
Ele te espera no quarto, onde se acha no leito torneado,

belo de ver, irradiante e vestido a primor; não disseras
que de um combate saiu, senão que ora, cuidadoso, se apresta
para ir dançar ou que, lasso do baile, ao repouso se entrega.
(HOMERO, 2002, p. 114).

Não sendo mais alcançável, o mundo criado pela Grécia foi substituído na modernidade por outro de caráter completamente diferente. A partir daí não tivemos mais uma mitologia. Enquanto a épica e a tragédia são privilegiadas pelo transcendental, a lírica se coloca na subjetividade, no interior da qual se desenvolve o romance como novo gênero literário. Como realizar isso?, poderia pensar Flaubert, ainda insatisfeito. Com ele, vieram, porém, outros (des)complicadores como a autonomização do discurso literário e do sujeito.

Mas nesse raciocínio ocorre uma dissonância, pois a mimesis chegava aos românticos como cópia, como modelo, portanto supondo uma obediência a regras, o que não se coaduna com a noção de autonomia. Como ficam a nova ideia de Eu e de discurso ficcional? Que autonomia pode haver com a preservação de regras e modelos?

Para Lukács, simplesmente o futuro apresentaria essa ruptura e a obra não seria mais uma cópia. Mas somente a nova noção de mimesis, concebida, entre outros, pelo teórico brasileiro Luiz Costa Lima e não mais identificada com a cópia poderia compreender as formas de arte que nasciam com o Romantismo.

Em seu gabinete, Flaubert pensava no que diria Lukács, anos depois, como possível saída: “A ironia é capaz de vislumbrar a plenitude divina do mundo abandonado por Deus.” Ou: “a ironia é essa liberdade do escritor perante deus.” (LUKÁCS, 2000, p. 95). E é também um modo de não cair no lirismo nem no subjetivismo. Como sair da armadilha jurídico-ficcional já proposta alguns parágrafos atrás? De outra maneira, como separar o real, entranhado no jurídico, da ficção inserida no individual?

O dilema de Flaubert esbarra na afirmativa de Lukács: “O drama é um jogo; um jogo do homem e do destino [...]”. “O romance é a epopeia do mundo abandonado por Deus.” (ibid., p. 89). A epopeia da burguesia de que fala Hegel obstada pela justiça. Deus, cujo conceito de criador se consolida pela religião e é passado ao ficcionista, agora vê esse mesmo subcriador prosaico transformado em demiurgo. A acepção primitiva do termo *fictio* (simulacro, fingimento, engano) também tem o seu transtorno e chega ao seu mais recente estágio: a criação. Seria possível então fazer descer um deus (criador) aos tribunais “humanos”?

De uma das portas de seu *boudoir*, Emma (sou um personagem LIVRE! LIVRE?!), depois de andar por toda a casa, contempla um retrato de Homero lateralmente. Nem imagina que, na épica a imanência estava dada: só resta ao antigo herói a passividade de que falavam Goethe e Schiller, enquanto ao herói romanesco é reservada a possibilidade de poder lançar-se ao mundo livremente. Emma não hesita em desviar o pensamento e parece antever que “a psicologia do herói (e da heroína) romanesco é o campo de ação do demoníaco.” (...) “Os homens desejam meramente viver.” (ibid., p. 92). O demoníaco ronda o quarto e até se impregna em suas roupas. Depois respira fundo, lembra-se de Rodolfo, Homais e Léon e, por que não, de Carlos, e associa sua imagem à de outra Ema, a brasileira de Raul Pompeia, que aparece no sonho de Sérgio: “ela sentada na cama, eu no verniz do chão, de joelhos. Mostrava-me a mão, recortada em puro jaspe, unhas de rosa, como pétalas incrustadas. Eu fazia esforços para colher a mão e beijar; a mão fugia; (...) Ela ria do meu desespero, mostrava-me o pé descalço, que a calçasse; não permitia mais” (POMPÉIA, 1956, p. 190). Esta nem cogitava de Aristarco, perdido entre colunatas de seu colégio que imitavam as antigas gregas.

No momento, é cedo demais para a tragédia final: o incêndio em que ardera Troia e alcança o Ateneu poderá iluminar (quem sabe?) o desfecho de Madame Bovary no seu devaneio suicida. Bem anteriormente, ainda na primeira parte do livro, podemos folhear páginas meio amareladas e grossas pela poeira e ler sobre a insatisfação que vai rondando o personagem:

Após o aborrecimento desta decepção, seu coração ficou de novo vazio, começando a série dos dias monótonos.

Iam, pois, continuar assim, uns após outros, sempre os mesmos, incontáveis, sem surpresas! As outras existências, por mais insípidas que fossem, tinham, pelo menos, a possibilidade do inesperado. Uma aventura trazia consigo, às vezes, peripécias sem fim, o cenário transformava-se. Mas para ela nada surgia, era a vontade de Deus! O futuro era um corredor escuro, que tinha, no extremo, a porta bem fechada (FLAUBERT, 1957, p. 69).

A protagonista afunda no tédio, no Nada prosaico-burguês, no redemunho do (seu) horror individual. Do céu desta manhã em que, leitor, leio e também escrevo estas linhas para uma monografia (?!), nada parece refletir a atmosfera pesada que, de um lado, equilibra o desamparo de Emma e, de outro, o desengano de Carlos. O inverno vai produzindo a sua dissipação no sol pouco econômico deste dia. Flaubert encontra sua solução ficcional tornando artístico o banal, a ninharia. A arte autônoma e o personagem “individualizado” mergulham no cotidiano prosaico, só possível no romance. Resta aos demônios produzir o efeito caótico, e ao destino se impor de fora para dentro (HEGEL, 1997, p. 88).

O horror metropolitano a que aduz Luiz Costa Lima invade a tela, melhor dizendo, a folha branca, como “ponto de partida” (COSTA LIMA, 2003, p. 21). Não impede, no entanto, a “ambiência tranquila” (ibid.) que um Nada avassalador tome conta do cotidiano de Emma e lhe subtraia o sentido da vida. O romance acompanha palmo a palmo os acontecimentos. “O texto ficcional, em vez de dar as costas à realidade, a dramatiza e metamorfoseia” (ibid., p. 18) para registrar o suicídio da protagonista no final do romance. Nesse ponto, este é um ato diferenciado do lugar-comum romântico pela motivação difusa e patética:

Emma analisava-se curiosamente, para ver se sofria ou não. Mas não! ouvia o bater do pêndulo, o crepitar do lume e a respiração de Carlos, que se conservava em pé, à cabeceira.

– Que coisa insignificante é a morte! – pensava ela; – vou adormecer de novo e tudo acabará! (FLAUBERT, 1956, p. 324).

Mas, não precipitemos os acontecimentos, voltemos às primeiras páginas para ver a esposa de Carlos em visita a Paris, onde narra suas impressões “de dentro” do cenário grandioso em que contempla a burguesia “feliz” no luxo de seu vestuário e dos locais ornados. O balanço crítico de Emma, em discurso indireto livre, em que mais se vê a mão do narrador, conta do aborrecimento e do tédio burguês em meio à feérica festa parisiense:

Paris, mais vasta que o Oceano, resplandecia, pois, aos olhos de Emma, numa atmosfera vermelha. A onda enorme que se agitava naquele tumulto dividia-se contudo em partes, classificadas em quadros distintos. (...) O mundo dos embaixadores caminhava por assoalhos luzidios, em salões forrados de espelhos, ao redor de mesas cobertas de tapetes de veludo com franjas de ouro. Havia ali vestidos de cauda, grandes mistérios, angústias disfarçadas em sorrisos. (...) Era uma existência superior às outras entre o céu e a terra, nas tempestades, alguma coisa de sublime. Quanto ao resto do mundo, desaparecia, sem lugar determinado, e como se não existisse.

Quanto mais próximas lhe ficavam as coisas, mais o seu pensamento se afastava delas. Tudo o que a rodeava de perto, os campos enfadonhos, os burguesinhos imbecis, a mediocridade da existência, parecia-lhe uma exceção no mundo, um caso par-

ticular em que se achava envolvida, ao passo que para além se estendia, a perder de vista, o imenso país da felicidade e das paixões (ibid., p. 64-65).

Fica melhor assim. Um final não tão infeliz. Sair do drama para adentrar na cena burguesa. Terminamos com um fragmento que envolve, como um cortinado de veludo, luzes, pesados tapetes e pensamentos inebriantes, a todos nós e ao próprio texto flaubertiano, rendado ficcional da mais refinada expressão oitocentista.

Referências bibliográficas

BADINTER, Elisabeth. *Émilie, Émilie – a ambição feminina no século XVIII*. Trad. Celeste Marcondes. São Paulo: Discurso Editorial/ Duna Duetto/ Paz e Terra, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*. 4 ed. São Paulo: Unesp/ Hucitec, 1998.

BORGES, Jorge Luis. *Discussão*. Trad. Cláudio Fornari. 2 ed. São Paulo: Difel, 1986.

CANFORA, Luciano. *Livro e liberdade*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/ São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CARONE, Modesto. “A atividade do ficcionista”. São Paulo: *Folha de São Paulo*, Caderno de Resenhas, 9 ago. 2003, p. 3.

CERVANTES, Miguel de. *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha*. Trad. Viscondes de Castilho e Azevedo. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1960.

COSTA LIMA, Luiz. “Flaubert e Henry James”. Rio de Janeiro: *Jornal do Brasil*, 21 jun. 1997, p. 5.

_____. *Intervenções*. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. “L’immaginazione e i suoi confini”, in: *Il Romanzo*. Torino: Giulio Einaudi, 2003.

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

_____. *O controle do imaginário: razão e imaginação nos tempos modernos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

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

_____. *O Redemunho do horror: as margens do Ocidente*. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. *Por que literatura*. Petrópolis: Vozes, 1966.

- _____. *Sociedade e discurso ficcional*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- _____. *Teoria da literatura em suas fontes*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 (2 vols.).
- _____. *Vida e mimesis*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DEFOE, Daniel. *Um diário do ano da peste*. Trad. E. San Martin. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 2002.
- EVERDELL, William R. *Os primeiros modernos: as origens do pensamento do século XX*. Trad. Cynthia Cortes e Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- FARIA, Álvaro Alves de. *Borges – o mesmo e o outro*. São Paulo: Escrituras, 2001.
- FIELDING, Henry. *Tom Jones*. Trad. Jorge Pádua Conceição. São Paulo: Nova Cultural, 2003.
- FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. Trad. Araújo Nabuco. São Paulo: Martins, 1957.
- HEGEL, G. W. F. *Curso de Estética: o sistema das artes*. Trad. Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HELLER, Agnes (org.). “Georg Lukács and Irma Seidler”, in: *Lukács reappraised*. Columbia UD, 1983.
- HOMERO. *Iliada*. Trad. Carlos Alberto Nunes. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- _____. *Odisséia*. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- GRAVES, Robert. *A deusa branca: uma gramática histórica do mito poético*. Trad. Bento de Lima. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- LACLOS, Choderlos de. *As relações perigosas*. Trad. Carlos Drummond de Andrade. 2 ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.
- _____. “O romance como epopeia burguesa”, in: *Ad Hominem 1*, tomo II – Música e Literatura. *Santo André*: Estudos e Edições AD Hominem, 1999, pp. 87-136.
- MACHADO, Irene A. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin*. Rio de Janeiro/São Paulo: Imago/Fapesp, 1995.
- MORNET, Daniel. *La Nouvelle Héloïse de J. J. Rousseau*. Paris: Éditions Mellottée, 1967.
- PENN, Marcelo. “Henry James e a arte de manter o leitor preso em suas linhas até o fim”. *O Globo*, Prosa & Verso. Rio de Janeiro, 4 ago. 2001, p. 4.
- POMPÉIA, Raul. *O Ateneu: crônica de saudades*. 8 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1956.
- ROCHLITZ, Rainer. *Le jeune Lukács (1911-1916): Théorie de la forme et philosophie de l’histoire*. Paris: Payot, 1983.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Júlia ou A nova Heloísa*. Trad. Campinas: Hucitec/ Editora da Unicamp, 1994.

SIMÕES, João Gaspar. “Daniel Defoe, precursor do romance moderno”, in: DEFOE, Daniel. *Diário da peste em Londres*. Lisboa: Presença, 1964.

SOUZA, Maria das Graças de. “Utopia e viagem picaresca – três romances da Ilustração”, *Folha de São Paulo*, Jornal das Resenhas, São Paulo, 8 nov. 2003, p. 8.

STERNE, Laurence. *A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy*. 2 ed. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

STRADA, Vittorio (ed.). *Problema di teoria del romanzo: G. Lukács, Mickail Backtin e altri – metodologia letteraria e dialettica storica*. Trad. del russo Clara di Strade Janovic. Roma: Giuliano Einaudi, 1976.

VASSALO, Lúgia (org.). *A narrativa ontem e hoje – Comunicação/5*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

Patativa do Assaré e a experiência das tradições

Jorge Henrique da Silva Romero

Mestrando do programa de pós-graduação em Teoria e História Literária da Unicamp.

Suzi Frankl Sperber

Professora do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp.

Resumo: O ensaio procura investigar o lugar ocupado pela tradição na poesia de Patativa do Assaré e a relação entre passado e modernidade (que passa a ser vista como “outra tradição”). O horizonte dessa análise são as categorias da experiência, tais como propostas por Octávio Paz e Walter Benjamin. Além disso, o binômio narrador-mundo moderno, será tematizado dentro do conjunto de problemas levantados pela poesia contemporânea.

Palavras-chave: 1. Tradição e modernidade. 2. Patativa do Assaré. Poesia moderna.

Abstract: The paper aims at investigating the place occupied by tradition in the poetry of Patativa do Assaré, and the relation between past and modernity (which is now seen as “another tradition”). The limits for this analysis are the categories of experience, such as proposed by Octavio Paz and Walter Benjamin. Besides, the binomial narrator/ modern world will be a theme in the gallery of problems raised by contemporary poetry.

Keywords: 1. Tradition and modernity. 2. Patativa do Assaré. 3. Modern poetry.

É tudo uma questão de experiência?

Sendo isso. Ao doido, doideras digo. Mas o senhor é homem sobrevivendo, sensato, fiel como papel, o senhor me ouve, pensa e repensa, e rediz, então me ajuda. Assim, é como conto. Antes conto as coisas que formaram passado para mim com mais pertença. Vou lhe falar. Lhe falo do sertão. Do que não sei. Um grande sertão! Não sei. Ninguém ainda não sabe. Só umas raríssimas pessoas – é só essas poucas veredas, veredazinhas. O que muito lhe agradeço é a sua fineza de atenção.

João Guimarães Rosa

A experiência faz o homem!

O que a priori pode parecer uma simples tautologia põe em evidência a importância da experiência na formação humana. Porém, experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*) são coisas bem diferentes e que estão intimamente relacionadas¹.

¹ Os conceitos de *Erfahrung* e *Erlebnis* foram traduzidos do alemão, respectivamente como: “experiência” e “vivência” de acordo com a leitura de Benjamin e Adorno que se depreende deste ensaio.

Poderíamos dizer que a experiência é parte daquilo que nos toca no mundo; contudo, seria impreciso. Muitas coisas acontecem no mundo, poucas coisas nos afetam de imediato; entretanto, quantas coisas, de fato, nos tocam? Uma opção seria definir experiência em termos de troca: experiência é o resultado da troca entre o homem e o mundo por meio da vivência (*Erlebnis*). Homem e mundo estariam nitidamente separados. Assim, a experiência restituiria o lugar do homem nesse mundo e o lugar desse mundo como produto da experiência humana.

Dessa forma, experiência pode ser tanto produto da *Erlebnis*, como também, comunicada ao homem por intermédio da narração. Com isso, a narração acaba exercendo uma importante função nessa troca entre homem e mundo, constituindo-se como parte fundamental do processo de transmissão da experiência. Tendo em vista que o ato de contar é inerente ao ser humano e que histórias sempre precisam ser narradas, então, falar da figura do narrador é falar daquele que tem sempre algo importante a dizer.

Em um pequeno ensaio chamado “Experiência e Pobreza”, escrito entre 1935 e 1936, Walter Benjamin ressaltava o significado da experiência como fonte da tradição. O autor inicia seu ensaio com uma parábola:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (BENJAMIN, 1994a, p. 114).

Essa parábola demonstra uma dimensão reveladora da experiência como fonte primordial da tradição. O que é revelado pelo velho sábio é uma experiência de vida que precisa ser comunicada e descoberta pelos filhos. Ele não revela que “a felicidade não está no ouro, mas no trabalho”, isso precisa ser descoberto e só será com a chegada do outono, ou seja, somente a experiência revelará onde está escondida a felicidade.

O próprio Benjamin, ao utilizar uma parábola para narrar a importância da experiência, parece utilizar a autoridade conferida à velhice para narrar. Essa autoridade da velhice é a própria autoridade da experiência narrada por meio da parábola:

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos (BENJAMIN, 1994a, p. 114)

A parábola ensina, e por meio dela é possível apreender diretamente um determinado conteúdo por meio da presença dos interlocutores. Da mesma forma poderíamos citar a fábula, os provérbios que são conhecimentos cristalizados pela experiência, ou outras formas de narrativas. Nesse caso a importância da palavra é vital nesse processo de transmissão de conhecimentos. Segundo Suzi Sperber:

A palavra representa o real. Como ela passa pelo emissor, que tem ideologia, emoções, intuição, subconsciente, inconsciente, ainda que ela se encontre em texto que pretende informar, representar a realidade externa, ela silencia, desvia, transgredir (SPERBER, 1998, p. 91).

Ainda que gravada em texto impresso a palavra atinge seu interlocutor, mesmo que o narrador não esteja sentado ao seu lado diante de uma lareira. A palavra inaugura o conceito e dá forma à tradição, encontra na experiência um caminho desconhecido para o outro.

Em outro célebre ensaio, escrito na mesma época e intitulado *O narrador*, Benjamin descreve o narrador como alguém que está distante e se distanciando ainda mais. Benjamin põe o narrador em apuros ao constatar que “a arte de narrar está em vias de extinção”.

Em *Pobreza e experiência*, Benjamin já havia narrado a pobreza de experiência que assolava o início do século. O desejo do homem de se libertar de toda experiência é encontrado no sonho como compensação de um dia de cansaço:

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos (BENJAMIN, 1994, p. 197).

Em *O narrador*, Benjamin retoma o fio da meada e parece desenvolver o tema da pobreza de experiência que irá culminar na morte da narrativa. Benjamin utiliza o mesmo exemplo do combatente em ambos os ensaios:

No Final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca. Não havia nada de anormal nisso. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1994, p. 198).

As imagens da guerra e a vivência no campo de batalha desencadearam uma silenciosa experiência, assim como a experiência do homem submetido à tortura. Essa experiência que enriquece o homem pelo terror não deve ser comunicada. Essas experiências reduzem o ser humano diante de si próprio, esterilizando-o, o homem se torna refém da própria experiência construída. Por isso ela deve ser esquecida e jogada num canto da memória, as imagens do terror não servirão como fonte para o narrador, embora sirva como triste ilustração do erro. A experiência do corpo pela fome só é capaz de ensinar pela narração se for para mostrar à vida que a superação do terror é possível e que a face humana do desespero deve ser esquecida para se construir um novo caminho de experiências renovadoras.

Theodor Adorno utiliza esse exemplo do combatente silencioso e pobre em experiências comunicáveis em seu ensaio intitulado “Posição do narrador no romance contemporâneo”:

O que se desintegrou foi a identidade da experiência, a vida articulada em si mesma contínua, que só a postura do narrador permite. Basta perceber o quanto é impossí-

vel, para alguém que tenha participado da guerra, narrar essa experiência como antes uma pessoa costumava contar suas aventuras. A narrativa que se apresentasse como se o narrador fosse capaz de dominar esse tipo de experiência seria recebida, justamente, com impaciência e ceticismo (ADORNO, 2003, p. 56).

É claro que a experiência da primeira guerra mundial ainda estava recente, Benjamin e Adorno observaram esse silêncio aterrador que dominava a Europa e prenunciava uma terrível catástrofe na história da humanidade. Essa identidade desintegrada é característica dessa época e marcaria profundamente o pensamento dos dois pensadores em relação aos caminhos da narrativa no mundo moderno.

Benjamin questiona o valor de todo o patrimônio cultural, se a “experiência não mais o vincula a nós”, essa pobreza de experiência acaba se constituindo o prenúncio de uma nova barbárie despontando na a crise do romance como gênero baseado nessa experiência. Segundo Benjamin o “primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no período moderno”; com isso, é necessário distinguir o romance de outras formas narrativas, algumas baseadas na tradição oral. Enquanto o romance se torna possível por meio da imprensa, essas outras formas circulam independentemente dela:

A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fada, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente, da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (BENJAMIN, 1994a, p. 201).

Essa distinção fundamental entre o romance e as outras formas narrativas é essencialmente baseada numa característica do romance: a segregação. O romancista isolado não recebe conselhos e acrescenta às experiências narradas a sua própria. Segundo Benjamin, “escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites.” Esse “incomensurável” só é possível por meio da segregação do indivíduo, tanto o que narra quanto o que lê.

Contudo a questão que nos interessa diz respeito aos caminhos da poesia e a posição do poeta nesse mundo em conflito. Qual o lugar da tradição para o poeta e como se constitui o moderno em relação a essa outra modalidade da experiência: a tradição?

Tradição e ruptura?

A tradição carrega em si um elemento indispensável no conjunto das relações humanas: a experiência. Somente por intermédio da troca de experiências é possível entender como é possível a transmissão de conhecimento (transmissão que pode ser realizada de forma oral ou escrita), seja ele real e pragmático, seja ficcional e fabuloso.

Por meio da análise do poema “Ingém de ferro”, de Patativa do Assaré, chegaremos às reflexões sobre a tensa relação entre tradição e modernidade. Essa discussão será permeada pela análise da ideia de “tradição do moderno” advinda da leitura do ensaio de Octavio Paz, intitulado “La tradición de la ruptura”.

Ingém de ferro

Ingém de ferro, você
Com seu amigo motô,
Sabe bem desenvolvê,
É muito trabaiadô.
Arguém já me disse até
E afirmou que você é
Progressista em alto grau,
Tem fôrça e tem energia.
Mas não tem a poesia
Qui tem o ingém de pau.

O ingém de pau quando canta,
Tudo lhe presta tenção
Parece que as coisa santa
Chega em nosso coração
Mas, você, ingém de ferro,
Com esse horroroso berro,
É como quem qué brigá,
Com a sua grande afronta
Você ta tomando conta
De todos canaviá.

Do bom tempo que se foi
Faz mangofa, zomba escarra,
Foi quem espursou os boi
Que puxava na manjarra.
Tôdo soberbo e sisudo
Qué governá e mandá tudo,
É só quem qué sê ingém.
Você pode tê grandeza
E pode fazê riqueza,
Mas eu não lhe quero bem.

Mode esta suberba sua
Ninguém vê mais nas muage,
Nas bela noite de lua,
Aquela camaradage
De todos trabaiadô,
Um, falando em seu amô
Outro, dizendo uma rima,
Na mais doce brincadêra
Deitado na bagaceira,
Tudo de papo pra cima.

Esse tempo que passou,
Tão bom e tão divertido,
Foi você quem acabou,
Esguerado! Esgalamido!
Come, come interessêro!
Lá dos confim do estrangêro
Com seu baruiio indecente
Você vem todo preverso,
Com histora de progresso
Mode dá desgôsto a gente!

Ingém de ferro, eu não quero
Abatê sua grandeza,
Mas eu não lhe considero
Como coisa de beleza,

Eu nunca lhe achei bonito,
Sempre lhe achei esquisito,
Orgüioso e munto mau.
Até mesmo a rapadura
Não tem aquela doçura
Do tempo do ingém de pau.

Ingém de pau! Coitadinho!
Ficou no triste abandono
E você, você sozinho
Hoje é quem tá sendo o dono
Das canas do meu país
Dêrne o momento infeliz
Que o ingém de pau levou fim
Eu sinto sem piedade
Três moenda de saudade
Ringindo dentro de mim.

Nunca mais tive prazê
Com muage neste mundo
E o causadô de eu vivê
Como pobre vagabundo,
Pesaroso, triste e perro,
Foi você ingém de ferro,
Seu safado! Seu ladrão!
Você me dexou à toa,
Robou as coisinha boa
Que eu tinha em meu coração!

O motor e o desenvolvimento da técnica asseguram ao homem a redução do esforço manual, esse “ingém” tem força, sabe trabalhar, tem energia, porém a poesia foi moída pela nova técnica. Não há espaço para a natureza e conseqüentemente para a poesia (já que poesia e natureza estão numa mesma dimensão para Patativa) nesse novo mundo. A morte do “ingém de pau” anuncia e inaugura a morte da poesia.

O som é diferente, o “ingém de pau” produz um canto que o outro “ingém” não é capaz de reproduzir com seu barulho infernal que muito espanta. É uma “afrota” à natureza e mesmo assim propaga-se por todos os lugares, tornando obsoleto, arcaico, retrógrado o canto e a poesia do “ingém de pau”.

Há uma humanização desse “ingém” em sua soberba e sisudez, porém essa humanização revela uma face humana desumanizada da técnica “progressista em alto grau” com o abandono da poesia que permeava as antigas formas de moenda e ligada intimamente com a natureza. As trocas simbólicas (as noites de lua, acompanhadas dos cantos, das brincadeiras, dos contos e causos, hora de trocar experiências, momento ideal para os bons narradores, aqueles que possuem sempre uma boa história na ponta da língua) foram substituídas por novas relações. A relação entre os homens não é mais a mesma, esse tempo foi devorado pela perversidade dos novos tempos, o moderno “ingém” estabelece uma outra tradição, destrói as antigas relações e estabelece novas relações nesse espaço. As formas de sociabilidade que existiam nas antigas “farinhadas”, nas festas de outrora nos canaviais ou nas casas de moagem foram modificadas; nesse caso, o progresso com suas duas faces e com sua grandeza, ao mesmo tempo em que ajuda o homem, dá-lhe o profundo desgosto de mostrar um tempo perdido, farinha deitada no chão do esquecimento.

Não há beleza nesse lugar. O gosto e as cores não são as mesmas: “Até mesmo a rapadura/ não tem aquela doçura/ Do tempo do ingém de pau.” O único lugar onde esses novos tempos ainda não imperam é na memória do narrador. Nesse espaço o “ingém de ferro” ainda não reina, não conseguiu roubar esse templo da memória e subtrair

a poesia que tem um “ingém de pau”. Sobre a relação entre o moderno e o tradicional (expresso de forma dicotômica), Feitosa afirma:

Dos quadros de sua memória, Patativa do Assaré extrai as marcas e os “objetos biográficos” que compõem sua vida e os materializa nas poesias. Assim, tanto faz apologia ao tradicional como dele reclama. Do mesmo modo, com o moderno. Num primeiro momento, o moderno é defendido como meio através do qual reivindica “melhoras” para si e para o seu povo. Noutra, ele é criticado, fruto das tendências momentâneas, conservadoras e/ou tradicionais que fazem parte da memória do poeta e que ele sente ser causador de um tempo que não volta mais, o que o entristece (FEITOSA, 2003, p. 70).

Para Feitosa essa relação entre o tradicional e o moderno é representado sob a forma de registros presentes na memória do poeta que à medida que ia vivendo, ia também percebendo as mudanças que se processavam em seu espaço. Essas mudanças, rupturas ou “coisas novas”, iam tomando um espaço cada vez maior e se projetando na vida social dos habitantes daquela região. Assim, Patativa, como poeta-observador-crítico de seu tempo, expressa essas mudanças e esse tempo que vai ficando para trás, através de sua poesia, retomando assim as antigas práticas presentes em sua memória.

Octavio Paz, no ensaio intitulado *La tradición de la ruptura*, busca entender a modernidade como uma “otra tradición”, uma tradição moderna seria possível quando a tradição, desalojada pelo moderno, em pouco tempo cederia espaço a uma outra tradição, uma nova tradição sempre possível e estabelecida pela pluralidade que condena o moderno sempre a ser diferente, múltiplo e heterogêneo. Sobre a relação entre os tempos históricos Paz afirma:

La vida social no es histórica, sino ritual; no está hecha de cambios sucesivos, sino que consiste en la repetición rítmica del pasado intemporal. El pasado es un arquetipo y el presente siempre, ya que regresa en el rito y en la fiesta. Así, tanto por ser continuamente imitado cuanto porque el rito periódicamente lo actualiza, el pasado defiende a la sociedad del cambio. Doble carácter de ese pasado: es un tiempo inmutable, impermeable a los cambios; no es lo que pasó una vez, sino lo que está pasando siempre: es un presente (PAZ, 1995, p. 339).

Essa repetição contínua do passado, que regressa no rito e na festa está presente em “Ingém de ferro”. O passado se atualiza no presente e continuará sempre se atualizando. A força do passado e sua resistência são resgatadas quando pensamos que a felicidade e que os bons tempos sempre parecem ter ficado para trás, em um tempo distante. O passado “disuelve las contradicciones”, e suprimindo essas diferenças faz triunfar não somente a regularidade e a identidade (como quer Octavio Paz), mas a própria poesia.

O “ingém de pau”, dessa forma, ocupa um espaço não somente na memória do poeta, mas é o testemunho ritual de um tempo de trocas, assim como as “farinhadas” narradas em “o puxadô de roda”. A tradição não perde seu espaço porque está sempre cedendo e (re)afirmando seus valores:

A tradição nunca perdeu seu papel na vida social. A pecha negativa que recebeu dos sistemas simbólicos da cultura – como os aspectos da erudição, do iluminismo e do processo civilizador – afastou-a das páginas dos compêndios que se debruçavam sobre a reflexão da modernidade e sua menção nas discussões ganhava a pecha de

elemento menor, de posicionamento antípode à condição de ser “moderno (FEITOSA, 2003, p. 85).

O moderno como outra categoria da experiência oposta à tradição sempre foi o discurso preferencial do progresso, porém a análise que se baseia numa “tradição do moderno” instaura uma ruptura nesta relação dicotômica estabelecida com bases no próprio gesto de ruptura (na superfície desta relação, a ruptura sempre aparece como mudança ou acontecimento). Não há oposição entre tradição e modernidade, a modernidade como outra tradição estabelece essa ruptura com a “presentificação” contínua da tradição que desemboca numa dialética da tradição.

Patativa, quando parece eleger a tradição como espaço de integração, de trocas, não o faz de acordo com um gesto saudosista de volta ao passado. A modernidade não instaura o fim da tradição, ou seja, a experiência continua viva e forte, as formas simbólicas de troca continuam existindo, mas dentro de uma outra lógica, e o moderno acaba tendo tanto de tradição, como a tradição de moderno, sendo difícil achar um espaço delimitado para cada um.

Referências

ADORNO, T. Posições do narrador no romance contemporâneo, in: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1980.

BENJAMIN, W. “O narrador”, in: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; vol. 1).

PATATIVA DO ASSARÉ (Antônio Gonçalves da Silva). *Cante lá que eu canto cá, Filosofia de um trovador nordestino*. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. *Digo e não peço segredo*. São Paulo: Escrituras, 2002.

_____. *Inspiração nordestina, Cantos de Patativa*. São Paulo: Ed. Hedra, 2003.

_____. *Ispinho e fulo*. São Paulo: Ed. Hedra, 2005.

_____. *Patativa do Assaré, uma voz do Nordeste*. 2 ed. São Paulo: Ed. Hedra, 2004 (Biblioteca de cordel).

PAZ, Octávio. La tradición de la ruptura, in: *Obras Completas de Octavio Paz*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SPERBER, Suzi. *Para uma gramática da ficção: Tese (livre docência) apresentada ao Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas*, 1998.

A Tradução Intercultural e seus desafios: uma questão para os Estudos da Linguagem ou para os Estudos Culturais?

Marcela Iochem Valente

Doutoranda em Letras/Tradução pela PUC-Rio. Bolsista da CAPES. Mestre em Literaturas de Língua Inglesa pela UERJ. e-mail: teachermiv@hotmail.com

Rafael Machado Guarischi

Mestre em Literaturas de Língua Inglesa pela UERJ. e-mail: rmgrj@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho pretende analisar aspectos relativos às intersecções entre os Estudos Literários, Culturais e de Tradução - neste caso, especificamente a Tradução Intercultural. Inicialmente iremos apresentar uma base teórica com o objetivo de mostrar a relação entre as três áreas. Em seguida, vamos trabalhar com análises de alguns trechos das obras *The Bluest Eye*, da autora afro-americana Toni Morrison, e *The Color Purple*, da também afro-americana Alice Walker. Tais análises têm o objetivo de exemplificar os conceitos teóricos apresentados e a articulação existente entre eles. Desta forma, pretendemos mostrar a importância da Tradução Intercultural e levar à conscientização de que em vez de tentarmos separar os Estudos Tradutórios dos Culturais, ou de termos uma visão preconceituosa quanto à tradução apresentado-a como inerente apenas aos Estudos da Linguagem, devemos unir forças e conhecimento para alcançarmos trabalhos de melhor qualidade e mais conscientes dos aspectos culturais que entremeiam tal tipo de literatura.

Palavras-chave: 1. Tradução intercultural. 2. Estudos culturais. 3. Estudos literários.

Abstract: This paper intends to analyze some of the existing intersections among Literary, Cultural and Translation Studies - in this case, particularly Intercultural Translation Studies. Firstly, we are going to present a brief theoretical panorama in order to show the relation among the three studied areas. Then, some extracts from Toni Morrison's *The Bluest Eye* and Alice Walker's *The Color Purple* are going to be taken into consideration in the light of the theory presented. Such analyses intend to illustrate the theoretical concepts presented showing the intersection points among them. Finally, we intend to show the importance of Intercultural Translation in the current academic setting being aware that instead of trying to separate Translation Studies from Cultural Studies pointing translation as part of Language Studies, and only that, we shall unite knowledge in order to achieve conscious works aware of the intercultural aspects that are embedded in such literature.

Key-words: 1. Intercultural translation. 2. Cultural studies. 3. Literary studies.

No cenário acadêmico atual, pode-se dizer que ainda há uma forte tendência a considerar os Estudos de Tradução como parte dos Estudos da Linguagem, o que os torna totalmente desvinculados, desta forma, dos Estudos Literários. Tal tendência baseia-se na crença de que a tradução seria uma atividade limitada somente a transpor

para uma outra língua as palavras de um determinado autor. No entanto, tal opinião necessita ser revista e, de fato, tem sido nos últimos tempos.

Nas duas últimas décadas, os Estudos de Tradução têm tomado um outro rumo, de forma que a preocupação exclusiva com os aspectos linguísticos vem dando lugar à atenção com os problemas de ordem intercultural. Dentro deste contexto, é importante lembrar que, como afirma a professora Susan Bassnett – pesquisadora da área na Universidade de Warwick no Reino Unido –, “a tradução não acontece no vácuo, [e] sim em um contínuo; ela não é um ato isolado, mas parte de um processo de transferência intercultural”¹ (BASSNETT, 1999, 2). De acordo com este ponto de vista, percebemos então, que os estudos tradutórios vêm alcançando uma dimensão muito mais ampla e abrangente.

Sabemos hoje que algo indispensável à Tradução Intercultural é a influência dos Estudos Culturais; na verdade, alguns teóricos da área consideram a Tradução Intercultural como sendo uma ramificação de tais estudos. Isso se faz claro ao considerarmos, por exemplo, que ambas as áreas trabalham com o contato entre diferentes culturas, contato este que tem como mediador a tradução. Além disso, é importante lembrar que a tradução exige um profundo conhecimento das culturas alvo e fonte assim como da história dos povos em questão. Pesquisadores dessa linha, como a professora Bassnett, dizem que olhar para a Tradução significa estar profundamente comprometido com questões relativas à interação cultural, isso porque a tradução é um processo inserido em sistemas políticos e culturais assim como na história. Por tudo isso, o tradutor precisa também estar inserido no contexto em que está trabalhando.

No livro *Post-Colonial Translation: Theory and Practice*, encontramos constantes relações entre Literatura Pós-Colonial e Tradução Intercultural. Nele, temos uma extensa análise e uma interessante comparação entre as duas áreas de estudo, em que Bassnett afirma que, como a Literatura Pós-Colonial, a Tradução Intercultural exige um detalhado estudo das culturas em questão para tornar possível ao tradutor ser capaz primeiramente de entender o que está acontecendo naquela obra e, posteriormente, de encontrar equivalentes para aquele fenômeno na língua e cultura alvo. Ela também diz que “transpor os gêneros e formas literárias, assim como provérbios e metáforas da cultura alvo para a fonte será igualmente problemático e desafiador para tradutores e escritores pós-coloniais” (BASSNETT, 1999, 30). Além da professora Bassnet, podemos citar outros teóricos, como Maria Tymoczko – professora de literatura comparada na universidade de Massachusetts – que diz que o foco da Tradução Intercultural e da Literatura Pós-Colonial são muito próximos, já que ambos se ocupam com a transmissão de elementos culturais, e são afetados por um processo de recolocação.

Devido à tamanha importância de tal estudo, até mesmo renomados teóricos dos Estudos Culturais como Homi Bhabha já o consideraram. No artigo *How Newness Enters The World: Postmodern Space, Postcolonial Times and The Trials of Cultural Translation*, Bhabha diz que o hibridismo do sujeito pós-colonial marca a identificação com as diferenças culturais, e estas são definitivamente intraduzíveis. Segundo ele,

as culturas migrantes dos ‘espaços em transição’ – a posição da minoria – dramatizam a impossibilidade da tradução de culturas; e assim sendo, levam a questão da apropriação de culturas além do sonho assimilacionista, ou do pesadelo racista, de uma ‘total transmissão do assunto sujeito’; e em direção ao encontro com o processo ambivalente de divisão e hibridização que marcam a identificação com diferenças culturais (BHABHA, 1994, 321).

Embora a *tradução cultural* seja apontada como impossível pelo autor, Bhabha também diz que a tradução tem extrema relevância e é uma forma de mediar relações interculturais entre países, além de ser uma ponte para a transmissão cultural entre

¹ Todas as traduções de fonte em língua inglesa foram feitas de forma livre pela autora.

nações. De acordo com o autor, em nosso mundo globalizado e cheio de modificações, existe a constante necessidade de adaptação, e esta acontece, muitas vezes, por meio da tradução, não só em se tratando de linguagem, mas também em relação ao sujeito em questão.

Alguns autores como, por exemplo, Robins, dizem que, “a globalização, como dissolve as barreiras da distância, faz com que o encontro entre o centro colonial e a periferia seja imediato e intenso” (ROBINS, 1991, 25), com isso dando origem a um sujeito fragmentado e de identidade subjetiva. Ao abordar questões relativas a tal sujeito – o pós-colonial – Stuart Hall diz que por esse sujeito ser “produto[s] das novas diásporas criado[s] pela migração pós-colonial, tem que aprender a conviver com no mínimo duas identidades, a falar duas línguas culturais, a traduzir e negociar entre elas” (HALL, 1996, 629).

No caso específico das literaturas de minorias – como escritores chicanos, afro-americanos, entre outros – o aspecto intercultural da tradução não só é necessário, como indispensável. É bastante difícil alcançar uma boa tradução desse tipo tão especial de literatura sem se ter consciência dos aspectos culturais envolvidos. Se o tradutor não tiver consciência das marcas culturais presentes no texto em que ele está trabalhando, ele não conseguirá achar equivalentes adequados na língua alvo. Além disso, essas obras têm muitas características peculiares como, por exemplo, o hibridismo cultural do sujeito diaspórico, a fragmentação desse sujeito dividido entre suas origens e o novo mundo em que ele está inserido, além de sua constante dúvida entre a assimilação do novo ou a resistência e manutenção de suas origens. Uma tradução que desconsidere esses traços empobrecerá drasticamente a obra na língua alvo, fazendo com que esta, muitas vezes, tenha o seu sentido bastante comprometido.

As obras de escritoras afro-americanas, nosso foco de análise, trazem muitos desafios para seus tradutores, tendo em vista que, por meio delas, muitas autoras expressam a realidade vivida pelo seu povo, e para isso utilizam, diversas vezes, uma linguagem específica de determinada comunidade, com marcas culturais peculiares de uma determinada região. Para a tradução dessas obras, é absolutamente fundamental que o tradutor tenha consciência do grande valor e importância da Tradução Intercultural, sendo “mais do que conhecedor de suas línguas de trabalho, mas também da cultura dos países falantes daquelas línguas” (VALENTE, 2006, 29) e estando atento a todos os pontos previamente apresentados. É ainda necessário mencionar que, em se tratando de tal literatura, muitos são os desafios encontrados no que diz respeito à tradução, devido à complexidade dos enredos e principalmente dos personagens. Tais problemas têm origem, em grande parte, no forte papel social exercido por esse tipo de literatura, o que faz com que essas obras representem um poderoso instrumento de expressão da comunidade em questão.

Considerando a breve abordagem teórica trazida até então, apresentaremos e analisaremos alguns trechos retirados das obras: *The Bluest Eye*, de Toni Morrison, e *The Color Purple* de Alice Walker. Essas análises serão focadas nas dificuldades e nos obstáculos encontrados no processo de tradução dos mesmos, que residem não apenas em fatores linguísticos, mas principalmente em fatores sociais, culturais, ideológicos, entre outros, que são essenciais nessas obras. Por meio de tais análises, pretendemos reforçar a importância da Tradução Intercultural e mostrar suas intersecções com os Estudos Culturais e Literários.

Exemplos de Desafios da Tradução Intercultural

Com relação a *The Bluest Eye*, o primeiro desafio para o tradutor será o próprio título, uma vez que no original, em inglês, ele tem uma ambiguidade fundamental dentro do contexto da narrativa. Tal ambiguidade está localizada na palavra “bluest”, o superlativo de “blue”, que em inglês pode ser entendido como a cor azul ou como um

sentimento de tristeza e melancolia. Desta forma, a referida ambiguidade reside no fato de a personagem central da história, Pecola, desejar ardentemente ter olhos azuis – o que seria o modelo de “menina bonita”, seguindo o estereótipo do colonizador, exatamente oposto ao dela – o que vem a ser a causa de uma forte tristeza para a personagem ao longo do livro. Em português, porém, não há a possibilidade de traduzir essa ambiguidade, pois o termo “azul” não tem o sentido de “triste”. Dada essa situação, ou se mudaria completamente o título em português tentando-se apresentar ambos os sentidos, ou simplesmente se optaria por um dos dois significados. Ainda assim, independentemente de qual fosse a escolha realizada, poderíamos afirmar que as opções possíveis para a tradução desse título não seriam capazes de retratar fielmente a ambiguidade presente no título em inglês, fato que seguramente já representaria uma grande perda para a tradução.

Todavia, estando consciente da importância da Tradução Intercultural, o tradutor da referida obra, mesmo não conseguindo um equivalente para o título, teria a preocupação de expressar e destacar essa ambiguidade no decorrer da história devido a sua extrema importância para o enredo. Isso de fato foi o que aconteceu na tradução. A obra foi traduzida como *O olho mais azul*, não expressando o duplo sentido do inglês. No entanto, por ter compreendido tal ambiguidade, o tradutor da obra conseguiu expressar essa ideia ao longo da narrativa de forma extremamente clara, reforçando então o duplo sentido que não pôde ser mostrado no título. Tal situação certamente reforça a importância do elemento intercultural da tradução, sem o qual seria muito mais complicado realizar uma tradução que desse conta (mesmo que não totalmente) dos aspectos culturais e identitários presentes no livro, que podem ser vistos com mais clareza na personagem principal.

Além disso, não podemos nos esquecer de que, como afirma Stuart Hall, “o sujeito, previamente visto como tendo uma identidade fixa e estável, está se tornando fragmentado; composto, não por uma única, mas por várias, algumas vezes contraditórias ou indefinidas identidades” (HALL, 1996, 598). Esse é exatamente o caso de Pecola. Uma tradução que não considere tal elemento seguramente irá, de alguma maneira, deformar ou mesmo não ser capaz de expressá-lo de forma adequada.

Um exemplo bastante claro da massificação das características culturais durante o processo de tradução levando a muitas perdas pode ser visto, algumas vezes, no trabalho de legendagem. Embora não venha a ser nosso objeto de pesquisa, vale citar para fins de esclarecimento, que nos filmes em que temos personagens como Pecola, raramente temos a consciência desse aspecto intercultural. No filme *A Raisin In The Sun*, por exemplo, cujo título foi traduzido como *O Sol Voltará a Brilhar*, temos uma personagem extremamente fragmentada – Beneatha – cuja linguagem utilizada mostra muito dessa situação “entre-culturas” vivida por ela. Há momentos em que a personagem mostra uma constante busca pelo seu “eu” e suas origens, assim sendo, utilizando o *ebonics* – popularmente conhecido como *Black English*. Em outros momentos, no entanto, quando ela está inserida no contexto do colonizador - como na faculdade ou em reuniões entre os brancos – o *Standard English* é utilizado por ela, algumas vezes até mesmo com um tom extremamente formal e rebuscado². Na tradução para a legenda de tal filme, todas essas características foram perdidas e o discurso de tal personagem foi extremamente massificado. Sabemos que a tradução para legendas tem uma série de dificuldades extras e que exige muito conhecimento técnico por parte do tradutor também. Mas embora haja muitas limitações, há a possibilidade de mostrar tais traços culturais, caso eles sejam conhecidos pelo profissional que está executando a tradução.

A seguir, apresentaremos dois trechos das obras de Walker e Morrison citadas anteriormente para mostrarmos alguns desses desafios que vêm sendo discutidos até então. No caso dos trechos escolhidos, atentaremos ao registro utilizado e à importância do mesmo para o enredo:

² Ver: VALENTE, M. I. *Lorraine Hansberry & A Raisin in the Sun: Challenges and Trends Presented by an African-American Play*, 2010.

I asked our new mammy bout Shug Avery. What is it? I ast. She don't know but she say she gon fine out. (WALKER, 2003:6).

The onliest time I be happy seem like was when I was in the picture show. Every time I got, I went. I'd go early, before the show started. They'd cut off the lights, and everything be black. (...) I don't know. I 'member one time I went to see Clark Gable and Jean Harlow (...) He begin to make me madder than anything I knowed, and I couldn't keep my hands out of him... (MORRISON, 1970:123).

Nos dois trechos acima, o registro utilizado é bastante peculiar e apresenta marcas de uma determinada comunidade. Neles, temos o uso do *ebonics*, o que trará um grande desafio ao tradutor. Como traduzir? Qual seria o correspondente em português? Seria correto traduzir o *ebonics* como português utilizado por pessoas com menor grau de escolaridade aqui no Brasil? E palavras como “ast” e “gon”, como descobrir o que significam? E o desvio das regras do *Standard English* como, por exemplo: “onliest”, “knowed”, “she don't...”? E ainda peculiaridades de uma determinada cultura, como comida, costumes, objetos?

A questão relativa ao registro e ao estilo de linguagem a ser utilizado é bastante complexa, pois seria consideravelmente complicado escolher um determinado registro em português que pudesse ser equiparado àquele registro específico utilizado em inglês, uma vez que estamos tratando de duas sociedades bem distintas, com histórias, valores e realidades muito diferentes. Vale ainda lembrar que o *Black English* é um fenômeno bastante localizado na sociedade americana e que ele não tem um correspondente direto em português.

Desta forma, considerando todos os pontos apresentados e discutidos por meio da base teórica e dos exemplos supracitados e desenvolvidos, percebemos que a Tradução não se caracteriza mais por um processo meramente interlingual, mas, sim, um processo intercultural. Mais especificamente em se tratando de Tradução Intercultural – principalmente a de obras produzidas por grupos pertencentes a minorias – pudemos perceber que existe um processo bem mais complexo do que se imagina, envolvendo não apenas aspectos linguísticos, mas principalmente aspectos históricos, sociais e culturais.

Por fim, podemos dizer que a Tradução Intercultural é uma necessidade dentro do cenário acadêmico atual, não podendo ser simplesmente ignorada ou vista ainda com maus olhos. A literatura contemporânea, em especial a produzida por minorias, necessita ser analisada e traduzida por meio de novos olhares, já atentos às questões que as entremeiam e com conhecimento suficiente para entender o contexto social, cultural e político que envolve a produção dessas obras. Em vez de tentarmos separar os Estudos Tradutórios dos Culturais, ou de termos a visão preconceituosa que a tradução é uma área inerente apenas aos Estudos da Linguagem, devemos unir forças e conhecimento para alcançarmos trabalhos de melhor qualidade e mais conscientes para que assim, essas obras possam obter o reconhecimento, as análises e as traduções que elas merecem.

Bibliografia

BASSNETT, S. & TRIVEDI, H. (eds.) *Post-colonial Translation: theory and practice*. London: Routledge, 1999.

BELL, R. *Translation and translating*. Harlow: Longman, 1991.

BERUTTI, E. *Feminismos, identidades, e comparativismos: vertentes nas literaturas de língua inglesa*. Volume IV. Rio de Janeiro: Caetés, 2005.

- BHABHA, H. K. *Nation and narration*. London: Routledge, 1990.
- _____. *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994.
- GATES, H. L. *Loose Canons – notes on the Culture Wars*. New York: Oxford University Press, 1992.
- HALL, S.; du GAY, P. *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications, 1996.
- HERMANS, T. *The manipulation of literature: Studies in literary translation*. New York: St. Martin's Press, 1985.
- MATTELARD, A. & NEVEU, E. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola, 2004.
- MAUFORT, M. *Staging Difference: Cultural Pluralism in American Theatre and Drama*. New York: Peter Lang, 1996.
- MORRISON, T. *The Bluest Eye*. New York: Plume Printing, 1994.
- ROBINS, K. "Tradition and Translation: National Culture in its global context", in: Bin Corner, J. and Harvey, S. (eds.) *Enterprise and Heritage: Crosscurrents of National Culture*. London: Routledge, 1991.
- RÓNAI, Paulo. *Escola de tradutores*. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- _____. *A tradução vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- SALGUEIRO, M. A. A. *Feminismos, identidades e comparativismos: vertentes nas literaturas de língua inglesa*. Volume IV. Rio de Janeiro: Europa, 2006.
- VALENTE, M. I. A tradução para legendagem e seus submercados, in: jornada de Estudos da linguagem 3, 2006, Rio de Janeiro. *Caderno de Resumos*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.
- _____. *Lorraine Hansberry & A Raisin in the Sun: Challenges and Trends Presented by an African-American Play*. Saarbrücken: LAP, 2010.
- VENUTI, L. *Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology*. London: Routledge, 1992.
- WALKER, A. *The Color Purple*. Orlando: Harcourt, 1993.

Sincretismo e efeitos de sentido na construção do sujeito na mídia impressa: análise da capa da revista *Época*

Simone Bueno da Silva

Doutoranda em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP (COS); Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP (COS); Membro pesquisador do Centro de Pesquisas Sociosemióticas PUC-SP (CNRS-PUCSP: COS-USP). email: sim-bueno@hotmail.com

Resumo: O trabalho propõe uma análise da produção de sentido na *mídia* impressa brasileira à luz da semiótica discursiva, tomando como objeto a capa da revista *Época*, da editora *Globo*. Busca identificar o modo como diferentes sistemas - verbal, visual e espacial - conjugam-se de maneira sincrética na construção de um sentido único, deixando entrever elementos de uma totalidade partitiva observada em articulação com o percurso gerativo de sentido, destacando, no nível discursivo, elementos da relação comunicativa que dizem respeito a diferentes regimes de interação e de sentido propagadores de axiologias e visões de mundo, subjacentes à construção identitária do sujeito contemporâneo.

Palavras-chave: Semiótica discursiva, sincretismo, construção identitária, sujeito contemporâneo.

Abstract: The present paper proposes an analysis of the production of meaning in Brazilian printed media through discursive semiotics, by taking as object the front cover of *Época*, a magazine edited by Globo. It aims at identifying the way that different systems - verbal, visual and special - join themselves syncretically in the building of a unique sense, by foreseeing elements of a partitive totality observed in relation to the generative course of meaning, and by detaching, in discursive level, elements of the communicative relation that deals with different regimes of interaction and of meanings that disseminate axiology and world views that are subjacent to the identity construction of modern man.

Key-words: discursive semiotics, syncretism, identity construction, modern man.

“Os adjetivos passam, e os substantivos ficam”.
Machado de Assis, in: *Balas de estalo*, 1885.

“Belas e ricas”

Os adjetivos – qualificadores, caracterizadores de modos de ser e estado, mas também, e, principalmente, modificadores dos substantivos – formadores de uma classe gramatical de nossa língua, disponíveis nas escolhas sintagmáticas dos falantes, em seus percursos de construção e reconstrução do sentido, constituem, com efeito, elementos de destaque para nossa análise, sobretudo pela centralidade que ocupam na plástica do plano da expressão do arranjo discursivo de nosso objeto e no plano do conteúdo, considerando-o, em sua totalidade discursiva, nas dimensões verbovisual e es-

pacial, constituintes do sincretismo, presente na construção do sentido de que pretendemos tratar¹.



Fig. 1: *Época*, 01/07/2002

A metalinguística, característica marcante na obra de Machado de Assis, que nos serve de epígrafe, inspira-nos a reconhecer as escolhas lexicais do enunciador de *Época* como estratégias enunciativas próprias, que o diferenciam entre os demais enunciadores da mídia semanal, e nos oferecem pistas para pensarmos suas especificidades, dentre as quais: o modo como se apresenta e se coloca na relação comunicativa que tece com o enunciatário; e quais regimes de interação e sentido articulam e que valores veiculam, além do modo pelo qual os colocam em circulação, movimentando uma axiologia, subjacente a uma visão de mundo. Partindo de tais pressupostos investigativos, dentro do arcabouço teórico da semiótica discursiva greimasiana, baseando-nos nas pesquisas da sociosemiótica de E. Landowski, da semiótica plástica de J-M. Floch e dos estudos analíticos de A.C de Oliveira, buscaremos tratar do sincretismo e dos efeitos de sentido na construção do sujeito contemporâneo, a partir da capa selecionada como objeto de análise, tratada como exemplar dentro de um conjunto de ou-

¹ O conceito de sincretismo, utilizado nesse trabalho, seguindo as proposições de Hjelmslev, refere-se à construção de sentido manifestada por mais de um sistema, neutralizadas as oposições em benefício da construção de um conteúdo.

tras capas, categorizadas por nós como propagadoras de “corpos simbólicos” em trabalho anterior (BUENO DA SILVA, 2007).

Percursos narrativos na construção do sujeito de *Época*

Na teoria semiótica, o percurso gerativo de sentido é formado por três patamares, designados por níveis – fundamental, narrativo e discursivo – que se colocam em relação interatuante na construção do sentido. No nível narrativo, simulacro das ações do homem no mundo, dentro de uma semiótica da ação, que implica narratividade ou transformação, localizam-se os sujeitos em busca de valores que são investidos nos objetos, traçando percursos de busca que projetam as oposições de um nível mais profundo, denominado fundamental. Essa digressão em torno do percurso gerativo de sentido nos abre caminho para tratarmos do modo pelo qual as narrativas em torno da construção do sujeito são discursivizadas em *Época* mobilizando uma seleção temático-figurativa, no nível mais superficial do discurso, que nos levará ao fazer enunciativo da revista que, por sua vez, dentro de uma lógica de pressuposição actancial recíproca, tece um percurso narrativo próprio no fazer ser do sentido no social, ou seja, na construção de realidades compartilhadas socialmente. E como o sujeito da capa de *Época* é dado a ver na construção discursiva eleita como nosso objeto? Quais são seus objetos de valor e como são traçados seus percursos de busca? De que maneira o sincretismo se apresenta como operador na construção do sentido?

As capas de revistas constituem, por excelência, construções discursivas feitas para serem vistas.² Em meio a um jogo de luzes, cores e encenação, próprio dessa modalidade discursiva, chama a atenção em *Época* (01/11/2001) a presença de um conjunto de personalidades que se construíram identitariamente, ou que se constroem diariamente, à luz das câmeras e objetivas que frequentam o discurso mediático, denominadas celebridades. Elas estão na *ordem do dia* em uma publicação que não se apresenta como uma revista dedicada às celebridades, mas como uma revista de informação, sobredeterminada pelo discurso do *saber* e *fazer-crer*. Na topologia da capa, tais figuras ocupam quase que a totalidade do espaço enunciativo, afastando qualquer dúvida de que constituem a manchete, empurrando para um espaço mínimo de visibilidade, localizado na zona horizontal superior, as notícias secundárias³. Ladeando, de forma englobante, o enunciado verbal, em um recurso de construção sincrética em que visual, verbal e espacial conjugam-se na construção do sentido, como mostraremos

² Inscrita na dinâmica do olhar, as capas de revista fundam-se no fazer-ver, mas também no fazer-sentir, ancoradas em regimes de visibilidade e interação, responsáveis pela criação de efeitos de sentido, presentes já em sua forma de apresentação, figurativizada como um Outro que nos interpela – considerando seus elementos constituintes da expressão: os formantes eidéticos, cromáticos, topológicos e matéricos, veículos de construções estéticas e estésicas, atreladas à dinâmica de regimes de sentido e interação distintos, que atuam em complementariedade na formação do sentido.

³ Entre as notícias secundárias, há que se ressaltar a presença da figura do masculino, presente de forma reiterada. Entre elas, tomemos como exemplo a imagem de José Serra, posicionada ao lado da imagem da atriz Eliane Giardini. Observa-se, nessa construção discursiva, que as escolhas enunciativas para mostrar o feminino diferem-se daquelas utilizadas para o masculino. Lado a lado com a atriz, temos a figura do político, que é dado a ver em um retrato do tipo antropométrico, em uma imagem que seleciona partes de seu corpo, a saber: rosto e fronte, sendo a última caracterizada como figura da intelectualidade, somada à gravidade do formato antropométrico que gera efeito de sentido de formalidade, carregando o semantismo do caráter documental, de natureza jurídica, e, portanto, investido de credibilidade. Já a figura do feminino traz a marca do despojamento, esboçando um sorriso largo e mostrando-se de corpo inteiro, num modo de presença que remete a certa languidez, oferecendo-se como um objeto de adorno que se une às demais figuras pela qualidade da beleza, enfeitando a capa de *Época*. Cumpre ressaltar que a estética do privado, tornado público, que perpassa o modo de presença das beldades referidas, como mostraremos mais adiante, parece não ser exclusividade das mesmas, uma vez que Serra também opta por se fazer visível dessa forma, uma vez que “confessa” em público sua crença em vidas passadas, como reporta a notícia.

mais detalhadamente adiante, tais celebridades figuram como modelos não apenas de beleza, mas também de pessoas bem sucedidas profissionalmente. Grosso modo, elas incorporam, ou melhor, ecoam o ideal “Belas e ricas”, propalado pelo enunciador. Indo um pouco adiante, observamos que tais figuras são apresentadas como sujeitos que conferem credibilidade ao enunciado, dada a posição de prestígio de que desfrutam como entes do universo das celebridades⁴. E como se constroem as celebridades se não pela exposição reiterada de suas imagens no espaço midiático? A reiteração da imagem, como estratégia do dar-se a ver em espetáculo conflui para a construção do célebre. Na etimologia da palavra, o célebre, que provém do latim, significa aquele que se faz notório pela repetição.

O regime de visibilidade inscrito nessa construção discursiva é o do “não querer não ser visto” (LANDOWSKI, 1992), reiterado pelas figuras da vitrina e do holofote e pelo próprio percurso de visibilidade em que a modalidade discursiva capa de revista se constrói. Nessa perspectiva, os percursos de busca pela visibilidade, o aparecer, muitas vezes, de forma obscena – pôr-se em frente de, de forma exagerada – trazem o prestígio, a fama, atrelada a uma hipervaloração social que confere as bases para que esse modo de presença assuma um caráter fiduciário na relação contratual entre enunciador e enunciatário.

A ostentação de papéis temáticos relacionados às profissões, selecionadas de acordo com o *glamour* que proporcionam no social, especialmente tratando de carreiras financeiramente bem sucedidas, sugere a construção de percursos narrativos em que o valor beleza atua como sinônimo de posição social. Trata-se de uma espécie de beleza tangível que se mistura ao poder do capital, ambos convertidos em valores simbólicos. Aqui, o modo de presença objetual parece se sobrepor a qualquer forma de existência, inclusive a subjetal, tomada como modo de presença que é próprio, exclusivo de um sujeito, atuando no domínio das atividades psíquicas, sentimentais, emocionais, em que se pode inscrever o percurso da “felicidade”, tematizada no enunciado verbal. Tal percurso é inscrito como aquele que envolve as narrativas idiossincráticas, ligadas às vicissitudes do humano, assumindo, assim, o contorno de variante incontrolável no percurso natural da vida, mas não no mundo das realidades semióticamente construídas e partilhadas no social, que giram em torno das valorações simbólicas, erigidas, principalmente, sob o domínio do capital.

Tomando no enunciado verbal as temáticas da felicidade e da beleza, verificamos construções distintas que implicam a discursivização de percursos narrativos igualmente diversos. No caso do lexema “felicidade”, observa-se a ausência de artigo determinante, identificado, gramaticalmente, como posição vazia, guardando, assim, a característica de impessoalidade e abstração, característica da modalidade discursiva dos provérbios, já que se trata de uma apropriação literal por parte do enunciador, que faz uso do mesmo conforme o conhecemos: “dinheiro não compra felicidade”. O mesmo não ocorre na construção discursiva: “mas financia a beleza”. Aqui, não se trata de qualquer beleza, mas “a” beleza, marcada pelo artigo definido, agora como escolha discursiva de um enunciador que opta por interferir no ditado popular, apontando para a edificação de um conceito de beleza que envolve a construção de um ponto de vista particular, deixando entrever a figura do enunciador.

Tal percurso narrativo gera efeito de sentido de uma suposta democratização da beleza, abrigada sob o guarda-chuva da estereotipia, em que se observa a projeção das oposições universais do *dado x construído*, *subjetivo x objetivo*, *ser x parecer*, *cosmo x cosmético*, consideradas traduções, ou desdobramentos semânticos que giram em torno de um mesmo campo de significação.

⁴ A palavra ente é aqui utilizada no sentido de “aquilo que existe”, “coisa”, “matéria”, “substância”, “ser”, mas também no sentido de “aquilo que supomos existir”, apontando para o caráter aurático atribuído às figuras da celebridade dispostas no arranjo discursivo tratado. Assim, as celebridades se apresentariam como metas para o sujeito seguir, mas também como objetos de vitrina, distanciados do sujeito, com existências semimateriais, com alto poder de sedução.

A adesão à forma corporal esquematizada, marcada pelos procedimentos estéticos generalizados de que tais celebridades lançaram mão – plástica, *lipo*, *botox*, clareamento dos dentes – aponta para a construção de uma espécie de senha, que funciona como uma fórmula convencional e sinal de reconhecimento para o adentramento em uma esfera social e uma formação de um grupo marcado por formas de gosto, hábitos e estilo de vida.

A marca plural na constituição do enunciado verbal “Belas e ricas” reitera o discurso da multiplicidade, apontando para construções estereotípicas, flagradas nos rostos e corpos objetivados dos sujeitos-manequins, nos quais são afixadas etiquetas-fórmulas, dando a ver as variantes e constantes que indicam, no plano narrativo, os modos e procedimentos para se chegar a um mesmo fim, eleito como valor maior que une esse grupo.

O percurso de construção da visibilidade também pode ser observado na dissolução das fronteiras entre o público e o privado, característica de nosso tempo. Isso porque os “segredos de beleza”, ou o fazer de *toilette* – ato de se aprontar para aparecer em público – que, em tempos não muitos distantes – e desde os tempos de Cleópatra – eram considerados assuntos de recâmera, são dados a ver de forma euforizada na capa da revista. Assim, as celebridades elencadas parecem mostrar-se confortáveis ao colocar sob os holofotes mediáticos, ou seja, na cena pública, algo que poderia, outrora, ser considerado um assunto de âmbito estritamente privado, apontando para a constituição de um privado-público, afirmado como uma estética positivizada. Mais do que isso, figurativizam um modo de viver e de sentir moldado na esfera da mídia que é a esfera da imagem, do espetáculo.

Modos de dizer, modos de ser: elementos da relação comunicativa

No enunciado verbal “Belas e ricas, dinheiro não traz felicidade, mas financia a beleza”, vemos a construção de um enunciador que instala o enunciatário em um percurso de modalização ao selecionar no sintagma “Belas e ricas” a categoria dos qualificadores de que falamos anteriormente, apontando para uma construção de juízo de valor. No plano visual, a adjetivação ganha destaque na sentença verbal, uma vez que se apresenta grafada em letras grandes e coloridas, carregando o vermelho que, por sua vez, reitera o cromatismo do plano de fundo da marca identitária de *Época*, em uma relação de identificação do enunciador com os valores propalados. Temos, então, o simulacro de um enunciador que apresenta um saber, próprio do fazer do discurso jornalístico, atualizado na dimensão cognitiva e que instala o enunciatário na posição de expectador – sujeito de expectativa, de espera, que se constitui pela falta ou busca do saber. Entretanto, tal relação de disparidade, em que se pressupõe uma subordinação, parece-nos atenuada mediante a escolha enunciativa procedente que opta por parodiar um provérbio popular: “dinheiro não compra felicidade, mas financia a beleza.” Ao eleger a informalidade do discurso proverbial, aproximando-se de um tom conversacional, o enunciador simula abrir mão de sua posição de superioridade para se colocar lado a lado com o enunciatário, assumindo uma posição de igualdade. Esse efeito de sentido de proximidade pode ser observado também na escolha do tipo gráfico e da fonte das letras, que compõem a totalidade do enunciado – letras minúsculas e em caixa baixa – diferente das letras em caixa alta que constituem a marca identitária da revista. Na relação sincrética entre visual e verbal tem-se a construção de um enunciador que se aproxima do enunciatário, ganhando a sua adesão não apenas pelo que diz, mas, principalmente, pelo modo como diz. Pode-se dizer que o caráter intertextual, notado na remissão ao ditado popular, modalidade discursiva que frequenta as rodas de conversa mais próximas do enunciatário, ativa a memória afetiva do enunciatário, promovendo a construção do sentido pela via sensível. O tom conversacional que pressupõe a proximidade, inclusive física, com o outro, uma vez que a conversa sempre pressupõe a exis-

tência de um par, ou ao menos convoca o simulacro dessa presença, traz a enunciação de distanciada, porque marcada pela imposição do saber, para próxima do enunciatário de modo a inseri-lo no discurso. Porém, trata-se de uma estratégia cognitiva do enunciadador usada como recurso para chamar o enunciatário para o discurso, uma vez que a posição de igualdade é rapidamente diluída mediante a exposição do valor “beleza”, que ganha ênfase na sintaxe gramatical ao ser colocada após a adversativa “mas”. Na sintaxe gramatical, a topologia, agora do verbal, promove a valoração do vocábulo “beleza”, situado na posição final da sentença de forma a sobressair no verbovisual, inclusive ressonando na figura das beldades que pululam no espaço enunciativo da capa. Em seu percurso de decodificação, o olhar do enunciatário é orientado a cumprir o percurso de leitura da esquerda para a direita, culminando no vocábulo “beleza” e estabelecendo ligação entre a significação desse e as figuras das beldades que se espalham na cena enunciativa, de modo a reiterá-lo. Em afinação sincrética, temos a manifestação do sentido por meio de diferentes sistemas (verbal – oral e escrito – e visual, espacial), que atuam na totalidade do sentido.

Ao remeter-se a um adágio popular, o enunciadador também confere fidúcia ao seu discurso, pois traz à cena enunciativa algo do domínio público, largamente reiterado, presente como modelo de assimilação e percepção nos esquemas de acomodação da realidade social de muitos, atuando, portanto, como efeito de verdade absoluta. Dessa forma lhe é garantida a isenção no discurso, reiterada, ainda pelo uso da terceira pessoa, marca da função referencial, cultuada pelo discurso jornalístico.

Um segundo recurso de aproximação com o enunciatário na construção da relação comunicativa de *Época* pode ser observado no emprego da figura da ironia, ainda no enunciado verbal: “dinheiro não compra felicidade, mas financia a beleza”. Trata-se da construção de um contraste fortuito entre duas categorias opostas, o dinheiro e a beleza, com aparência de sarcasmo e jocosidade. O enunciadador usa o chiste, o gracejo como estratégia cognitiva para envolver o enunciatário. Ao mesmo tempo reforça o predicativo da beleza como algo que pode ser construído, convocando a imagem de um sujeito que pode e deve colocar-se como protagonista na busca de um modelo corporal objetivado, cujo dinheiro, produto das ações pragmáticas, é capaz de financiar. Observar-se-á que na redução da “beleza” a proporções objetiváveis, promovida pelo capital, o último opera como um elemento compensador da frustração mediante a “não-beleza” ou perda da mesma, promovida pelo passar do tempo, a perda da juventude, da magreza, pelos dissabores emocionais, implícitos na narrativa discursivizada no enunciado verbal.

A posição do enunciatário como sujeito observador é reiterada pela figura da vitrina na qual estão dispostos os corpos-manequins, apresentados em diferentes graus de objetivação, de modo a alcançar estados completamente debreados. Como expressão desse modo de presença, observa-se, na topologia da capa, no canto inferior direito – espaço privilegiado no percurso visual e interacional do leitor com o objeto revista, lugar onde se tem o imperativo da tatilidade no mover dos dedos que viram a página para adentrar ao universo da publicação – a figura da apresentadora Xuxa que é dada a ver em um “grau zero de relação com o outro (o enunciatário), apesar de lhe dirigir fixamente o olhar” (LANDOWSKI, 1997). Tal distanciamento nos conduz a um modo de existência remetente ao universo das celebridades, de que falamos anteriormente, tomado, em suas muitas possibilidades, na figura do sujeito único. O “um” que se deposita na glória, no mito, movendo um imaginário coletivo em torno do qual gira uma energia social.

Sincretismos na articulação de linguagens e totalidade discursiva

Nessa sessão, buscaremos nos aproximar com maior rigor de cada percurso sincrético, presente na realização da plástica do plano de expressão do enunciado homologada ao plano do conteúdo, e no estabelecimento da relação comunicativa entre enun-

ciador e enunciatário, visando a observar o modo pelo qual os diferentes sistemas trabalham em conjunto na construção do sentido.

Entendendo a topologia como categoria maior na mídia impressa, observada não apenas como categoria do visual, mas também do verbal, uma vez que para o verbal constituído no meio impresso o topológico se faz muito importante, elegemos como ponto de partida as disposições topológicas, que articulam as categorias verbovisual e que operam na construção da totalidade discursiva. Importa, então, mostrar como essas operações fazem ser o sentido de forma sincretizada. Tal intuito implica retomar elementos trabalhados anteriormente e abordar outros, mais específicos, desvendados a partir de articulações intersistêmicas, atuantes na formação de uma totalidade partitiva.

Observando o modo pelo qual o enunciador tratado se organiza na dimensão espacial, verificamos no projeto de diagramação de *Época* a predominância de linhas poligonais fechadas, que formam quadrados e retângulos, cujos traçados encerram os conteúdos verbovisuais que concentram as imagens, a manchete e notícias secundárias, cujo maior exemplo constitui a própria marca identitária de *Época*:



Fig. 2: Marca identitária de *Época*

A reiteração de quadraturas e os ângulos retos que as suportam e circunscrevem os enunciados da revista deixam entrever um modo de dar visibilidade ao verbovisual, mas sobretudo um modo de dizer as notícias que nos remete ao modo como esse enunciador e destinador constrói seu mundo, que valores articula e de que maneira insere o enunciatário em seu discurso. Sobre a construção da marca identitária, A. C. de Oliveira afirma:

O nome equivale a uma assinatura de quem enuncia. Nessa tipologia, ele fixa os olhos de quem olha (...) para ser visto como aquele que assume o que é um enunciado no seu formato. A presença de um “eu” se mostra assumindo a construção (de seu) mundo. O seu primeiro agir é uma forma de contatar o outro, um ato interlocutório inicial. Na imediaticidade do arranjo tipográfico [...] um “eu” se apresenta para quem está fora do noticiado e o posiciona como um “tu”, face a face com o contexto em que toma a palavra (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

É forçoso notar, a partir das palavras de Oliveira, e retomando aspectos da relação comunicativa tratada anteriormente, o modo como o enunciador de *Época* se coloca na relação com o enunciatário não apenas na diagramação das notícias da capa, mas, especialmente, na construção de sua marca identitária, em que a quadratura que circunscreve o nome de *Época* tece uma delimitação espacial, que pode ser lida como uma separação entre enunciador e enunciatário, apontando para uma assimetria nessa relação, pontuada pelo aspecto de superioridade desse enunciador, reiterada, ainda, no negrito que cobre, em destaque, as letras capitulares, eleitas na tipologia de sua fonte gráfica, que, não por acaso, apresentam-se serifadas, reiterando o aspecto de reentrância na construção desse enunciador. Faz notar-se, como próprio da escolha desse enunciador, o emprego predominante da linha reta – entendida como produto da ação do homem, de caráter, essencialmente, cognitivo – cultuada na tradição clássica como valor. Envolto por uma quadratura e utilizando sempre os mesmos caracteres e cores é

que a marca identitária de *Época* faz ver, na continuidade de seu nome, as notícias de cada semana em que a revista se renova.

Verificamos o simulacro de um enunciador que prima pela reiteração de formas geométricas ancoradas na segurança de um modelo tradicional, pautadas na simplicidade e linearidade, como sintagmática predominante no visual. A figura da reiteração remete à construção de um enunciador que elege a previsibilidade como um modo de dizer, assim como acolhe a perspectiva clássica que inclui a imitação, a *mímese*, como uma de suas características fundamentais. É justamente a característica da imitação bem como da repetição, culminantes na propalção de modos de presença calcados na estereotipia, que veremos elencadas como valores desse enunciador, verificadas na plástica do plano da expressão e do conteúdo em diferentes percursos que sincretizados concorrerão para a construção do sentido.

Como um dos percursos indicadores da figura da continuidade, chama à atenção a disposição dos sujeitos-manequins que rodeiam o enunciado verbal, sugerindo, na dimensão espacial, o desenho de um percurso circular, que sai da marca identitária da revista, onde se posiciona a figura da atriz Eliana Giardini, apontando para uma relação de identificação entre o enunciador e tal modo de presença, e se encerra na mesma.

Tal percurso aponta para a construção de estereotipias, flagradas na exposição de rostos e corpos objetivados, que lançaram mãos dos mesmos procedimentos estéticos em seus percursos de busca pelo modelo de beleza da vez. No enunciado verbal que compõe cada uma das etiquetas afixadas no corpo de cada sujeito-manequim leem-se as intervenções estéticas destacadas, iniciando, em todas as escrituras, pelo vocábulo “plástica” e finalizando com “tratamento do dentes”, num percurso de repetição que seleciona objetos de valor desses sujeitos. As cifras e os cifrões expostos remetem à valorização do capital que atua na redução da diversidade, apontando também um percurso de desmultiplicação do diferente e, portanto, de continuidade do mesmo. Verbal, visual e espacial conjugam-se, dessa forma, na edição e re-edição de percursos de circularidade que vão culminar, no plano do conteúdo, na edificação de estereótipos.

No percurso de reiteração de ortogonalidades que encerra as construções verbo-visuais e espaciais de *Época*, observa-se, ainda a projeção da gradação, figura estilística que atua no visual em sintonia com o verbal, se tomarmos a análise do provérbio popular, que parte de uma ideia instituída para fazer a passagem para uma nova proposição na qual a beleza emerge como valor de busca. Temos, então, a formação de um pensamento que se faz em um percurso de ordem crescente. Na disposição espacial desse enunciado, podemos observar um escadamento dos vocábulos que o compõe, considerando o percurso visual da leitura, que se faz da esquerda para a direita. Os espaços vazios, no início das sentenças, são dados, igualmente, em ordem crescente, porém em percurso descendente, de forma escalonada, conferindo uma ritmicidade ao enunciado, reiterada na transversalidade dos contornos do assento em que se localiza um dos sujeitos do enunciado – a jornalista Marília Gabriela. Como se estivesse entronada, a jornalista se mostra, aparentemente, confortável tendo o corpo esteado sobre um encosto que serve de apoio para seu braço e mão, descansados tranquilamente, contrapondo-se aos punhos cerrados de Xuxa, sujeito do enunciado que se une à figura da jornalista no modo de presença debreado, cuja imagem, somada à da figura anterior, compõe uma linha diagonal, em percurso linear, de forma a conferir continuidade a tal modo de presença. Cumpre ressaltar que a figura de Marília destaca-se entre as demais, ao exercer centralidade na topologia da capa, posando ao lado do enunciado verbal, que tem a mesma centralidade. Seu rosto é posicionado ao lado da adjetivação “Belas e ricas” e sua condição de entronamento aponta para um alto grau de figurativização dos valores propalados. Vemos, então, num percurso de construção fiduciária, o enunciador dizer e mostrar o que está dizendo.



Fig. 3: Percurso da gradação e quadrangulações de *Época*

Ao percurso escalonar descendente do enunciado verbal encaixa-se o percurso escalonar ascendente orientado, no percurso visual do enunciatório, a partir do traçado de degraus que formam o assento de Marília Gabriela. Além de marcar a reiteração do emprego de formas quadrangulares e angulações retas de nosso enunciador, tal construção verbovisual utiliza-se da disposição espacial para conferir dinamicidade à cena enunciativa, traçando um percurso de leitura em que o olhar do sujeito enunciatório exerce saltos gradativos que atuam no percurso de circularidade, que engloba o enunciado verbal, conforme mostramos anteriormente.

A gradação também se faz presente, na disposição cromática, nos diferentes níveis de saturação do amarelo que se apresenta como cor predominante na totalidade do enunciado, atuando na criação de efeitos de sentido de continuidade. O amarelo, utilizado no plano de fundo da manchete de capa, é reiterado no cromatismo das chamadas das notícias secundárias: “Segundo terremoto”, “Copa 2002” e “Serra em entrevista”, compondo um elo discursivo que remete ao fazer jornalístico da enunciação. A voz que diz “Belas e ricas” é a voz que traz as notícias, com seu revestimento de imparcialidade e objetividade, agindo, principalmente, na dimensão do saber. Dessa forma, temos o branco como cor de fundo que separa, organiza as quadraturas que formam o enunciado de *Época*, dando visibilidade às separações das manchetes e chamadas secundárias, agindo sobretudo no plano da inteligibilidade, enquanto o amarelo, que por sua vez, arrebatava o leitor, conforme mostraremos adiante, atua como elemento que promove a unidade discursiva.

O nível de saturação do amarelo bem como a iluminação central, que faz fundo para o enunciado verbal, confere dinamismo a este, reiterando o aspecto de movimentação, que vai impulsionar o percurso de construção da circularidade. A vivacidade do amarelo, inscrita na dimensão plástica do enunciado, inscreve o enunciatório na dimensão sensível, na medida em que o leva à apreensão da atmosfera vibrante que figura como espaço de encenação da valorização da beleza, figurativizada de forma eufórica, podendo ser entendida como estesia do social, dada, no plano verbal, na marca plural de “Belas e ricas” e na configuração de grupo sociais, marcados pela glamourização de suas profissões. Temos, então, na dimensão plástica, a instauração da dinamicidade, do rítmico que leva à dimensão estética. Na articulação da dimensão plástica à dimensão sensível observamos a construção de um *fazer sentir* – a beleza como estesia do social – para *fazer-fazer*, da ordem da manipulação e da programação, uma vez que nos de-

paramos com a propagação de modos de ser corporais e atitudinais que assumem tom prescritivo e que são propaladores de papéis temáticos instituídos e, portanto, reprisados, agindo na propagação e manutenção do mesmo, conforme a isotopia da circularidade, flagrada em diferentes percursos sincretísticos do plano da expressão, que homologados ao plano do conteúdo, apontam para a continuidade. O enunciador usa o sincretismo para instaurar esse *fazer-sentir*, dado numa dinâmica do *fazer-fazer*, num percurso de construção de uma sensibilidade apenas reativa, não perceptiva, conforme aponta Landowski (2005).

Ainda na disposição cromática, vemos o uso do preto perpassar as vestimentas dos sujeitos do enunciado que, na dimensão física do fenômeno cromático, significa ausência de cor, apontando para a edificação de percursos de neutralização das diferenças. A reiteração do preto nessas vestimentas, com ressalva para a nuance de cinza, matizada no casaco de Marília Gabriela, gera o efeito de sentido de redução dos sujeitos à similitude, seguindo a perspectiva da estetização generalizante que aponta para a indistinção. Tem-se, dessa forma, a reiteração da cadeia de continuidade, que se refere, no plano do conteúdo, aos modos de presença objetivados. O uso do preto, na perspectiva da uniformização, dissimula a dimensão do subjetivo, sobressaindo a perspectiva da objetivação plural, marcada no enunciado, concorrendo para a construção de uma imagem de unicidade sob aparência de diversidade.

Tais percursos que apontam para as categorias da *continuidade x descontinuidade*, no plano da expressão, podem ser homologados às categorias semânticas do *da-do x construído*. Esquematizando os percursos de sincretização, articulados na dimensão espacial, temos:

Visual

Plano da expressão	Plano do conteúdo
Topologia: relação englobante x englobado formando o percurso de circularidade.	Prolongamento e reiteração do mesmo
Eidético/cromático: uso do preto na uniformização da cor das vestimentas; ausência de cor	Apagamento do sujeito, neutralização da diferença, percurso da unicidade
Eidético/ cromático: plástica dos rostos objetivados, mesmos procedimentos estéticos, objetivação dos sujeitos-manequim.	Redução e estereotipia
Eidético/cromático: uso de etiquetas, rotulação.	Normatização e estereotipia
Eidético/cromático: emprego do amarelo, dinamizando percurso de circularidade, matizado nas etiquetas, plano de fundo e notícias secundárias; figura da gradação	Ligação, união, seriação, encadamentamento e prolongamento do mesmo
Eidético/cromático: quadraturas na diagramação das notícias e marca identitária de <i>Época</i> , uso de perspectiva clássica (<i>ethos</i> do enunciador)	Tradição, padronização, reiteração

Verbal

Redundância dos textos descritivos das etiquetas: “plástica.... clareamento dos dentes”.	Fórmula convencionada, apagamento do sujeito.
Reiteração do cifrão (\$) - (marca do capital)	Redução da diversidade à unicidade
Figura da gradação	Prolongamento
Marca plural em “Belas e ricas”,	Multiplicidade implicada no prolongamento e reiteração do mesmo.

No plano geral

PE: continuidade x descontinuidade
(circularidade) x (não-circularidade)

PC: construído x dado
(objetividade) x (subjatividade)
("a" beleza) x (felicidade)

Referências Bibliográficas

FLOCH, Jean-Marie Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: CPS, 2001.

_____. *Identités visuelles*. Paris: PUF, 1995.

_____. Imagens, signos, figuras. A abordagem semiótica da imagem. *Cruzeiro Semiótico*, n. 3, Porto, 1985.

GREIMAS, Algirdas Julien. “O contrato de veridicção”, in: *Acta semiótica e lingüística*. São Paulo, v. 2, Huicitec/SBPL, 1978.

GREIMAS, Algirdas Julien & COURTÉS Joseph. *Dicionário de Semiótica*. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, s/d.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Trad. J. Teixeira C. Neto, São Paulo: Perspectiva, 1975.

LANDOWSKI, Eric. Les interactions risquées. *Nouveaux Actes Semiotiques*. Pulim: Limoges, n. 103-105, 2005.

_____. Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa. *Documentos de estudos do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*, vol. 3, São Paulo: CPS, 2005.

_____. “Flagrantes delitos e retratos”, in: *Galáxia. Revista Transdisciplinar de Comunicação, Semiótica e Cultura*, n. 8. São Paulo: EDUC, 2004.

_____. *Presenças do outro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. *A sociedade refletida*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

MACHADO DE ASSIS, J. M. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994, vol. III.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. “A dupla expressão no jornal”, in: *Galáxia Revista Transdisciplinar de Comunicação, Semiótica e Cultura*. São Paulo, n. 14, p. 63-80, dez. 2007.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. (org.). *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker-CPS, 2004.

OLIVEIRA, Ana Cláudia & TEIXEIRA, Lucia (orgs.). *Linguagens na comunicação*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

REVISTA Época, n. 215. São Paulo: Editora Globo, julho de 2002.

SILVA, Simone Bueno da. *A construção do corpo na mídia semanal*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC- SP, 2007.

Inclusão digital em escolas públicas: uma experiência com uso de multiterminal na Escola Normal no município de Patos de Minas-MG

Adriana de Lanna Malta Tredezini

Mestre em Educação, professora de Tecnologia Aplicada à Educação do Centro Universitário de Patos de Minas. e-mail: adriana@unipam.edu.br

Daniel Caixeta Queiroz Garcia

Bacharel em Sistemas de Informação, aluno da Especialização em Gestão Escolar do Centro Universitário de Patos de Minas. e-mail: danielcaixeta@unipam.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta a experiência usando Multiterminal que consiste em ligar vários monitores e seus respectivos teclados e mouses em um único gabinete que pode ser utilizado por inúmeras pessoas simultaneamente e independentemente. A pesquisa foi desenvolvida no laboratório de informática da Escola Normal no município de Patos de Minas com professores e alunos. No decorrer do artigo é tratado o contexto de inserção de uma nova tecnologia a fim de promover a inclusão digital em escolas públicas através de *software* livre. O desenvolvimento do trabalho se apresenta da seguinte forma: análise do laboratório de informática da escola, configuração do Multiterminal e, por último, implantação e experiência do Multiterminal. Depois, é feita uma análise de todos os dados levantados a fim de se conhecerem os benefícios que o Multiterminal poderá trazer para a escola e assim servir de referência para outras escolas.

Palavras-Chave: 1. Inclusão digital. 2. Tecnologia educacional. 3. Software Livre. 4. Multiterminal.

Abstract: This paper presents an experience using Multiterminal which consists in plugging in lots of monitors and their respective keyboards and mouse sets in a sole processor that may be used by many people simultaneously and independently. The research was developed at the informatics lab of Escola Normal, in Patos de Minas, with teachers and students. Along the paper, we approached the context of implantation of a new technology so as to promote digital inclusion in public schools by using free software. The development of the work is presented as follows: analysis of the school informatics lab, the Multiterminal configuration, and finally, the implantation and experience with the Multiterminal. Afterwards we analyzed all the data gathered with the objective of knowing the benefits that the Multiterminal may bring to school and how it may serve, this way, as a reference to other schools.

Keywords: 1. Digital inclusion. 2. Educational technology. 3. Free software. 4. Multiterminal.

1. Introdução

A tecnologia está inserida no nosso cotidiano no simples ato de assistir televisão, fazer uma ligação em um telefone móvel, efetuar saques nos bancos em caixas eletrônicos ou através da internet, fazer compras de qualquer coisa, verificar o saldo de sua conta bancária, entre outras ações possíveis. Isso caracteriza a chamada Sociedade

da Informação. De acordo com Takahashi (2000, p. 03), “rapidamente nos adaptamos [...] a viver na Sociedade da Informação, uma nova era em que a informação flui a velocidades e em quantidades há apenas poucos anos inimagináveis”.

Porém, essa rápida evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) trouxe consigo algumas desvantagens. Várias classes da sociedade, principalmente as mais baixas, ficaram excluídas de todo esse processo, caracterizando assim a Exclusão Digital. Segundo Sorj e Guedes (2005, p. 02) “a introdução de novas TICs aumenta a exclusão e a desigualdade social”, com isso pessoas de menor renda que normalmente não têm como adquirir essas TICs tornam-se excluídas. Ampliando essa discussão, Sorj e Guedes defendem que,

como o ciclo de acesso a novos produtos começa com os ricos e, posteriormente, se estende aos pobres, depois de um tempo mais ou menos longo (e o ciclo nem sempre se completa), a introdução de novos produtos essenciais aumenta a desigualdade. Os ricos são os primeiros a usufruir as vantagens do uso e/ou domínio dos novos produtos, no mercado de trabalho enquanto a sua carência aumenta as desvantagens dos grupos excluídos (SORJ & GUEDES, 2005, p. 02).

Levando em conta isso, o governo estabeleceu, por meio de políticas públicas, ações para mudar essa situação. Foram criados programas de inclusão digital, como o Computador para Todos¹ que visa a estabelecer preços menores na venda de computadores; instalação de telecentros² em comunidades mais carentes, entre outros. Esses são exemplos de algumas possíveis soluções para diminuir a exclusão digital e aumentar de certa forma a competitividade no mercado de trabalho das pessoas de classes sociais mais baixas.

Uma vez que as TICs estão inseridas no nosso cotidiano, a educação não ficaria de fora desse contexto. Em conformidade com Bastos³ (*apud* GRINSPUN, 2001, p. 25), “a educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, o que, por sua vez, vai exigir o entendimento e interpretação de tecnologias”. Assim, em 9 de abril de 1997, pela Portaria n.º 522, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação (MEC), criou o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) que consiste em “promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio” (MEC, 2008).

No começo do programa foram enviados às escolas públicas computadores instalados com sistema operacional e aplicativos da Microsoft. Ao passar do tempo, notou-se que estava se tornando inviável o uso desse *software* proprietário⁴. Conforme Strauss afirma,

Hoje [2004], o governo federal estima que existam de 8.000 a 10 mil computadores em uso. Em média, a cada um ano e meio a dois anos, os programas precisam ser atualizados. A licença para isso custa aos cofres públicos R\$ 1.100,00 por máquina (STRAUSS, 2004, p. 3).

¹ Projeto que faz parte do Programa Brasileiro de Inclusão Digital do Governo Federal, iniciado em 2003 (PORTAL, 2008).

² Espaço Público com computadores ligados à internet que são instalados em áreas de exclusão digital (STELA, 2008).

³ BASTOS, João Augusto S.L.A. Educação e tecnologia. *Educação e tecnologia*. Revista técnico-científica dos programas de pós-graduação em tecnologia dos CEFETs PR/MG/RJ. Curitiba, CEFET PR, ano 1, n. 1, abr. 1997.

⁴ São programas de computador ou aplicativos cuja licença de uso é paga. A redistribuição ou modificação é proibida pelo seu proprietário (PROJETO, 2008).

Assim, em novembro de 2004, o MEC optou por uma alternativa mais viável para economizar na aplicação do ProInfo: adotou o *software* livre, por sua licença não exigir pagamento aos fabricantes dos aplicativos e o código-fonte dos aplicativos serem abertos, entre outros benefícios (STRAUSS, 2004). Outros segmentos do governo também aderiram a essa mudança por meio do projeto lançado em 2005 denominado de Guia Livre, que é uma referência de migração para o *software* livre do Governo Federal (GUIA, 2008).

Desde então, houve um crescimento muito grande na área do desenvolvimento de tecnologias baseadas em *software* livre. De acordo com Eduardo Morgado, “temos de trabalhar sobre alternativas e conclusões criativas e fugir de alternativas em que fazemos escolhas sobre quem deve ou não deve receber equipamentos e conexão, porque alguém já disse que escolher é excluir” (MORGADO, 2008).

Software livre é qualquer programa de computador ou aplicativo que pode ser usado, copiado, estudado, modificado e redistribuído com algumas restrições. A liberdade do *software* livre se opõe ao conceito de *software* proprietário, mas não ao programa de computador que é vendido visando lucro (*software* comercial). A maneira usual de distribuição de *software* livre é anexar a este uma licença de *software* livre e tornar o código-fonte do programa disponível ou aberto (O QUE, 2008). Uma questão sobre *software* livre a qual tem que ser esclarecida é que nem todos os programas de computador que estão ligados a alguma licença de *software* livre são necessariamente de graça. Alguns podem ser comerciais.

Várias universidades do Brasil se destacaram no desenvolvimento dessas tecnologias baseadas em *software* livre, como o Instituto Superior Fátima, localizado em Brasília.

Nessa instituição, foi criado, em março de 2005, pelo Professor Ronald Costa⁵, um projeto chamado Multilinux. O projeto tinha como objetivo aprimorar uma tecnologia já existente usando como sistema operacional uma distribuição GNU/Linux em prol da inclusão digital. Essa tecnologia chama-se Multiterminal e consiste em ligar vários monitores e seus respectivos teclados e mouses em um único gabinete. A junção de um monitor, um teclado e um mouse é definida como terminal. Assim, o conjunto de terminal ou Multiterminal pode ser utilizado por inúmeras pessoas simultaneamente e independentemente (COSTA, 2008).

Seu funcionamento é semelhante ao dos mainframes, em que existem vários monitores, placas de vídeo, teclados e mouses conectados a um mesmo computador, compartilhando seu processamento e permitindo que vários usuários utilizem-no de forma independente e simultaneamente. As ligações são físicas, conforme demonstra a Figura 1 e não são realizadas através de rede de comunicação, como é o caso do LTSP⁶. Resumindo, o Multiterminal pode ser entendido como a junção das características dos mainframes e com a característica do *XFree86*⁷ de uso de terminais virtuais (COLIVRE, 2008).

⁵ Ronald Emerson Scherolt da Costa é graduado em Sistemas de Informação pela Faculdade Santa Terezi- nha. Especialista em Software Livre pelo Instituto Superior de Educação Franciscano Nossa Senhora de Fátima. Mestrando em EAD pela Universidade Federal do Ceará e Universidade Norte do Paraná (LATTES, 2008).

⁶ É um sistema que consiste em ligar vários computadores sem discos rígidos (terminais burros) em um servidor mais potente através de cabos de rede e placas de rede. Os aplicativos são acessados no servidor pelos terminais burros. No caso do LTSP, usa-se sistema operacional GNU/Linux (CARVALHO, 2005).

⁷ Interface gráfica que normalmente é utilizada para interação com usuário, baseia-se em uma estrutura cliente-servidor proveniente do UNIX.

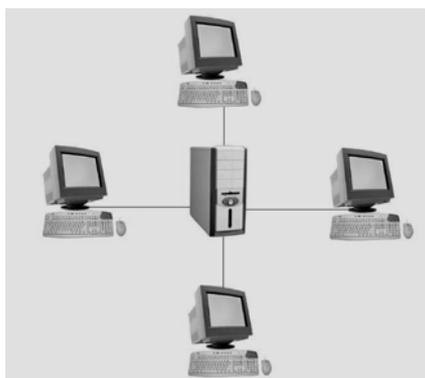


Figura 1 – Layout de um multiterminal com 4 terminais
Fonte: Dados do trabalho

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi utilizar o Multiterminal na Escola Estadual Professor Antônio Dias Maciel (Escola Normal), situada no município de Patos de Minas – MG, e verificar sua aplicação no laboratório de informática, utilizado por professores e alunos dessa instituição.

A utilização do Multiterminal pode amenizar a atual situação dos laboratórios de informática nas Escolas Públicas do município de Patos de Minas que está ruim: não há computadores suficientes para os alunos e, quando há, normalmente os computadores estão em péssimas condições. Frequentemente, encontram-se escolas em que não há espaço físico para a instalação de laboratórios. Isso pôde ser comprovado em uma pesquisa⁸ realizada pelos autores deste trabalho. Além disso, pode servir de referência e comprovação do uso do Multiterminal em um ambiente escolar e, assim, servir de sugestão ao governo federal para uma futura mudança em prol da melhoria da inclusão digital nas escolas públicas brasileiras.

2. Discussão dos resultados

Inicialmente, foi feito um levantamento relacionado à situação do laboratório de informática da Escola Normal por meio do instrumento de coleta de dados, de entrevista semi-estruturada e de observação. Segundo Costa (2008, p. 9), a entrevista semi-estruturada “caracteriza-se pela existência de um guia previamente preparado que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da pesquisa”.

Depois foram estudados os comandos intermediários e avançados de manipulação de arquivos e diretórios, configuração e permissões de acesso, gerenciamento e instalação de pacotes do Linux. Em seguida, foi feito um estudo da linguagem *shell script* a fim de facilitar a configuração do Multiterminal.

A partir de um estudo dos comandos e da linguagem *shell script*, entrou-se na fase de configuração do Multiterminal. Foi montado um Multiterminal usando servidor Xephyr com dois terminais ligados a um gabinete. Primeiramente, foi instalada a distribuição GNU/Linux Ubuntu 7.04; depois, foi instalado o BrOffice 2.4.1. Em seguida, entrou-se na parte de configuração do Multiterminal para os dois terminais. Terminada a configuração, foram feitos testes de usabilidade.

Depois, iniciou-se a fase de implantação do Multiterminal na Escola Normal. Primeiramente foi instalado o Multiterminal no local combinado anteriormente com a

⁸ Pesquisa realizada entre fevereiro e abril de 2008 pelos autores deste trabalho e publicada na edição n. 9/2008 da Revista ALPHA.

diretora da escola. Depois de instalado, foram ministradas aulas em que se ensinou o uso do Multiterminal através dos aplicativos BrOffice e GIMP a professores e alunos separadamente.

Em seguida, executou-se a parte de maior importância do presente trabalho: a observação da utilização do Multiterminal pelos professores e alunos. Nessa parte foi usado o instrumento de coleta de dados, observação participativa artificial. Segundo Suassuna (2008, p. 15), esse instrumento de coleta de dados “consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada e quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar a investigação”.

Logo após a observação feita, foi aplicado um questionário previamente elaborado com questões fechadas e abertas aos professores e alunos que utilizaram o Multiterminal a fim de verificar o seu uso. Segundo Oliveira,

o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais (OLIVEIRA, 2005, p. 89).

Depois de aplicados todos os instrumentos de coletas de dados, há necessidade da elaboração dos dados. Segundo Andrade (2006, p. 152), “a elaboração dos dados compreende: seleção, categorização ou codificação e tabulação”. A seleção consiste em ter exatidão dos dados coletados e tem por finalidade corrigir tanto falhas quanto excesso de dados. Já a categorização consiste em atribuir um símbolo para os dados levantados que, no caso do presente trabalho, apresentar-se-ão tanto qualitativos quanto quantitativos. E por último, a tabulação, que consiste em “dispor os dados em tabelas, para maior facilidade de representação e verificação das relações entre eles” (p. 153).

Para a análise dos dados quantitativos foi usado o aplicativo SPSS. De acordo com Hair (2005, p.452), o “SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) básico é um pacote de *software* fácil de usar, que oferece acesso a procedimentos estatísticos”. No aplicativo foram gerados gráficos e análises bidimensionais dos questionários aplicados aos alunos. Segundo Bussab e Morettin (1987, p. 49), a análise bidimensional é um “poderoso instrumento para ajudar na compreensão de dados”.

2.1. Análise do Laboratório de Informática

O laboratório de informática da Escola possui 46 metros quadrados (6,8 m de largura e 6,8 m de comprimento), tendo atualmente⁹ 21 computadores, sendo 11 (Cinza) e 10 (Preto) e uma impressora a laser ligada à rede, conforme está demonstrado no *layout*¹⁰ da Figura 2. Todos os computadores estão instalados com a distribuição brasileira GNU/Linux MetaSys¹¹.

⁹ Houve uma melhoria no laboratório de informática da Escola Normal feito pela equipe do NTE regional comparado com os resultados apresentados na pesquisa publicada na Revista Alpha n.9/2008.

¹⁰ Para criar o *layout* do laboratório de informática da Escola Normal, foi utilizada uma ferramenta on-line de criação de plantas. (<http://www.floorplanner.com/>)

¹¹ A distribuição GNU/Linux MetaSys é o sistema operacional também utilizado no programa de inclusão digital Computador para Todos. (http://www.metasy.com.br/metasy_br/site/index.php)

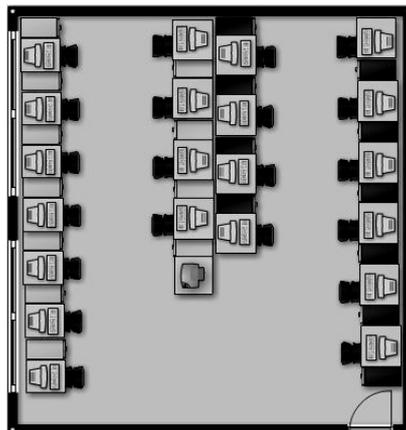


Figura 2 – Layout do laboratório de informática da Escola Normal
Fonte: Dados do trabalho

Os computadores são ligados no sistema de terminais burros, o LTSP, e o servidor, por questões de segurança, está instalado em uma sala separada.

Constatou-se que a média geral da escola é de 40 alunos por turma. Portanto, quando o professor leva a turma ao laboratório de informática, ficam em média de 2 a 3 alunos por computador, conforme demonstra a Figura 3. Há casos em que o professor deixa de levar os alunos devido à quantidade de alunos por computador.



Figura 3 – Situação atual do laboratório de informática
Fonte: Dados do trabalho

Por outro lado, houve uma melhora bem significativa em relação à utilização mais constante do laboratório e à qualidade dos computadores. Em algumas turmas do turno diurno, alguns professores estão levando os alunos para fazerem pesquisas na internet e todos os computadores estão sempre em funcionamento. Porém, mesmo de-

pois da melhoria do laboratório de informática, há necessidade de melhorar ainda mais, suprimindo assim a carência tanto dos professores quanto dos alunos. No próximo tópico descrever-se-á a configuração do Multiterminal usado como uma solução para amenizar a situação levantada sobre o laboratório de informática.

2.2. Configuração do Multiterminal

Para fazer a configuração do Multiterminal com 2 terminais, foi usado um computador com as seguintes configurações: Processador Athlon XP 2400+; Placa mãe Asus – A7V8X – X; 512 de memória Ram – DDR 400; HD Maxtor de 20 GB; Placas de Vídeo (Geforce MX 400 (64 Mb AGP 8x) e Geforce FX 5200 (128 Mb PCI)). Foram usados também os seguintes periféricos: 2 Monitores Samsung SycMaster 550V – 15”; 2 Teclados Padrão ABNT 2 PS2; 2 Mouses Genius PS2; 1 Adaptador PS2/USB; Estabilizador SMS Revolution IV – 1000VA. Depois foram feitas as devidas configurações para o perfeito funcionamento do Multiterminal.

2.3. Implantação e experiência usando Multiterminal

A implantação do Multiterminal foi feita no laboratório de informática da Escola Normal, conforme combinado anteriormente com a diretora da escola. A etapa de experiência do Multiterminal ficou dividida em três fases: primeiro houve uma apresentação sobre o funcionamento do Multiterminal e sobre ensino básico e rápido dos aplicativos BOffice e GIMP; depois os professores e alunos ficaram livres para usarem o Multiterminal. Essa fase pode ser considerada a de maior importância do presente trabalho, pois nela foi feita uma observação minuciosa para se verificar o comportamento dos professores e dos alunos em relação ao uso do Multiterminal. Por último, foram aplicados aos professores e aos alunos questionários com questões fechadas e abertas para saber suas opiniões sobre o Multiterminal.

Primeiramente, a experiência foi realizada com seis professoras da Escola Normal do Magistério, conhecido atualmente como Curso Normal¹² para a Educação Infantil.

A utilização do Multiterminal pelas professoras foi bastante interessante. Todas demonstraram interesse pelo novo computador apresentado. Foram feitas bastantes perguntas sobre o Multiterminal, como por exemplo, se o mesmo seria adequado para ser usado na secretaria da escola ou até mesmo se poderia ser usado em residências em uma família com três filhos na idade escolar em que há uma necessidade constante de pesquisas.

As professoras também demonstraram familiaridade com o uso do Multiterminal, principalmente por ter sido usada uma distribuição GNU/Linux com a interface amigável e semelhante à que é usada na escola.

Todas as professoras que participaram do trabalho são do sexo feminino e ministram na escola as disciplinas Línguas Estrangeiras, História, História da Educação, Metodologia da Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Perguntadas sobre se já haviam ouvido falar em Multiterminal, quatro responderam que não e duas responderam que sim. Sobre o nível de dificuldade em utilizá-lo, apenas uma disse ter tido um pouco de dificuldade, enquanto as outras não tiveram nenhuma dificuldade.

Questionadas sobre as vantagens do Multiterminal, a maioria das professoras respondeu que este traz economia e necessidades de espaços menores para a sua insta-

¹² O Curso Normal destina-se aos professores da educação infantil para ministrar aulas em creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não.

lação. Porém, algumas das opiniões se destacaram, como por exemplo, “exercitar a curiosidade, promover o desafio e a autoconfiança”, ou ainda, “a economia, levando a oportunidade de mais alunos estarem sendo privilegiados com a oportunidade de estar usando um computador”.

Sobre as desvantagens, a maioria das professoras respondeu que poderia ter uma lentidão do computador por causa de programas pesados, porém uma das opiniões se destacou: “Não vejo desvantagens na escola, já que a mesma visa à melhoria para os alunos e buscará a qualidade”.

Foi feita ainda a seguinte pergunta: você acha que o Multiterminal torna o uso do laboratório de informática mais eficiente? Poderia ser usado no cotidiano escolar? Por quê? A maioria apenas confirmou o que lhe foi perguntado. Porém, umas das opiniões se destacou: “Sim. Faz a escola se tornar mais atuante, levando mais professores e alunos a se informatizarem”.

A experiência com as alunas da Escola Normal utilizando o Multiterminal foi realizada com trinta e cinco delas, todas matriculadas no curso de Magistério, conhecido atualmente como Curso Normal para a Educação Infantil.

Inicialmente as alunas tiveram certo receio de usar o Multiterminal, por ser um modelo novo de computador. Mas com o passar da experiência, foram se acostumando e tiveram certa tranquilidade no seu uso. Algumas alunas chegaram a perguntar se um usuário poderia acessar o que outro estava usando, e outras, se poderia ser usado em telecentros como uma solução para inclusão digital para as pessoas mais carentes.

A análise do questionário das alunas foi dividida em duas partes: uma com as perguntas fechadas para as quais foram gerados gráficos e uma tabela de análise bidimensional através do aplicativo SPSS; e outra parte com análise qualitativa das perguntas abertas.

Uma vez que a experiência foi realizada com alunos do Magistério ou Curso Normal, era de se esperar que haveria apenas mulheres, conforme demonstra o Gráfico 1.

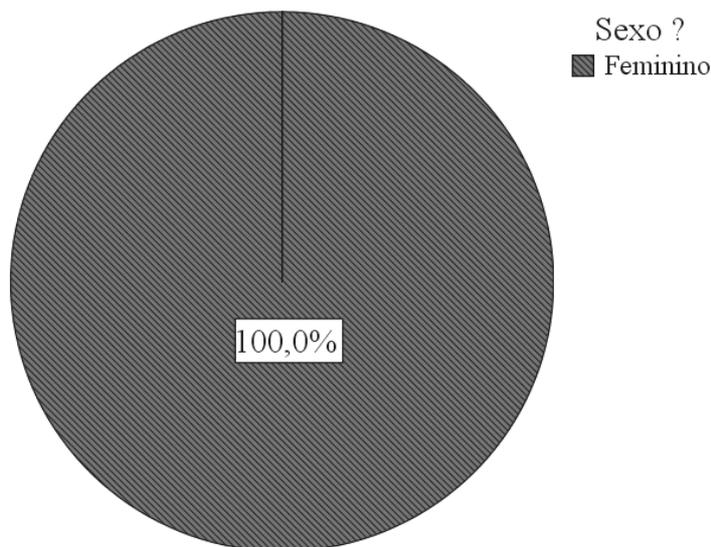


Gráfico 1: sexo dos alunos
Fonte: Dados do trabalho

A faixa etária das alunas que participaram da experiência foi bastante distinta, novamente por serem alunas do Magistério ou Curso Normal, conforme demonstra o Gráfico 2.

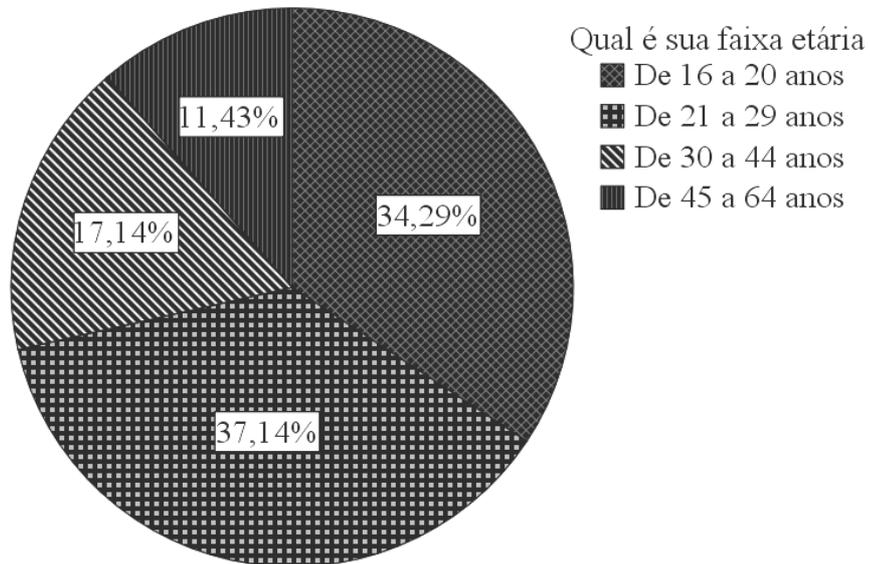


Gráfico 2: faixa etária dos alunos
Fonte: Dados do trabalho

Como esperado, a maioria das alunas que participaram da experiência não conhece o Multiterminal, conforme demonstra a Figura 6. Isso ocorre porque o Multiterminal é uma tecnologia nova e ainda pouca divulgada.

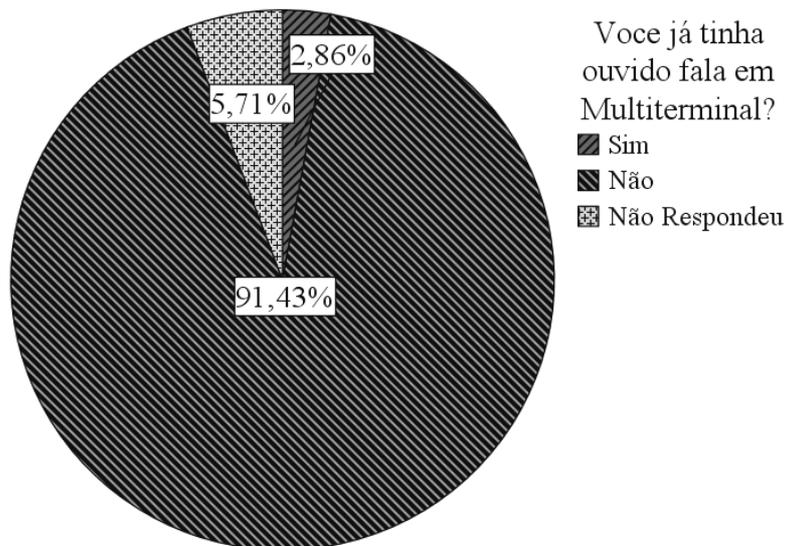


Gráfico 3: conhecimento de Multiterminal
Fonte: Dados do trabalho

A maioria das alunas achou o Multiterminal interessante, conforme demonstra o Gráfico 4.

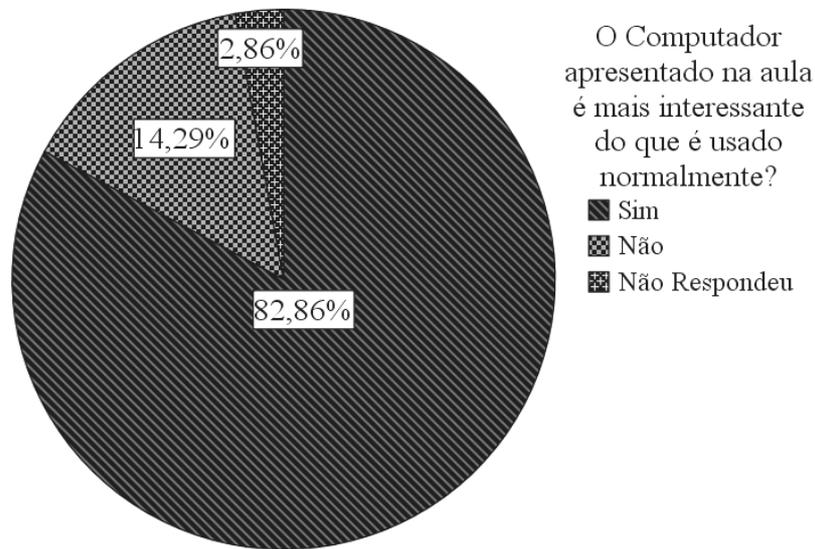


Gráfico 4: aceitação do Multiterminal
Fonte: Dados do trabalho

A reação referente ao nível de dificuldade de usar o Multiterminal foi bastante distinta, conforme demonstra o Gráfico 5:

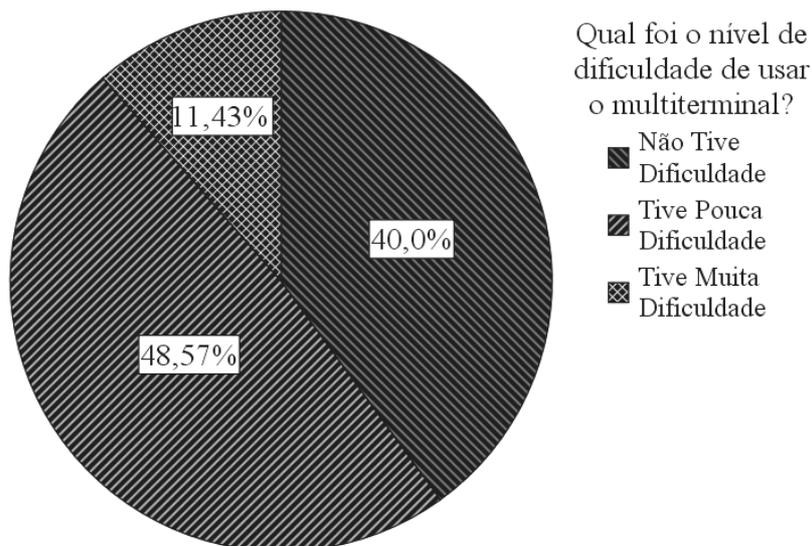


Gráfico 5: nível de dificuldade de uso do Multiterminal
Fonte: Dados do trabalho

Foi gerada uma análise bidimensional no aplicativo SPSS (*CrossTabs*) para se descobrir a relação entre a faixa etária das alunas e o nível de dificuldade de usar o Multiterminal, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 – Análise bidimensional (faixa etária e dificuldade de usar de Multiterminal)

Qual é sua faixa etária?		Qual foi o nível de dificuldade de usar o Multiterminal?			Total
		Não tive Dificuldade	Tive Pouca Dificuldade	Tive Muita Dificuldade	
De 16 a 20 anos	Count	11	1	0	12
	%	91,7%	8,3%	,0%	100,0%
De 21 a 29 anos	Count	3	10	0	13
	%	23,1%	76,9%	,0%	100,0%
De 30 a 44 anos	Count	0	6	0	6
	%	,0%	100,%	,0%	100,0%
De 45 a 64 anos	Count	0	0	4	4
	%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Total	Count	14	17	4	35
	%	40,0%	48,6%	11,4%	100,0%

Fonte: Dados do trabalho

Foi constatado que as alunas de menor faixa etária não tiveram dificuldade de usar o Multiterminal, enquanto as de maior faixa etária tiveram muita dificuldade. Portanto, há necessidade de se ter uma atenção maior com as pessoas de maior faixa etária, tanto dentro quanto fora da escola onde houver implantação do Multiterminal.

Já nas questões abertas, perguntadas sobre as vantagens do Multiterminal, a maioria das alunas respondeu que esse traz economia em tecnologia e necessidade de espaços menores para sua instalação. Porém, algumas das opiniões se destacaram, como por exemplo: “poderia trabalhar mais próximo do colega. Em caso de dificuldade, poderíamos nos auxiliar um ao outro”; “para não haver tumulto e minimizar espaço, Fazendo com que possa estar mais alunos em um determinado espaço”; e ainda “a vantagem é a economia que as escolas farão, e isso pode ajudar as escolas mais carentes a ter mais laboratórios de informática”.

Sobre as desvantagens, a maioria das alunas respondeu que poderia ter uma lentidão do computador por causa de programas pesados. Porém, algumas das opiniões se destacaram, como por exemplo: “não acho que tenha desvantagem, só precisamos nos aperfeiçoar ao novo estilo”; e “ele pode ficar lento quando está muito carregado e as pessoas não têm paciência de esperar”.

Quanto à questão de se o Multiterminal torna o uso do laboratório de informática mais eficiente e se poderia ser usado no cotidiano escolar, a maioria apenas confirmou o que lhe foi perguntado. Porém algumas das opiniões se destacaram, como por exemplo: “sim, e poderia ser usado na escola porque economizaria espaço e capital. E a economia de capital poderia ser empregada em outros pontos da educação”; e “talvez, porque se as aulas não tiverem um peso maior para fazer os computadores ficarem lentos, será muito eficiente. O uso deveria começar logo, para abranger mais pessoas”.

3. Conclusão

Com este trabalho, pôde-se verificar que o Multiterminal é uma tecnologia que deve ser utilizada como instrumento de inclusão digital não só nas escolas públicas, mas em qualquer espaço que tenha como objetivo levar o computador para as pessoas. Sua instalação não requer grandes investimentos e seu uso foi considerado pelos dois grupos como fácil. Ele economiza espaço e recursos financeiros e traz a possibilidade de se atender a um público muito maior.

Quanto à preocupação com a lentidão dos computadores, é um ponto que deve ser analisado por aqueles que se interessam pela utilização do Multiterminal, uma vez que realmente seu funcionamento é recomendado para softwares mais básicos, como editores de texto, planilhas eletrônicas, aplicativos de apresentação, uso da internet e softwares educativos que não requerem grande necessidade de processamento.

O Multiterminal traz a possibilidade de um trabalho colaborativo que pode levar a uma maior interação entre os alunos, alunos e professor, alunos, professores e o computador. É necessário que haja uma maior divulgação dessa nova tecnologia.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho do trabalho científico*: elaboração de trabalhos na graduação. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2006. 174 p.

CARVALHO, Alexandre Jorge Loureiro Figuerêdo. *LTSP: Linux Terminal Server Project e a Inclusão Digital*. 2005. 76 f. Monografia (Pós-graduação Lato Sensu) - Departamento de Ciência da Computação, Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2005. Disponível em: <<http://www.ginux.ufla.br/files/mono-AlexandreCarvalho.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

COLIVRE: Soluções Livres Multiterminal para Desktop. Disponível em: <<http://www.colivre.coop.br/Colivre/ServicoSolucaoMultiterminalDesktop>>. Acesso em: 03 maio 2008.

COSTA, Cristina. *A Entrevista*. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/entrevistat2.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2008.

COSTA, Ronald. *Tudinho Livre*: Professor Ronald Costa. Disponível em: <<http://www.ronaldcosta.pro.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2008.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin et al. (org.). *Educação Tecnológica: Desafios e Perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 231 p.

GUIA Livre - Governo Eletrônico. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/acoes-e-projetos/guia-livre>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

HAIR, Joseph F. et al. *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LATTES. *Currículo do Sistema de Currículos Lattes*: Ronald Emerson Scherolt da Costa. Disponível em:

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4233013Z3&tipo=completo>>. Acesso em: 21 fev. 2008.

MEC: Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=136&Itemid=273>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

MORGADO, Eduardo. *Telecentros de Informação e Negócios*: Informatização das escolas só é possível com renovação tecnológica do ensino. Disponível em: <http://www.telecentros.desenvolvimento.gov.br/sitio/destaques/destaque.php?sq_contento=33>. Acesso em: 13 abr. 2008.

O QUE é software livre?: Portal Software Livre. Disponível em: <<http://www.softwarelivre.gov.br/tire-suas-duvidas/o-que-e-software-livre>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Recife: Bagaço, 2005.

PORTAL: Computador para Todos. Disponível em: <http://www.computadorparatodos.gov.br/projeto/index_html>. Acesso em: 13 mar. 2008.

PROJETO Software Livre Bahia: Diferenças entre software livre e proprietário. Disponível em: <<http://twiki.dcc.ufba.br/bin/view/PSL/OQueESL>>. Acesso em: 03 maio 2008.

SORJ, Bernardo & GUEDES, Luís Eduardo. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. *Novos estudos – CEBRAP*. São Paulo, n. 72, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002005000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2008.

STELA. *TID*: Telecentros: O que é? Disponível em: <<http://www.tid.org.br/modules/news/article.php?storyid=25>>. Acesso em: 13 mar. 2008.

STRAUSS, Luis Renato. Políticas Públicas: MEC adota software livre em novembro. *Folha de São Paulo*. São Paulo, p. 5-7. 10 set. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1009200431.htm>>. Acesso em: 08 abr. 2008.

TAKAHASHI, Tadao (org.). *Sociedade da Informação no Brasil*: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. 195 p. Disponível em: <<http://atiid.incubadora.fapesp.br/portal/biblioteca/LivroVerdeSOCINFO-240701.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2008.

Educação Física Escolar: analisando o discurso e a ação docente

Flávia Fiorante

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP - FCLAR
e-mail: flafiorante@uol.com.br

Regina Simões

Doutora do curso de Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro
e-mail: rrsimoes@ufpa.br

Luci Regina Muzzeti

Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP - FCLAR
e-mail: lucirm@fclar.unesp.br

Cassiano Ferreira Inforsato

Mestre em Educação Física pela UNIMEP
e-mail: cassianoferin@hotmail.com

Edson do Carmo Inforsato

Doutor do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP - FCLAR
e-mail: edsonci@uol.com.br

Resumo: Frente ao modelo mecanicista que imperou do final do século XIX até final dos anos 70 do século XX, surgem, na década de 80, novos movimentos para a Educação Física Escolar. Estes tiveram como meta tentar romper com o eixo militarista e esportivista que vigorava até então. Diante desse pressuposto, assinala-se um período histórico marcado por significativas transformações na Educação Física Brasileira, em especial na escola, as quais estão relacionadas com o aparecimento de novas propostas para a Educação Física Escolar. São elas: a desenvolvimentista, a construtivista e a crítico-superadora. Diante dessas considerações, objetiva-se, neste trabalho, analisar se estas tendências refletiram ou não na prática pedagógica de um grupo de professores de Educação Física da 1ª à 4ª série das escolas estaduais da cidade de Serra Negra-SP.

Palavras chaves: 1. Escola. 2. Tendências. 3. Ensino de Educação Física. 4. Prática pedagógica

Abstract: Facing the mechanical model that dominated the schools from the end of the 19th century to the 1970s, new movements for the Physical Education emerged during the 1980s. These movements aimed at breaking up with the military concept of sport that reigned so far. This way we assign a historical period marked by significant transformations in Brazilian Physical Education, especially in school, and they are related to the raise of new school proposals, such as: the developmentist, the constructivist and the critical-overcomer. All this considered, the present paper aims at analyzing if these tendencies really influenced the pedagogical practice of a group of Physical Education teachers in public schools of Serra Negra, SP.

Keywords: 1. School. 2. Tendencies. 3. Physical education teaching. 4. Pedagogical practice.

Introdução

Notamos, no desenvolvimento da Educação Física Brasileira, vários estudos empenhados na discussão de temáticas que vão desde a (re)definição do papel da Educação Física na sociedade brasileira, em especial na escola, até questões ligadas às mudanças, provavelmente essenciais, na prática pedagógica dos professores desta área, com o objetivo de melhor atender as necessidades e os anseios daqueles que efetivamente participam do contexto escolar: os alunos.

As prováveis mudanças estão intimamente ligadas com as significativas transformações que ocorreram na Educação Física Brasileira na década de 80, relacionadas com o surgimento de uma vasta produção literária na área e também com o aparecimento de novas tendências para a Educação Física Escolar, as quais emergiram com a finalidade de romper e superar paradigmas que, até então, quase exclusivamente se estruturavam na perspectiva militarista e esportivista da Educação Física.

Passados alguns anos, alguns professores de Educação Física Escolar ainda acreditam que o trabalho pedagógico está vinculado ao adestramento físico, ao gesto perfeito, ao rendimento esportivo, tendo, na maioria das vezes, o conteúdo esporte como tema central das aulas (RESENDE, 1995). Desta forma, ficam evidentes o peso e as marcas deixadas pela herança militarista e esportivista.

Sobre a mesma temática, Darido (1999, p. 13) afirma que

os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

Considerando os pressupostos citados, e sendo as tendências pedagógicas uma nova opção dentro do meio escolar, o presente estudo tem como objetivo, por meio de uma entrevista semi-estruturada aplicada junto aos professores de Educação Física da 1ª à 4ª série da cidade de Serra Negra-SP, identificar se o processo de mudanças e o surgimento de novas tendências pedagógicas para a escola refletiram de maneira significativa na prática pedagógica dos professores elencados para esse estudo.

Novos rumos para a Educação Física Escolar

Assinala-se na década de 80 um período histórico marcado por significativas transformações na Educação Física Brasileira, relacionadas com o surgimento de uma vasta produção literária na área e também com o aparecimento de novas tendências para a Educação Física Escolar. Estas possuem referenciais teóricos diferentes, princípios elaborados e fundamentados, como também preocupações com as características do público a que se destinam, tendo cada uma seus idealizadores e adeptos.

As novas tendências que apareceram neste período se devem, em parte, ao número considerável de cursos de pós-graduação em nível nacional, ao aumento de publicações na área, e à realização de congressos, simpósios e seminários.

Tais tendências surgiram com a finalidade de romper e superar paradigmas que, até então, quase exclusivamente se estruturavam na perspectiva biológica e mecanicista da aptidão física, tendo respaldo dos médicos higienistas e dos militares, os quais defendiam a tese de que a Educação Física era uma prática eminentemente técnica, objetivando o adestramento físico, a disciplina, a obediência e o rendimento dos corpos envolvidos. Após essa influência higienista e militarista, é válido ressaltar que o paradigma vigente estava relacionado ao esporte, sendo a técnica esportiva a base das aulas

do professor de Educação Física. Diante dessas colocações, consideramos que a superação de paradigmas e as propostas de mudanças refletem a necessidade de um processo cujas funções e princípios são provavelmente novos.

Neste sentido, vale um comentário adicional: aqueles que mantêm uma mesma atitude frente a novas propostas, insistindo em aplicar na sua prática pedagógica modelos antigos, caminham na contramão da história. Assim, acreditamos que quebrar paradigmas, transcendê-los, não é uma questão de opção e, sim, de necessidade.

As tendências mais significativas e mais importantes dentro do universo acadêmico, em especial no estado de São Paulo, e que surgiram com o propósito anterior, ou seja, com o objetivo de romper paradigmas e (re)desenhar um novo papel para a Educação Física no interior da escola, foram: a *desenvolvimentista*, a *construtivista* e a *crítico-superadora*.

A tendência desenvolvimentista que tem como maior propagador o professor Go Tani, atualmente docente da Universidade de São Paulo, é dirigida especificamente para o corpo-criança (4 a 14 anos), buscando apresentar como aspectos fundamentais para elaboração de programas de Educação Física conhecimentos sobre o crescimento e desenvolvimento do ser humano, abordando aspectos do desenvolvimento motor, aprendizagem de habilidades motoras básicas e específicas, e também dos padrões fundamentais de movimento, os quais são de extrema importância para o domínio das habilidade motoras.

Os conteúdos desenvolvidos por esta tendência devem ser estimulados a partir dos padrões de movimentos, ou seja, das habilidades motoras básicas e específicas, além do jogo, esporte, dança, luta e ginástica. Assim, devem ser propagados, seguindo uma ordem de aquisição das habilidades básicas, ou seja, das mais simples para as habilidades mais específicas, consideradas complexas, as quais dão subsídios para a prática dos conteúdos que permeiam a área.

Na leitura desta proposta, fica evidenciado que o domínio dos conteúdos, bem como das habilidades básicas e específicas, propiciam subsídios para o ato de avaliar o corpo/aluno. Segundo Darido (1999), os desenvolvimentistas, ao tratar do assunto avaliação, sugerem que os professores observem sistematicamente o comportamento do corpo/aluno, verificando em que fase de desenvolvimento ele se encontra, localizando os erros e, por meio de informações adequadas, proporcionar situações para que estes erros sejam superados. Para identificar tais incorreções, faz-se necessário conhecer as etapas de aquisição das habilidades motoras básicas, as quais estão intimamente ligadas à faixa etária em que o aluno se encontra.

A aula, com característica desenvolvimentista, tem a proposta pedagógica baseada no desenvolvimento e aprimoramento das habilidades básicas e específicas, ou seja, por meio dos conteúdos da Educação Física (jogos, esporte, dança, recreação, lutas) e dos padrões motores, o profissional da área, adepto de tal tendência, proporciona atividades que favorecem os requisitos citados, sempre com o intuito de avaliar se o aluno está ou não condizente com a fase de desenvolvimento motor compatível com a sua idade.

Em suma, a proposta desenvolvimentista deixa transparecer uma evidência quanto ao aspecto biológico do movimento, embasada de certa forma no modelo tecnicista, privilegiando o movimento perfeito, o gesto mecânico, fazendo com que o corpo/aluno siga modelos preestabelecidos.

Esse pressuposto, segundo Oliveira (1994, p. 163), “[...] permite especular sobre a possibilidade de qualquer criança dever adaptar-se aos padrões motores [...]. Nesse contexto, o que se considera é a criança, e não esta criança”.

Desta maneira, salientamos a importância de se considerar e respeitar as diferenças existentes em cada corpo/aluno envolvido no universo escolar. Neste sentido concordamos com Daolio (1994, p. 100), quando diz: “[...] a diferença não deve ser pensada como inferioridade. O que caracteriza a espécie humana é justamente sua capacidade de se expressar diferenciadamente”.

Enfim, acreditamos ser de suma importância para as aulas de Educação Física considerar o corpo/aluno como um ser pensante, dotado de sentimentos, desejos, que

se expressa diferentemente outros, que vive e convive em ambientes socioculturais diferentes e que, por tal, não deve ser homogeneizado e confrontado por meio de estratégias como comparação de desempenho, padronização do gesto mecânico, da técnica do movimento e da faixa etária.

Já a tendência construtivista tem como precursor o professor João Batista Freire, o qual se fundamenta em Piaget, enfatizando em suas obras, o corpo que cria, modifica e incorpora novos movimentos. Os construtivistas consideram não só o sujeito, mas também o mundo que o cerca, devendo entendê-lo com um ser que vive em sociedade num determinado mundo. Esta ação de edificação de novos movimentos está intimamente relacionada com a construção da sua realidade.

Contemplando o citado anteriormente, Freire (1994, p. 30) nos alerta que: “[...] se olharmos a nossa volta, veremos que as pessoas cada vez se parecem mais com o mundo e que o mundo se parece cada vez mais com as pessoas. Ou seja, não apenas sofremos, mas também provocamos transformações no meio ambiente”.

O recurso do corpo/aluno para transformar e agir sobre o meio ambiente são as sensações e os movimentos corporais, os quais podem ser representados pelos jogos, incluindo rodas cantadas, brincadeiras de rua, jogos com regras e outras tantas atividades que compõem o universo cultural dos alunos. São essas atividades que fazem parte dos conteúdos desenvolvidos pelos adeptos do construtivismo, além do restante dos conteúdos da Educação Física, ou seja, o esporte, a dança e a luta.

No entanto, há um destaque em relação ao jogo, sendo este considerado um dos principais modos de ensinar, como também um instrumento pedagógico. O corpo/criança enquanto joga aprende, e este aprender deve acontecer num ambiente onde vigore a ludicidade e o prazer.

A transmissão do conhecimento destes conteúdos deve processar-se em condições que possibilitem o corpo/criança a agir com liberdade, espontaneidade, mas tendo como foco que a criança é um ser construtor, ou seja, segundo Piaget (1979) a criança é o agente do seu próprio desenvolvimento, é o formador do seu conhecimento num processo de ação sobre o seu mundo, podendo analisá-lo, refleti-lo e interpretá-lo dentro de suas capacidades num contínuo aperfeiçoamento do desenvolvimento de suas estruturas mentais.

O professor que atua seguindo os pressupostos desta tendência deve estar atento para que os conteúdos trabalhados propiciem ao corpo/aluno condições de superação da consciência ingênua, passando para a consciência crítica, e para que a aprendizagem tenha como ponto de partida o conhecimento que o corpo/aluno já possui e a partir deste, oportunizar vivências significativas para que novos e mais conhecimentos aconteçam, tendo como pano de fundo a criatividade, as construções e as vontades de cada um dos corpos envolvidos.

Dentro deste prisma, ocorre o processo de avaliação, segundo os adeptos do construtivismo, o qual deve levar em conta as realizações individuais de cada corpo/aluno, observando-o e analisando-o, no sentido de perceber, estimular, e oferecer condições para que ele possa estabelecer o processo de construção frente ao conhecimento, à adaptação ao contexto e à sua cultura (ANGOTTI, 1994).

Em suma, no construtivismo, as atividades propostas pelo professor devem proporcionar condições para que os corpos/alunos construam seus saberes, seus conhecimentos por meio do exame crítico daqueles que já possuem, agindo assim ativamente sobre o meio.

Freire (1994), a nosso ver, evidencia seu desejo e sua luta de que a Educação Física deixe de ser vista como um meio de adestrar e manipular corpos para se transformar em uma educação de corpo inteiro, na qual o ser sensível e inteligível, que executa movimentos através de seu corpo, faça-o com intenções, sentimentos, desejos e não sejam puramente como corpos domesticáveis, que possuem seus movimentos castrados e padronizados.

Soares et al. (1992) é a obra marcante dos adeptos da tendência crítico-superadora. O conteúdo do livro *Metodologia do ensino da Educação física* ressalta que a tendência crítico-superadora foi criada para suprir as explicações sobre a prática

social que não convencia e não atendia mais aos interesses de uma classe denominada crítico-superadora, tendo como ponto de partida o discurso da justiça social baseada no marxismo e no neomarxismo.

Objetivou-se, com a publicação desta obra, facilitar a reflexão da prática pedagógica dos professores, sobretudo os de Educação Física, os quais, no âmbito escolar (temática da nossa discussão), têm como objeto de estudo a aptidão física do corpo/aluno.

Os críticos superadores propõem que por meio da prática pedagógica da Educação Física, os professores passem a ensinar e propiciar o desenvolvimento da noção de historicidade dos conteúdos da área, ou seja, permitir ao corpo/aluno refletir e compreender-se enquanto sujeito histórico, sendo capaz de opinar, interferir na sua vida privada, bem como na sua atividade social e na sociedade em que está inserido.

Os conteúdos da área são formados pelos jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas, as quais configuram uma área de conhecimento chamada de cultura corporal. É válido salientar que, independentemente do conteúdo a ser trabalhado, é necessário que a escola forme cidadãos críticos e conscientes da realidade social em que vivem, para assim poder intervir na direção de seus interesses de classe.

Dentro desta tendência é necessário que o corpo/aluno entenda que os conteúdos da Educação Física (jogos, dança, luta, ginástica e esporte), assim como as atividades corporais que os compõem (pular, saltar, jogar, arremessar), foram construídos em determinadas épocas históricas, como resposta a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Diante dos pressupostos citados, uma aula baseada nesta tendência deve considerar a historicidade dos conteúdos propostos, o ambiente social do corpo/aluno, propiciando a compreensão da realidade social, superando o senso comum e, por meio do conhecimento específico da cultura corporal, possibilitando a descoberta dos diversos aspectos práticos e teóricos da área e sua importância na sociedade como um todo, bem como, oportunizando momentos em que este corpo possa participar ativamente das aulas, sugerindo, questionando, criticando, criando e refletindo.

Outro dado que faz parte desta proposta é a questão da avaliação, a qual deve levar em conta a sociedade em que o aluno está inserido, bem como “[...] a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam no desenvolvimento das atividades” (SOARES et al., 1992, p. 104).

O processo de avaliação deve acontecer em conjunto, cabendo ao corpo/aluno a possibilidade de manifestar seus objetivos de ação e participar da avaliação coletiva dos mesmos. Durante o processo de avaliação devemos criar situações nas quais as normas e regras impostas pelo professor, sejam criticadas, reinterpretadas e redefinidas pelos corpos/alunos.

O ato de atribuir uma nota deve acontecer, porém não com o intuito de castigo, punição e julgamento do aprimoramento e desenvolvimento das técnicas e dos movimentos, mas sim levando em conta que o erro compõe o processo de ensino-aprendizagem e que a partir dele podemos construir e dominar novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Por fim, percebemos que os pressupostos das tendências estudadas até então se diferem no que se refere à visão do corpo/aluno, bem como o enfoque dado a este no âmbito escolar. Cada uma com seus seguidores, com suas estratégias de aula e de avaliação, defendendo os princípios nos quais realmente acredita.

Conhecendo o universo

Para identificar se os professores de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental se apoiam em alguma das tendências citadas neste artigo para estruturar e desenvolver sua prática pedagógica, optamos pelo desenvolvimento de uma abordagem qualitativa, tendo como recurso metodológico a pesquisa descritiva, a partir de uma entrevista semi-estruturada. Justifica-se esta escolha, pois, neste tipo de entrevista, o pesquisador

utiliza um roteiro de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite ao entrevistado expressar-se livremente, não havendo imposição de uma ordem rígida das questões. Na medida em que houver um clima de interação, de estímulo e de aceitação mútua, as informações acontecerão de maneira natural. Este tipo de “[...] entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para delimitarmos nosso universo, inicialmente fizemos o levantamento das escolas estaduais e particulares, bem como do número de professores atuantes em cada uma delas. Vale destacar que na cidade de Serra Negra-SP, não há escolas municipais para estas séries.

Desta forma, ao visitarmos a Secretaria da Educação da cidade, encontramos nove escolas que possuem classes de 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental, sendo sete estaduais e duas particulares, perfazendo um total de nove escolas e nove professores. Perante este número de escolas e professores, foram estabelecidos critérios para a realização da pesquisa, com a finalidade de delimitar melhor o universo de estudo:

1. Escolas cuja direção permita efetuar a pesquisa.
2. Escolas em que o professor de Educação Física concorde em participar da pesquisa.
3. Escolas em que o mesmo professor atue da 1^a à 4^a série.
4. Escolas em que o horário das aulas do professor seja compatível com a disponibilidade de horário da pesquisadora.

Frente aos critérios estabelecidos, o universo ficou reduzido a quatro professores, atuantes em quatro escolas estaduais. A partir do universo definido, partimos para a entrevista; todas foram feitas na própria escola e integralmente gravadas, variando de cinco a vinte e cinco minutos a exposição de cada docente, sendo que alguns professores detalharam as respostas, enquanto outros responderam às questões de maneira bastante direta e sucinta.

Resultado das entrevistas

Procuramos apresentar nessa etapa do nosso estudo, os resultados obtidos com a entrevista, estabelecendo também o perfil dos entrevistados. Para apresentar os dados criamos, para cada pergunta, uma categoria:

Pergunta 1 – O que você espera que os alunos aprendam durante as aulas de Educação Física? Categoria criada: *Perspectivas de Aprendizagem*.

Pergunta 2 – Quais os conteúdos trabalhados durante as aulas? Categoria criada: *Conteúdos da Educação Física trabalhados em aula*.

Pergunta 3 – Durante as aulas, como é a participação dos alunos? Categoria criada: *Participação dos alunos em aula*.

Pergunta 4 – Durante as aulas, você corrige os movimentos feitos pelos alunos? Categoria criada: *Correção dos exercícios propostos*.

Pergunta 5 – Você utiliza algum tipo de avaliação durante as aulas? Categoria criada: *Formas de avaliação*.

Pergunta 6 – Qual a sua relação com seus alunos? Categoria criada: *Relação do professor com o aluno*.

Pergunta 7 – Você utiliza algum conhecimento teórico durante as aulas? Categoria criada: *Conteúdos teóricos trabalhados durante as aulas*.

Pergunta 8 – Qual a última leitura feita por você referente à disciplina Educação Física? Categoria criada: *Últimas leituras feitas relacionadas à Educação Física*.

Formação e atualização profissional

Com base na ficha cadastral verificamos que 50% dos professores pesquisados são mulheres e 50% são homens, com idade entre vinte e cinco e quarenta e quatro anos.

Os professores graduaram-se entre os anos de 1982 e 2002. Todos têm formação superior em Educação Física: o Professor 1, formado há um ano em uma universidade estadual, tem curso de aperfeiçoamento em Biomecânica do Movimento, atuando há menos de um ano na rede escolar; o Professor 2, formado há dois anos em uma faculdade particular, não possui curso de pós-graduação e atua há quatro anos na rede escolar; o Professor 3, formado há vinte e um anos em uma faculdade particular, não possui curso de pós-graduação e atua há quinze anos na rede escolar; e o Professor 4, formado há dezessete anos em uma faculdade particular, possui especialização (*lato sensu*) em Atividade Física e Qualidade de Vida e atua há três meses na rede escolar.

A carga horária dos professores nas respectivas escolas varia de 8 h/aula a 24 h/aula: o Professor 1 ministra 12 h/aula numa só escola e não tem outro vínculo empregatício; o Professor 2 tem 24 h/aula, sendo 16 aulas da 1ª a 4ª séries na escola pesquisada, as outras 8h da 5ª à 6ª série na mesma escola, e atua também em outra escola estadual; o Professor 3 tem 16 h/aulas na escola pesquisada e também atua em outra estadual; o Professor 4 tem 8h/aulas na escola pesquisada e atua também em uma cidade vizinha em uma escola municipal.

Apenas um dos professores justificou o interesse em estar participando da pesquisa salientando que:

“Todo professor de Educação Física deve estar presente nas solicitações de pesquisas relacionadas à área de sua atuação ou de seu campo de trabalho. Com isso estaremos colaborando com o profissional idealizador desta pesquisa para que o mesmo alcance seu objetivo desejado” (Professor 2).

Em relação às oito categorias estruturadas nas perguntas temos:

Perspectivas de Aprendizagem

Sobre o que eles esperam que os alunos aprendam durante as aulas de Educação Física, o Professor 1 respondeu:

“Eu espero que eles aprendam movimentos relacionados com a cultura corporal de movimento e também desenvolvam as habilidades motoras básicas. [...]”

Já o Professor 2 salientou que é necessário, nesse período, explorar atividades que deem suporte para a aprendizagem do desporto na 5ª série.

“Então o que estava faltando era isso, voltar às aulas de 1ª a 4ª séries para quando chegar na 5ª série, os alunos estarem preparados para aprender os desportos, então é preciso que eles aprendam atividades que preparem para a 5ª série”

O Professor 3 informou:

“Eu espero que eles aprendam o movimento proposto, que eles se expressem através do movimento.”

Ao ser questionado, o Professor 4 disse:

“Eu espero que eles aprendam um pouco de noção de organização, disciplina e a parte corporal que eles melhorem, que eles tenham um bom vocabulário motor e com o tempo enriqueçam esse vocabulário”.

Conteúdos da Educação Física trabalhados em aula

Nesta questão, o Professor 1 procurou explicar detalhadamente a forma com que ele trabalha os conteúdos propostos:

“Utilizo também conteúdos teóricos mas com uma linguagem acessível a eles, eu tenho me preocupado em passar fundamentos básicos de fisiologia, como a respiração acontece durante o exercício, a própria frequência cardíaca, como faz para pegar a F.C. Eu passo esses conteúdos não só na sala de aula, mas também fora, pois na sala de aula é muito complicado, porque você tem que chamar a atenção e nessa fase é complicado porque eles são muito ativos. Eu passo também alguma coisa sobre capoeira, ginástica, alongamento, exercícios de aquecimento”.

Os Professores 2 e 3 concordam nas opiniões e ambos citaram a recreação e os jogos pré-desportivos.

Já o Professor 4, além da recreação, citou também os jogos cooperativos.

Participação dos alunos em aula

Todos afirmaram que os alunos participam das atividades propostas. Os Professores 1 e 3 afirmaram que é um pouco mais difícil obter a participação de todos os alunos da 3ª e 4ª séries, e que algumas vezes eles sentem dificuldades em estimulá-los a participar das aulas. O Professor 1 salientou que:

“O pior é na 4ª série que eles são um pouco mais livres, eles vieram de uma cultura de professores antigos que não eram especialistas, então eles deixavam os alunos um pouco mais livres, quem quisesse não fazia nada. Mas a maior parte dos alunos participa”.

Correção dos exercícios propostos

Quando questionado sobre se existe a correção dos exercícios propostos em aula, o Professor 1 ressaltou:

“Eu não me preocupo tanto com a correção dos movimentos específicos, porque eu acho que essa não é uma fase de aperfeiçoamento das habilidades motoras [...]”.

Os Professores 2 e 4 alegaram que corrigem só quando estão comandando o alongamento no início ou no final da aula. O Professor 4 completou dizendo:

“Quando eu corrijo, eu procuro corrigir a classe toda e não tão individualmente a não ser que seja um caso muito extremo”.

O Professor 3 diretamente respondeu:

“Corrijo, mas sem exigir a imitação, sem o movimento ser padronizado”.

Formas de avaliação

Questionado sobre a questão da avaliação em Educação Física, o Professor 1 citou que a avaliação em suas aulas parte do princípio da avaliação direta, da observação dos alunos em aula, do interesse e da frequência.

"[...] apesar de serem bem subjetivos esses critérios, eu não vejo outra solução para uma avaliação na área de Educação Física da 1ª a 4ª séries" (Professor 1).

Já os Professores 2 e 3 citaram a participação como uma forma de avaliar. O Professor 2 completou dizendo:

"[...] eu vejo aqueles mais espertos eu avalio dando um ponto, uma pontuação, no caso do aluno mais ativo, mais esperto na aula que procura participar, então isso é uma avaliação".

O Professor 4 afirmou que:

"[...] às vezes eu peço alguma coisa escrita. É uma exigência deles, do estado, de se ter um registro do andamento das aulas".

O mesmo Professor completou explicando que nos cursos de capacitação para professores de Educação Física da 1ª à 4ª série, o professor que ministra as aulas nesse curso sugere que os professores utilizem, como estratégias de aulas, trabalhos escritos para serem encaminhados para o estado como registro do andamento das aulas.

Relação do professor com os alunos

Todos afirmaram que a relação com os alunos é a melhor possível, salientando o prazer dos alunos em participar das aulas de Educação Física.

Conteúdos teóricos trabalhados durante as aulas

O Professor 1 disse que:

"[...] o conhecimento teórico tem que estar embutido na prática. O conhecimento teórico eu trabalho durante a prática".

O Professor 2 citou que trabalha as regras dos desportos.

Os Professores 3 e 4 citaram que o mais importante para os alunos dessa faixa etária é a prática.

"[...] Antigamente na época da faculdade não tinha uma disciplina específica para a 1ª a 4ª série, então a gente fica um pouco perdido" (Professor 3).

"A parte teórica eu deixo para passar para eles no dia que chove" (Professor 4).

Últimas leituras feitas relacionadas à Educação Física

Os Professores 1 e 4 citaram os PCNs referentes à Educação Física, e o 4 acrescentou os artigos publicados na revista do CONFEF. Já o professor 2 citou o livro *Educação de Corpo Inteiro*, de João Batista Freire, e o professor 3, o livro *Ginástica Escolar*, da Editora Sprint.

Considerações Finais

Nosso trabalho pretendeu investigar a prática pedagógica dos professores de Educação Física da 1^a à 4^a séries. Desta forma, alguns comentários devem ser evidenciados, tanto no que diz respeito à análise do referencial teórico pesquisado quanto às entrevistas feitas pela pesquisadora.

Assim, notamos inicialmente que os discursos dos professores pesquisados refletem indícios de um trabalho desenvolvimentista: a maioria revelou uma preocupação em trabalhar as habilidades motoras básicas, o enriquecimento do vocabulário motor, bem como a aprendizagem do movimento proposto.

Os resultados mostram que há uma preocupação em trabalhar os conteúdos da área, enfocando principalmente a recreação e os jogos pré-desportivos e cooperativos; apenas um professor salientou o trabalho com conteúdos teóricos, relacionados aos fundamentos básicos de fisiologia. Quanto à participação, notamos que os alunos participam das atividades propostas e os trabalhos não enfocam a padronização dos movimentos, a exigência do gesto feito com perfeição. Tais respostas nos remetem a considerar que as concepções mecanicistas estão sendo transcendidas, pelos menos, nesse grupo de professores.

No item avaliação, apenas um dos professores salientou o desempenho dos alunos como forma de avaliação, afirmando que para o mais esperto, mais ativo, atribui um ponto; já o restante dos professores evidenciou a participação em aula; o professor 4 acrescentou um trabalho escrito, reforçando ser exigência do Estado, como um registro do andamento das aulas.

Ao longo das entrevistas, um dado nos preocupou: os professores pesquisados pareciam não estar atualizados em termos de literatura referente à área, principalmente com a produção literária disseminada nas últimas décadas, relacionadas às novas tendências da Educação Física Escolar. Isso limita a aplicação de novas propostas pedagógicas, o que nos leva a refletir que a produção acadêmica não está sendo socializada com aqueles que efetivamente atuam no espaço escolar e, quando isto acontece, é em proporções mínimas.

Esta questão se justifica provavelmente pela falta de interesse do próprio professor em atualizar-se e desenvolver novas formas na ação pedagógica. Essa atitude talvez esteja relacionada aos baixos salários, em especial na escola estadual, à falta de incentivo e apoio por parte de algumas direções, à provável formação profissional desqualificada, tudo isso contribuindo para que não aconteça o avanço e a disseminação de novas propostas pedagógicas no interior da escola.

Creemos que uma das alternativas para amenizar ou alterar essa situação é proporcionar uma formação acadêmica com qualidade, em especial para atuação no espaço escolar, incentivando os professores a se atualizarem, principalmente tomando contato com as novas produções, oriundas de publicações, eventos científicos, encontros, congressos entre outros.

Reforçando este aspecto, Darido (1999, p. 56) revela outros itens que podem produzir resultados positivos na qualidade das aulas de Educação Física no interior da escola.

Significa melhorar e muito os cursos de graduação em Educação Física e investir pesadamente na formação dos professores que já estão na rede estadual de ensino. Além da formação é preciso melhorar as condições de trabalho, o que implica em [sic] menos alunos por turmas, professores trabalhando em apenas uma escola, com tempo para estudar e preparar as aulas, estímulo a leituras de jornais e revistas, além da melhoria das condições salariais.

Frente a essas colocações, podemos considerar que as mudanças ocorridas na década de 80 influenciaram de maneira significativa o discurso dos profissionais pesquisados. Os professores demonstraram ter um discurso convergente com os pressupostos das tendências pedagógicas que surgiram após a década de 80. Desta forma, sabemos que o caminho de mudanças é ainda percorrido gradualmente, porém já está se tornando notório na fala de alguns professores, o que a nosso ver, é motivo para nutrir muitas esperanças.

Referências Bibliográficas

- ANGOTTI, M. *O trabalho docente na pré-escola*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Araras: Topázio, 1999.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1994.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1994.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986
- OLIVEIRA, V. M. de. *Consenso e conflito da Educação Física Brasileira*. Campinas: Papyrus, 1994.
- PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- RESENDE, H. G. de. Necessidades da Educação Motora na escola, in: MARCO, A. de (org.). *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papyrus, 1995.
- SOARES, et al. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

Contribuição para o estudo dos “campos disciplinares”

José D'Assunção Barros

Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nos Cursos de Mestrado e Graduação em História, onde leciona disciplinas ligadas ao campo da Teoria e Metodologia da História, História da Arte. Entre suas publicações mais recentes, destacam-se os livros *O Campo da História* (Petrópolis: Vozes, 2004), *O Projeto de Pesquisa em História* (Petrópolis: Vozes, 2005), *Cidade e História* (Petrópolis: Vozes, 2007) e *A Construção Social da Cor* (Petrópolis: Vozes, 2009).

Resumo: Este artigo tem por objetivo desenvolver algumas considerações acerca da constituição de “campos disciplinares”, compreendendo com esta expressão os vários campos de conhecimento, incluídos ou não entre os saberes universitários. A intenção é definir um certo grupo de categorias que possam ser utilizadas para delimitar as especificidades de cada campo disciplinar. De acordo com as reflexões desenvolvidas neste artigo, um “campo disciplinar” pode ser definido por determinados objetos de interesse, por certas singularidades, por uma confluência específica de teoria, método e modelos discursivos, por relações interdisciplinares e por subdivisões intradisciplinares, entre outros aspectos.

Palavras-chave: 1. Campo Disciplinar. 2. História da Ciência. 3. teoria. 4. método.

Abstract: This article aims at developing some considerations about the constitution of “disciplinary fields”, an expression that means the several fields of knowledge, included or not among the university knowledge. The intention is to define a certain group of categories that can be used to delimit the specificities of each disciplinary field. According to the considerations developed in this article, a “disciplinary field” can be defined by some objects of interest, by certain singularities, by a specifically confluence of theory, method and discursive patterns, by interdisciplinary relations, and by intradisciplinary subdivisions, among other aspects.

Keywords: 1. Disciplinary Field. 2. History of Science. 3. theory. 4. method.

O que constitui um campo de saber como disciplina? Que história, ou que histórias, levam um determinado conjunto de práticas, representações e modos de fazer a se definir gradualmente, até que esse conjunto adquira uma identidade suficientemente forte para que, a partir dele, passem a se nomear profissionalmente os praticantes da nova disciplina? Que elementos mínimos, enfim, são necessários para que se constitua efetivamente um campo disciplinar, e para que este se mantenha frente a outros saberes?

Estas questões, e outras mais, podem ser colocadas para cada um dos campos de saber que merecem nos dias de hoje um assento universitário, e mesmo para outros que ainda não adentraram o espaço acadêmico, mas cuja identidade acha-se suficientemente fortalecida para ofertar aos seus praticantes o nome de uma Disciplina e o sentimento de pertença a um sistema de objetos e práticas em comum. Física, Biologia, Astronomia, Economia, História, Geografia, Antropologia, Musicologia... poderíamos

estender quase à exaustão o número de exemplos a serem dados para campos disciplinares.

O nosso objetivo neste artigo será pensar elementos que constituam um conjunto de categorias em comum que possam ser empregadas para cada um dos diversos campos disciplinares. Trata-se, portanto, de definir os aspectos essenciais que contribuem para definir um campo disciplinar, qualquer que seja ele. Traremos eventualmente exemplos diversos, mas utilizaremos o campo disciplinar da História como modelo exemplificativo mais frequente neste artigo. Neste caso, propomos apenas exemplificar por meio desta disciplina as categorias que poderão ser também utilizadas para outras.

A escolha da disciplina da História como exemplo, embora não obrigatória para atingir a finalidade a que nos propomos (poderia ser a Biologia, a Física, ou qualquer outra), mostra-se particularmente oportuna. Sempre emerge alguma “história” quando começamos a nos indagar o que significa falar de certo conjunto de práticas, concepções e objetos de estudo como um campo específico de conhecimento, ou como uma “disciplina” (no sentido científico). Por isto, nosso olhar aqui – independentemente de tratarmos da História ou da Geologia, da Química ou da Medicina, da Antropologia ou do Direito – não poderá deixar de ser o olhar do historiador, e em especial, do “historiador da ciência”. Isto porque todo “campo disciplinar”, seja qual ele for, é histórico, no sentido de que vai surgindo ou começa a ser percebido como um novo campo disciplinar em algum momento, e que depois disso não cessa de se atualizar, de se transformar, de se redefinir, de ser percebido de novas maneiras, de se afirmar com novas intensidades, de se reinserir no âmbito dos diversos campos de produção de conhecimento ou de práticas específicas¹. Um campo disciplinar é *histórico* mesmo no que se refere às suas regras, que podem ser redefinidas a partir de seus embates internos, em alguns casos. “O campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo” (BOURDIEU, 2003, p. 29)².

O “Quadro 1” orientará a nossa reflexão relativamente aos diversos aspectos que envolvem ou estão envolvidos na constituição e afirmação de um “campo disciplinar” de saberes e práticas, bem como relativamente às suas constantes transformações. Começaremos por aquilo que é de certo modo um evidente lugar comum: toda disciplina é constituída, antes de tudo, por certo “campo de interesses” (1)³, o que inclui desde um interesse mais amplo que define este campo como um todo, até um conjunto mais privilegiado de objetos de estudo e de temáticas a serem percorridas pelos seus praticantes (ou de desafios a serem enfrentados, para o caso dos campos disciplinares que, tal como a Medicina, envolvem uma prática, mais ainda do que uma reflexão teórica e uma pesquisa).

Podem ocorrer que certas ciências ou disciplinas partilhem inclusive um determinado interesse em comum (por exemplo, o interesse das chamadas “ciências humanas” pelo estudo daquilo que é humano), mas é também fato que a certo nível de profundidade surge sempre, para que se possa falar em uma disciplina com identidade própria, algum tipo de *singularidade*, o que nos levará ao próximo item. Assim, a História, que tem em comum com a Antropologia, com a Sociologia ou com a Psicologia o estudo do *Homem* – e que, portanto, partilha com estas ciências alguns de seus objetos de estudo – a certa altura deverá ser definida como a ciência que coloca no centro de

¹ A História constitui um campo de saber já milenar, que muitos remontam a Heródoto, e outros mesmo a momentos anteriores (HARTOG, 2003, p.13). Uma série de ciências sociais e humanas, por outro lado, apresentam origens que remontam apenas aos séculos XVIII e XIX. Mas veremos isto oportunamente, sendo suficiente por hora apreender a ideia de que todo e qualquer ‘campo disciplinar’ é histórico, no sentido de que possui uma história. Isto implica dizer que qualquer disciplina vai se modificando no tempo, conjuntamente com suas práticas e objetos, e que seus objetivos podem ser redefinidos de tempos em tempos. Nenhuma disciplina, e tampouco a História, escapa da própria história.

² Pierre Bourdieu (1930-2002) acrescenta em sua “teoria dos campos” que “qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade” (BOURDIEU, 2003, p. 29).

³ Conferir esquema gráfico no final deste artigo.

seu campo de interesses “o estudo do *homem no tempo*”⁴. Os objetos da História – isto é, o seu “campo de interesses” – em que pese que pareçam coincidir em um primeiro momento com os objetos possíveis das demais ciências sociais e humanas, serão sempre objetos “historicizados”, “temporalizados”, marcados por uma atenção à mudança em alguns de seus níveis.

Pode se dar também que o centro de interesses de uma disciplina esteja situado em uma confluência, em uma conexão de saberes, e este é certamente o caso da Astrofísica, da Medicina Penal, da Filosofia da Ciência, ou de qualquer outra disciplina que, por vezes em seu próprio nome, não deixa dúvidas com relação ao caráter híbrido de sua esfera mais direta de interesses. A esta questão voltaremos oportunamente, e desde já cumpre observar que o conjunto de interesses temáticos de uma disciplina, particularmente no que se refere aos seus desdobramentos e possibilidades de objetos de estudos, também está sujeito a transformações no decorrer de sua própria história.

Seguindo adiante, uma consequência imediata do que se disse aponta para o fato de que cada disciplina possui a sua *Singularidade* (2), aqui entendida como o conjunto dos seus parâmetros definidores, ou como aquilo que a torna realmente única, específica, e que justifica a sua existência – em poucas palavras: aquilo que define a disciplina em questão por oposição ou contraste em relação a outros campos disciplinares⁵. Em um pólo oposto, será preciso entender o fenômeno inverso: embora cada campo de saber apresente certamente uma singularidade que o faz único e lhe dá identidade, não existe na verdade um só campo disciplinar que não seja construído e constantemente reconstruído por diálogos (e oposições) interdisciplinares. Queiram ou não os seus praticantes, toda disciplina está mergulhada na *Interdisciplinaridade* (7), questão à qual voltaremos oportunamente. Ademais, para se constituir no seio de uma rede já existente de saberes, todo novo campo de saber deve enfrentar duras lutas com campos já estabelecidos, nas quais frequentemente se verá inserido em uma verdadeira disputa territorial, ou pelo menos em uma partilha interdisciplinar, além de enfrentar o desafio de mostrar a capacidade e potencialidade para se posicionar com eficácia diante de antigos e novos problemas que as disciplinas mais tradicionais também já vêm enfrentando com seus próprios métodos e aportes teóricos. Desta maneira, pode-se dizer que o processo de surgimento de um novo campo disciplinar adquire, por vezes, muito mais a aparência de uma verdadeira luta que se dá no interior da arena científica do que a aparência de um parto. E esta luta, bem como os laços de solidariedade que também se estabelecem entre os novos e antigos campos de saber, dão-se todos no seio de uma intensa e necessária interdisciplinaridade, diante da qual o que é novo tem de se apresentar diante do conhecimento já estabelecido e por vezes institucionalmente já consolidado.

Não é raro, aliás, que um novo campo de saber surja a partir de certos desdobramentos de um campo disciplinar já existente, ou que se desprenda deste campo original adquirindo identidade própria, ou mesmo que o novo campo disciplinar se forme a partir de elementos dispersos oriundos de vários outros campos. Podemos, a título ilustrativo, trazer o exemplo da Biologia. Esta expressão, que logo daria origem à designação deste campo de estudos hoje tão conhecido, foi cunhada em 1800 pelo médico alemão Karl Friedrich Burdach (1776-1847), e dois anos depois seu significado foi aperfeiçoado e fixado pelo naturalista alemão Gottfried Treviranus (SCHILLER, 1968, p. 64). Todavia, até fins do século XVIII, a maior parte dos “objetos de interesse” que hoje

⁴ Esta é a definição proposta por Marc Bloch em *Apologia da História ou o Ofício do Historiador* (1941-1942).

⁵ A ‘singularidade’, em que se considere sua ligação direta com o ‘campo de interesses’, deve ser referida aqui aos parâmetros que definem irreduzivelmente a Disciplina (no caso da História, a consideração do tempo, o uso de fontes), e não aos ‘objetos de estudo’ privilegiados pelos seus praticantes, que já constituem mais propriamente o ‘campo de interesses’ da Disciplina. Uma coisa, é claro, está ligada à outra; mas são itens distintos. É possível abordar um determinado ‘campo de interesses’ a partir de certa ‘singularidade’ que é já específica da Disciplina. Os grupos sociais (um mesmo objeto) podem ser examinados de modos distintos pela História, pela Antropologia ou pela Sociologia.

são específicos da Biologia, bem como certos aspectos que constituem hoje a sua “singularidade”, estavam na verdade espalhados em outros campos de saber, tais como a Medicina – notadamente naquelas de suas especialidades que estudavam a “anatomia” e a “fisiologia” humana –, a Botânica (muito praticada, então, pelos médicos interessados em conhecer os potenciais curativos das ervas naturais) e a História Natural, que era na época praticada por pesquisadores os mais diversos, tais como os geólogos, que procuravam inserir a história dos seres vivos na História da Terra, e os teólogos, que se preocupavam em mostrar como a natureza estava perfeitamente ajustada à ideia religiosa da Criação Divina (MAYR, 1998, p. 53). Treviranus (1776-1837) viu a necessidade de constituir um estudo unificado de todos os seres vivos (plantas e animais)⁶, e sua nova maneira de ver as coisas foi logo acompanhada pelo naturalista francês Jean-Baptiste de Lamarck (1744-1829). Pode-se dizer que, desde então, aqueles elementos de estudo que hoje são vistos como tipicamente “biológicos”, e que antes estavam a cargo de outros campos de saber, começaram a migrar para formar este novo campo disciplinar que hoje é claramente definido como “Biologia”. Mas isto foi acontecendo aos poucos, no decorrer do século XIX (ver MENDELSSOHN, 1965), até que o novo campo disciplinar se visse perfeitamente consolidado⁷.

A Biologia nos fornece um exemplo de campo disciplinar que se origina a partir de elementos antes dispersos e que recolhe seus objetos de interesse de outras áreas de estudo, até que, a partir daí, cria algo novo, uma nova “singularidade”. Há também campos disciplinares que são literalmente produzidos em uma interconexão. A Musicoterapia – campo disciplinar que procura explorar as potencialidades terapêuticas da música – surge a partir do Pós-Guerra, na conexão entre a Medicina e a Música. Pode ocorrer ainda que dois campos de saber separados se agrupem para formar um só, fortalecendo-se mutuamente a partir de uma unidade. A dinâmica de transformações no vasto universo que abarca os campos disciplinares produz um eterno movimento: novos campos podem surgir, e outros desaparecer; uns podem se desprender de outros, e alguns podem se formar do casamento entre duas ou mais perspectivas disciplinares. Há também o caso das “refundações”, e esta ideia parece ser bem adequada para entender a história da História, uma vez que esta correspondia a um campo de práticas e expressões já milenar quando, a partir de fins do século XVIII e inícios do século XIX, será como que “refundada” (WEHLING, 2006, p.175) para se constituir como “historiografia científica”, sem deixar, aliás, de incorporar nesta operação elementos dispersos. A partir desta refundação, e da consolidação do estatuto do “historiador profissional”, pode-se dizer que a História passa de um conjunto de práticas muito diversificadas – da história dos cronistas à dos antiquários, dos filósofos da história e dos teólogos – para a formação de uma “matriz disciplinar” mais bem definida, conforme veremos oportunamente.

A formação da Psicologia como campo disciplinar também nos oferece um curioso exemplo. Em 1908, Hermann Ebbinghaus, um dos pioneiros na psicologia expe-

⁶ Já veremos, mais adiante, que a “teoria” é precisamente uma maneira de ver as coisas, e que, quando se estabelece um novo horizonte teórico, é possível literalmente enxergar o mundo de outra maneira. Com uma nova “teoria”, pode-se dizer, passa-se mesmo a “viver em um novo mundo”.

⁷ Sintoma interessante desta gradual consolidação da Biologia como campo disciplinar, antes de seu estabelecimento definitivo, é o fato de que, ao longo do século XIX e até inícios do século XX, ainda se construiu nos termos da expressão “naturalistas” a identidade de muitos pesquisadores e cientistas que hoje poderiam se autoidentificar como biólogos. É como “naturalista” que se apresenta Charles Darwin (1809-1882), teórico maior do paradigma que hoje se coloca como central para a Biologia, ou também o naturalista alemão Ernst Haeckel (1834-1919), que mais tarde proporia a expressão “ecologia” com vistas a delimitar uma perspectiva de estudos voltada para uma nova preocupação com a relação entre os seres vivos e seu meio ambiente. Mais tarde, a Ecologia alcançaria, ela mesma, o status de campo disciplinar. Também é interessante o fato de que a Biologia, que extrai seu “campo de interesses” de um conjunto de objetos que antes estava disperso e sob a atenção de outros campos disciplinares pré-existentes, entre os quais a Botânica, mais tarde terminaria por anexar a própria Botânica como uma de suas modalidades intradisciplinares. Também anexou um ramo da Medicina, que era a Anatomia. Nos dias de hoje, tal como a Zoologia, a Genética ou a Fisiologia, a Botânica e a Anatomia constituem especializações intradisciplinares da Biologia.

rimental, proferiu uma enigmática frase: “a Psicologia possui um longo passado, mas uma história curta” (ZIMBARDO & GERRIG, 2004). Com isto, ele queria ilustrar o fato de que, ainda que desde a Antiguidade pensadores vários já viessem se dedicando ao estudo dos comportamentos humanos e dos processos mentais e perceptivos, não seria senão a partir de fins do século XIX, que a Psicologia finalmente se desprende da Filosofia. Por outro lado, nesta mesma operação de desprendimento em relação à Filosofia, à maneira de um movimento duplo, ela se aproximaria concomitantemente da Psiquiatria, que já vinha se constituindo como campo desde o século XVIII, já por desprendimento em relação à Medicina, da qual mesmo hoje é ainda considerada, alternativamente, um campo intradisciplinar. Alguns dos objetos da Psicologia passariam a ser partilhados, então, com este outro saber que é a Psiquiatria, apesar dos métodos e tecnologias de apoio diferenciados que são usados por um e por outro destes campos disciplinares. Nos anos de 1890, também de dentro da Medicina, Sigmund Freud terminaria por constituir um campo novo, a Psicanálise, baseado em um método muito específico. A partir daqui, temos bem constituídos os três “saberes *psi*”: a Psicologia, a Psicanálise e a Psiquiatria. Os campos disciplinares, como vemos a partir destes exemplos, também se produzem a partir de movimentos de afastamento e de aproximação.

Em terceiro lugar, para considerar mais um aspecto que se converte em dimensão integrante de qualquer campo disciplinar, é preciso ressaltar que a história do conhecimento científico e da modernidade tem sido tal que, ao desenvolver ou ultrapassar certo nível de complexidade, cada campo de saber começa a gerar especializações e desdobramentos internos – campos *intradisciplinares* (3), por assim dizer. Se um campo disciplinar não apresenta ainda suas especializações – como a Física que se subdivide em Mecânica, Ótica, Termodinâmica, Física Nuclear, e assim por diante – qualquer disciplina cedo começa a se partilhar ao menos em possíveis “campos de aplicação”, ou qualquer outro tipo de organização interna que corresponda mais ou menos a uma espécie de divisão do trabalho intelectual e prático. No caso da História, é bastante evidente a vertiginosa multiplicação de “campos históricos” a partir do século XX, dando origem a inúmeras modalidades como a História Econômica, a História Cultural, a Micro-História e tantas outras, ao lado de outras que já existiam nos séculos anteriores, como a “História Política”, a “História Militar” ou a “História da Igreja”⁸. Essa tendência ao desdobramento interno e à crescente especialização – que se apresenta como característica de praticamente todos os ‘campos disciplinares’ no período contemporâneo – tem sido um aspecto inerente à história do conhecimento na civilização ocidental, sobretudo a partir da modernidade, o que não impede que os efeitos mais criticáveis do hiperespecialismo sejam constantemente compensados pelos movimentos interdisciplinares e transdisciplinares, voltados para uma “religação dos saberes” em um mundo no qual os campos de produção de conhecimento vivem a constante ameaça do isolamento⁹.

Para além disto, três aspectos fundamentais a serem considerados quando se fala na constituição de um “campo disciplinar” relacionam-se ao fato de que nenhuma disciplina adquire sentido sem que desenvolvam ou ponham em movimento certas teorias, metodologias e práticas discursivas (4 a 6). Mesmo que tome emprestados conceitos e aportes teóricos originários de outros campos de saber, que incorpore mé-

⁸ Não se trata aqui, apenas, da multiplicação de campos históricos relativamente a uma ampliação de objetos de interesse dos historiadores. O fenômeno mais significativo é que – além da ampliação deste “campo de interesses” dos historiadores e de sua tendência à especialização em relação a alguns de seus objetos – a comunidade profissional dos historiadores passa cada vez mais a elaborar uma leitura do “Campo da História” a partir destas diversas modalidades historiográficas, ou destes “campos históricos”. Cada vez mais, a partir do século XX, os historiadores incorporam a prática de enxergar o seu próprio ofício e a sua Disciplina nos termos destas diversas modalidades. Rigorosamente falando, não se falava em uma “História Política” no século XIX, embora fosse este o tipo de história que então predominava. Falava-se simplesmente em “História”. Mas no século XX surgirão efetivamente, no vocabulário dos historiadores, as várias designações que já denunciam uma nova visão da historiografia, organizada em modalidades internas. Sobre o assunto, ver BARROS, 2004.

⁹ Para um exemplo significativo, ver a coletânea *A Religação dos Saberes* (MORIN, 2000).

todos e práticas já desenvolvidas por outras disciplinas, ou que se utilize de vocabulário já existente para dar forma ao seu discurso, não existe disciplina que não combine de alguma maneira *Teoria, Método e Discurso*. Bem entendido, um campo disciplinar não se desenvolve no sentido de possuir apenas uma única orientação teórica ou metodológica, mas sim de apresentar um certo repertório teórico-metodológico que é preciso considerar, e que se torna conhecido pelos seus praticantes, gerando adesões e críticas várias. Da mesma maneira, o desenvolvimento de um campo disciplinar acaba gerando uma linguagem comum por meio da qual poderão se comunicar os seus expoentes, teóricos, praticantes e leitores. Há mesmo campos disciplinares que acabam gerando certo repertório de jargões, facilmente reconhecido, mesmo externamente¹⁰. De todo modo, qualquer campo disciplinar, à medida que vai se constituindo, vai também se inscrevendo em certa modalidade de Discurso, por vezes com dialetos internos. É por isso que não é possível a ninguém se transformar em legítimo praticante de determinado campo disciplinar, se o iniciante no novo campo de estudos não se avizinha de todo um vocabulário que já existe previamente naquela disciplina, e por meio do qual os seus pares se intercomunicam¹¹.

À questão da *Interdisciplinaridade (7)* já nos referimos, e por ora não mais aprofundaremos este ponto senão para chamar atenção para o fato de que, ao se colocarem em contato interdisciplinar ou transdisciplinar, dois campos disciplinares podem enriquecer sensivelmente um ao outro nos seus próprios modos de ver as coisas e a si mesmos. Particularmente a História, no decorrer do século XX e além, foi beneficiada por uma longa história de contribuições às concepções e abordagens dos historiadores. A Geografia, a Antropologia, a Psicologia, a Linguística estiveram fornecendo frequentemente conceitos e metodologias aos historiadores, e certos desenvolvimentos em âmbitos como a História Cultural ou a História das Mentalidades não teriam sido possíveis, certamente, sem os respectivos diálogos interdisciplinares com a Antropologia e com a Psicologia. Também no âmbito das ciências naturais não foi raro que o contato interdisciplinar contribuísse para modificar a própria maneira de ver as coisas neste ou naquele campo científico. Diálogos entre a Física e a Astronomia, ou entre a Química e a Física, nos oferecem alguns exemplos muito concretos de renovação¹².

Por fim, não é obviamente possível pensar uma disciplina sem admitir o seu lado de fora – uma zona de *interditos (8)*, ou aquilo que se coloca como proibido aos seus praticantes. O exterior um de *campo de saber* é tão importante para uma disciplina como aquilo que ela inclui, como as teorias e métodos que ela franqueia aos seus praticantes, como o discurso que ela torna possível, como as escolhas interdisciplinares

¹⁰ Disciplinas como o Direito ou a Economia parecem poder ser imediatamente reconhecidas pelo seu vocabulário bastante específico. A História, por seu turno, é daquelas disciplinas que trabalham em boa medida com um vocabulário comum, já que o seu produto – os livros de História – frequentemente se destinam a um público mais amplo, que não é apenas formado por historiadores. Mas assim mesmo também a História vai assistindo, no decurso das realizações de seus praticantes, à elaboração de conceitos mais específicos. Ver sobre isto PROST, 2008, p. 115-131.

¹¹ Entre outros assuntos, os jargões das “comunidades linguísticas” geradas por alguns campos são examinados em uma coletânea organizada por Peter Burke e Roy Porter: *Línguas e Jargões* (2007), na qual se busca examinar nos seus diversos contextos sociais os dialetos e jargões criados e difundidos por diversos grupos sociais e profissionais, entre os quais os médicos, advogados e professores, mas também as sociedades secretas como a dos maçons, bem como grupos sociais marginalizados, tais como os dos ciganos e dos mendigos.

¹² Thomas Kuhn, em seu livro *A estrutura das revoluções científicas* (1962), ao discorrer sobre o atomismo químico desenvolvido por Dalton, dá-nos conta dos “efeitos revolucionários resultantes da aplicação da química a um conjunto de questões e conceitos anteriormente restritos à física e à meteorologia. Foi isto que Dalton fez; o resultado foi uma reorientação no modo de conceber a química, reorientação que ensinou aos químicos como colocar novas questões e retirar conclusões novas de dados antigos” (KUHN, 2007, p.179). Sobre Interdisciplinaridade, ver JAPIASSU, 1976; e sob a perspectiva do Materialismo Histórico, JANTSCH e BIANCHETTI, 1997. Internacionalmente, referências já clássicas são os artigos de GUSDORF (1990)

estimuladas ou permitidas¹³. Ademais, o que se interdita em uma disciplina, como tudo mais, também é histórico, sujeito a transformações, e as temáticas e ações possíveis que um dia estiveram dentro de certo campo disciplinar, podem ser processualmente deslocadas para fora, como também algo do que estava fora também pode vir para dentro, para um espaço de inclusão legitimado pela rede de praticantes da disciplina¹⁴.

Tecnicamente poderíamos interromper aí a enumeração dos principais aspectos a serem considerados para compreender a constituição de um campo disciplinar qualquer, se não faltasse o essencial, na verdade aquilo que perpassa todos os demais aspectos. Existe de fato uma densa e complexa *Rede Humana* (9), constituída por todos aqueles que já praticaram ou praticam a disciplina considerada e pelas suas realizações – obras, vivências, práticas realizadas –, e também isto é certamente tão inseparável da constituição de um campo disciplinar, que poderíamos propor a hipótese de que a entrada de cada novo elemento humano em certo campo disciplinar já o modifica em alguma medida, da mesma maneira que cada obra produzida sobre um campo de saber ou no interior deste mesmo campo de saber já o modifica em menor ou maior grau, às vezes indelevelmente, às vezes tão enfaticamente a ponto de se tornar visível o surgimento de novas direções no interior deste campo disciplinar. Perguntar-nos-emos, deste modo, até que ponto o surgimento de um novo historiador ou de uma nova obra historiográfica, por mais banal que ela seja, não modifica de alguma maneira a própria História enquanto campo disciplinar, ou até que ponto o médico que introduz uma nova abordagem ou uma nova prática em seu ofício já não termina por modificar o próprio campo disciplinar da Medicina¹⁵. Essas transformações, nem sempre fáceis de visualizar – a não ser no âmbito das inovações mais notáveis ou das grandes obras – constituem no seu conjunto uma grande obra coletiva, na qual os próprios praticantes de uma disciplina contribuem cada qual à sua maneira para modificar o próprio campo disciplinar no qual se inserem.

Ao se falar em uma “rede humana” para cada campo disciplinar, também temos de ter em vista, é claro, que estas redes encontram-se frequentemente interferidas por

¹³ Sobre a História como campo de conhecimento, assim se expressa Hayden White: “Toda disciplina é constituída, como viu Nietzsche de modo muito claro, por aquilo que ela coloca como proibido aos que a praticam. Toda disciplina é constituída por um conjunto de restrições ao pensamento e à imaginação, e nenhuma é mais tolhida por tabus do que a historiografia profissional” (WHITE, 1978). Referência fundamental para a questão mais ampla dos interditos que afetam uma disciplina é *A ordem do discurso*, de Michel Foucault (1970). Por outro lado, também Thomas Kuhn, em *A estrutura das revoluções científicas* (1962), faz algumas observações importantes sobre as redefinições de ditos e interditos que se podem dar quando um novo paradigma substitui um paradigma que até então fora dominante: “Consequentemente, a recepção de um novo paradigma também requer com frequência uma redefinição da ciência correspondente. Alguns problemas antigos podem ser transferidos para outra ciência ou declarados absolutamente ‘não-científicos’. Outros problemas anteriormente tidos como triviais ou não-existentes podem converter-se, com um novo paradigma, nos arquétipos das realizações científicas importantes. À medida que os problemas mudam, mudam também, seguidamente, os padrões que distinguem uma verdadeira solução científica de uma simples especulação metafísica, de um jogo de palavras ou de uma brincadeira matemática” (KUHN, 2007, p. 138).

¹⁴ Sobre as permissões e interditos da *Operação historiográfica*, dirá Michel de Certeau: “Antes de saber o que a história diz de uma sociedade, é necessário saber como funciona dentro dela. Esta instituição se inscreve num complexo que lhe permite apenas um tipo de produção e proíbe outros. Tal é a dupla função do lugar. Ele torna possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas torna outras *impossíveis*; exclui do discurso aquilo que é sua condição num momento dado; representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na análise. Sem dúvida, esta combinação entre *permissão* e *interdição* é o ponto cego da pesquisa histórica e a razão pela qual ela não é compatível com *qualquer* coisa. É igualmente sobre esta combinação que age o trabalho destinado a modificá-la” (CERTEAU, 1982, p. 76-77).

¹⁵ Ou pode se dar mesmo que este médico venha a constituir um novo campo disciplinar – produzindo portanto uma sensível modificação no universo mais amplo dos campos disciplinares. Pode-se dar o exemplo do doutor Freud, que por volta de 1890 terminou por fundar, por meio de uma nova abordagem clínica, a Psicanálise. Também seria útil lembrar o caso do doutor Wilhelm Wundt (1832-1920), que em 1879 criou o primeiro laboratório psicológico, contribuindo desta maneira para separar da Filosofia a Psicologia.

uma “rede institucional” (universidades, institutos de pesquisa, circuitos editoriais de revistas científicas), e também por uma constelação de grupos de pesquisa e outras formas de parcerias e associações dentro da qual esta vasta rede humana também se acomoda de uma maneira ou de outra. A rede humana do campo disciplinar, desta forma, assume aqui a forma de uma “comunidade científica”. Boa parte dos seus participantes ocupa lugares concretos na imensa rede institucional e na constelação de grupos e parcerias científicas, e também lugares simbólicos, conforme a repercussão e recepção de suas obras e proposições. Uma ideia pode ser recebida de maneira diferenciada conforme se fale deste lugar institucional ou daquele lugar simbólico. Nem todos podem dizer tudo todo o tempo, conforme Michel Foucault já fez notar com especial nitidez em seu ensaio *A ordem do discurso* (1996, p.10), o que nos remete mais uma vez à questão dos ditos e interditos permitidos e hierarquizados por um campo disciplinar. Uma “comunidade científica” – um conceito que será particularmente importante quando abordarmos a questão dos “paradigmas” – é articulada, enfim, a um sistema de poderes institucionais e prestígios acadêmicos que redefine o lugar de cada um e de todos¹⁶.

A “rede humana” que constitui uma das dimensões integrantes do campo disciplinar é também, ela mesma, uma rede de textos e de realizações, em dinâmica interconexão. Isto ocorre nos diversos campos de saber. Na Física e na Química, a rede de realizações produzida pela “rede humana” é povoada não apenas dos textos científicos, mas de experiências, de fórmulas, da construção de novos instrumentos de medição e tecnologias. Michel de Certeau (1982, p. 72), que examinou os desdobramentos deste campo disciplinar que é a História em seu já clássico texto *A operação historiográfica* (1974), procura mostrar como cada realização empreendida por cada historiador participante da rede termina por enunciar “uma operação que se situa em um conjunto de práticas”. Dito de outra forma, está desde já inarredavelmente inscrito nesta complexa rede – formada pelos historiadores e por suas realizações historiográficas – cada texto histórico, “quer dizer, uma nova interpretação, o exercício de métodos novos, a elaboração de outras pertinências, um deslocamento de definição e do uso do documento, um modo de organização característico, etc” (CERTEAU, 1982, p. 72). Não há contribuição, por singela que seja, que não repercuta de alguma maneira na rede historiográfica, ainda que indelevelmente¹⁷.

Reconhecer a “Rede Humana” específica que constitui cada campo disciplinar produzido pelo homem também leva à compreensão de um derradeiro aspecto, quase um desdobramento da crescente consciência que a rede humana vai desenvolvendo sobre si mesma e sobre o campo que constitui, à medida que avança na sua história. A certa altura de seu amadurecimento como campo disciplinar, começam a ser produzidos, cada vez mais frequentemente no seio do próprio campo de saber em constituição, os “olhares sobre si”. Começam a surgir, elaboradas pelos próprios praticantes da disciplina, as “histórias do campo”, aqui entendidas no sentido de narrativas e análises elaboradas pelos praticantes do campo disciplinar acerca da própria rede de homens e

¹⁶ Sobre as “comunidades científicas”, ver o ensaio com este mesmo nome de Warren O. Hagstrom (1965). Sobre a competição no interior das comunidades científicas, ver o ensaio deste mesmo autor para a *American Sociological Review* (HAGSTROM, 1974). A noção de uma “comunidade científica” também já foi tratada sobre o prisma de um “Colégio Invisível”, e sobre isto podem ser consultadas as obras de Price e Beaver (*Colaboração em um colégio invisível*, 1966) e de Daiana Crane (*Estrutura social em um grupo de cientistas – teste para a hipótese do ‘Colégio Invisível’*) [1966]. A expressão “colégio invisível”, que no século XVII tinha conotações que dialogavam com a ideia de “sociedades secretas” de intelectuais e cientistas, é nos dias de hoje empregada para expressar a livre transferência de informações, pensamentos e background técnico pela “comunidade científica” (isto à parte da estrutura física e institucional dentro da qual esta mesma comunidade também se distribui).

¹⁷ Michel de Certeau acrescenta neste mesmo texto sobre *A Operação Historiográfica*: “Cada resultado individual se inscreve numa rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado” (CERTEAU, 1982, p.72).

saberes em que estão inseridos. Compreender-se historicamente é o resultado mais visível deste “olhar sobre si” (10)¹⁸.

Temos então dez dimensões importantes nesta caminhada para tentar compreender uma disciplina, qualquer que ela seja: o seu Campo de Interesses (1), a sua Singularidade (2), os seus campos Intradisciplinares (3), o seu padrão discursivo (4), as suas metodologias (5), os seus aportes teóricos (6), as suas Interdisciplinaridades (7), os seus Interditos (8), bem como a extensa “rede humana” (9) que, por meio de suas realizações, empresta uma forma e dá concretização ao campo disciplinar, sem contar o “olhar sobre si” que esta mesma rede estabelece a certa altura de seu próprio amadurecimento (10).

Encerrando este artigo mais uma vez com a questão da história – isto é, com a questão de que cada campo disciplinar tem a sua própria História e que, de preferência, esta história deve ser escrita pelos seus próprios praticantes de modo a renovar constantemente os seus “olhares sobre si mesmos” – torna-se importante compreender adicionalmente que cada uma das dez dimensões atrás citadas, além de interligada às demais, está mergulhada ela mesma, por inteiro, na própria história. Os padrões interdisciplinares se alteram, os desdobramentos intradisciplinares se multiplicam ou se restringem, as teorias se redefinem, as metodologias se recriam, o padrão discursivo se renova, os interditos são rediscutidos, e mesmo algo da Singularidade que permite definir uma ‘matriz disciplinar’ no interior da rede de saberes pode sofrer variações mais ou menos significativas à medida que surgem novos paradigmas e contribuições teórico-metodológicas. Para além de tudo isto, cada campo de saber está constantemente produzindo novos “olhares sobre si mesmo”, de acordo com as transformações que se dão dentro e fora do campo – do contexto histórico-social às transformações teóricas e tecnológicas. Tudo é histórico, enfim, e essa máxima é também válida para todo o conjunto de elementos daquilo que vem a constituir um determinado campo disciplinar.

Ademais, será importante compreender ainda que, uma vez tornado visível e reconhecido como novo espaço científico ou forma de expressão, cada campo disciplinar (ou cada campo de saber, dito de outra maneira), passa a se constituir em patrimônio de todos os que podem ou pretendem praticá-lo. Por outro lado, é óbvio também que, no interior da rede humana que constitui certo campo disciplinar e também no seu exterior, isto é, na rede humana que se estende para mais além daquela que conseguiu se impor como a legítima rede de homens e obras que constituem o campo, cedo se estabelecem verdadeiras lutas pelo poder de se lançar mão das conquistas disciplinares, de praticá-las, de falar em nome da rede ou pelo menos do interior da rede – lutas pelo direito de, neste campo, os diversos proponentes a praticantes se verem incluídos. Esse imenso universo ou sistema¹⁹ que constitui um campo disciplinar, de todo modo, é anônimo, não pertence a ninguém, embora dele nem todos possam se apossar. Sobre este complexo espaço territorial que é um campo disciplinar, lugar de saber onde o poder se exerce, embora sem que se saiba exatamente por meio de quem, assim Michel Foucault já se expressava:

“uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele” (FOUCAULT, 1996. p. 30).

¹⁸ Veremos, no devido momento, que a História começa precisamente a se constituir em campo científico no momento em que começam a ser produzidos mais recorrentemente os seus “olhares sobre si mesma”, as histórias da historiografia, os ensaios de reflexão teórica, os manuais de metodologia.

¹⁹ Para a definição de “Sistema”, ver a *Teoria geral dos sistemas* de Ludwig Von Bertalanffy (1956), um biólogo alemão que já criticava a divisão compartimentada do conhecimento em disciplinas estanques. Tem surgido uma ampla bibliografia em torno da definição e caracterização de “sistemas”, e mesmo em torno da possibilidade de se pensar uma “teoria geral dos sistemas”, chegando aos pensadores ligados ao chamado “pensamento complexo”.

Este misterioso sistema anônimo que é um campo disciplinar, e poderemos aqui continuar a seguir Michel Foucault nas suas exemplares formulações, está, como já se disse, em permanente mutação, uma vez que cada campo disciplinar é aberto a expansões. Na verdade um campo disciplinar *depende*, para existir, de desencadear expansões. Conforme ressalta o filósofo francês, “para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas” (FOUCAULT, 1996, p. 30). Entre outros aspectos, esse intenso devir que é um campo disciplinar mergulhado na sua própria história constitui, como já se ressaltou, um incessante jogo entre o interior e o exterior da disciplina, e entre um campo de estudos e o seu campo de objetos.

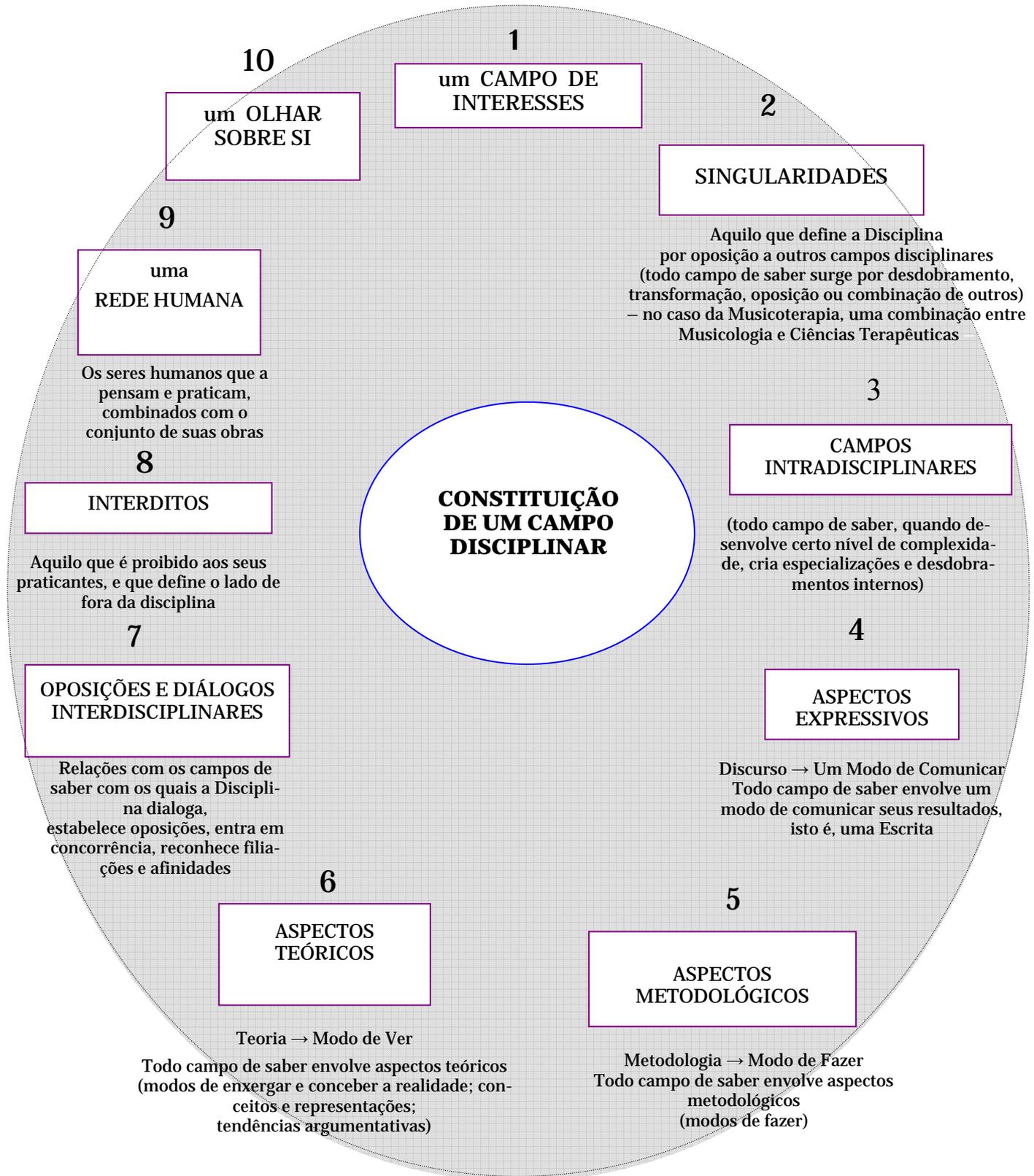
A História (campo de conhecimento) jamais será constituída por tudo o que se pode dizer de verdadeiro sobre a história (campo dos acontecimentos), o mesmo ocorrendo para a Física ou a Biologia. Para que uma proposição pertença à disciplina “História” em certa época, à Medicina, ao Direito, ou a qualquer outro campo de práticas e saberes, é preciso que esta proposição responda às condições desta disciplina tal como a definem ou definiram os seus praticantes de então. A História, a Química, a Geologia, como qualquer outra disciplina, estará sempre atraindo para dentro de si ou repelindo para fora de suas margens determinado conjunto de saberes, proposições e domínios que em momento anterior poderiam ter estado ali, e que em um momento subsequente da história dos saberes e dos discursos já não estão²⁰.

Referências

- BARROS, José D’Assunção. *O campo da História*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BERTALANFFY, Ludwig von. *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis: Vozes, 1975 [orig.: 1956].
- BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001 [original publicado: 1949, póstumo] [original de produção do texto: 1941-1942].
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2003 [original: 1997].
- BURKE, Peter & PORTER, Roy (orgs.). *Línguas e jargões*. São Paulo: UNESP, 1997.
- CERTEAU, Michel de. “A operação historiográfica”, in: *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 65-119 [original: 1974].
- CRANE, Diana. Social structure of a group of scientists. *American Sociological Review*. XXXIV, 1969, 335-352. [1969].
- DOSSE, François. *L’histoire en miettes – des Annales à La Nouvelle Historie*. Paris: La Découverte, 1987 [*A História em Migalhas*. São Paulo: Ensaio, 1994].

²⁰ Ou, conforme registra Michel Foucault para todas as disciplinas científicas em geral: “O exterior de uma ciência é mais ou menos povoado do que se crê: certamente, há a experiência imediata, os temas imaginários que carregam e reconduzem sem cessar crenças sem memória; mas, talvez, não haja erros, em sentido estrito, porque o erro só pode surgir e ser decidido no interior de uma prática definida; em contrapartida rondam monstros cuja forma muda com a história do saber. Em resumo: uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina [...]”. (FOUCAULT, 1996, p. 33). Também Jacques Schlanger observa: “É-lhes impossível [aos sistemas estabelecidos em dado momento] compreender algo que seja exterior e contrário ao tecido da interpretação que permitem” (1978, p. 35).

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996 [original: 1970].
- GUSDORF, Georges. Réflexions sur l'interdisciplinarité. *Bulletin de Psychologie*. 1990, XLIII, 397, p.847-868.
- HAGSTROM, Warren O. *The Scientific Community*. New York: Basic Books, 1965.
- HAGSTROM, Warren O. Competition in science. *American Sociological Review*. n.º 39 (February), pp. 1-18, 1974.
- HARTOG, François. *Os antigos, o passado e o presente*. Brasília: Editora da UnB, 2003.
- JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio. "Interdisciplinaridade – para além da filosofia do sujeito", in: JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (orgs.). *Interdisciplinaridade. Para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KUHN, Thomas. *A Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003 [The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1962].
- MAYR, Ernst. *O desenvolvimento do pensamento biológico*. Brasília: Editora da UnB, 1998.
- MENDELSSOHN, E. The biological sciences in the nineteenth century: some problems and sources. *History of Science*, 3, 1964, p. 39-59.
- MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, 2000 [original: 1999].
- PRICE, D. J. & BEAVER, B. Colaboração em um Colégio Invisível. *American Psychologist*. XXI, 1966, p. 1011-1018. [1966].
- PROST, Antoine. *Doze lições sobre a História*. São Paulo: Autêntica, 2008 [original: 1996].
- SCHILLER, J. "Physiology's struggle for independence in the first half of the nineteenth century". *History of Science*, 7, 1968, p. 64-89.
- SCHLANGER, Jacques. *Objets Idéels*. Paris: Vrin, 1978.
- WHITE, Hayden. *A Meta-História: a imaginação histórica no século XIX*. São Paulo: Edusp, 1992 [original inglês: 1973].
- ZIMBARDO, Philip G. & GERRIG, Richard J. *Psychologie*. Munique: Pearson, 2004.



As imagens dos índios na cultura escolar no Brasil¹

Léia Adriana da Silva Santiago (UFPR/UFSC)

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, professora substituta do Departamento de Metodologias na Universidade Federal de Santa Catarina e integrante do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História (NIPEH).
e-mail: leiasantiago@yahoo.com.br

Maria de Fátima Sabino Dias (UFSC)

Doutora em Educação, professora do Departamento de Metodologias da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História (NIPEH). e-mail: mfsabino@ced.ufsc.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o ensino de História e das identidades étnicas, com a intenção de refletir e compreender o que tem sido veiculado sobre a questão indígena na cultura escolar no Brasil, especialmente nos manuais didáticos destinados às primeiras séries do ensino fundamental, e se esses conteúdos, ideias, imagens têm contribuído para estimular a formação de uma consciência histórica e cidadã.

Palavras-chave: 1. Ensino de História. 2. Identidades Étnicas. 3. Livro Didático. 3. Cultura Escolar.

Abstract: The present paper aims at presenting the results of a research on the teaching of History and of its ethnical identities, with the objective of considering and understanding what has been propagated about indigenous matters in school education in Brazil, especially in pedagogical books applied to the first series of High School, and if these contents, ideas and images have contributed to stimulate the development of a historical and social consciousness.

Keywords: 2. History teaching. 2. Ethnical identities. 3. Didactic book. 4. School culture.

Este trabalho se propõe a refletir o que tem sido veiculado nos livros didáticos de História acerca da temática indígena, e compreender se esses conteúdos, ideias, representações e imagens têm contribuído para uma ressignificação do ensino de História no ensino fundamental no Brasil.

O livro didático tem sido considerado o principal veiculador do conhecimento sistematizado e um instrumento auxiliar, em sala de aula, para professores e alunos. O livro, juntamente com as disciplinas e o currículo, encontra-se inserido na cultura escolar. Como cultura escolar, Dominique Julia (2001, p. 10) determina

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente a socialização).

¹ Este trabalho é fruto da dissertação do Mestrado em Educação, defendida no ano de 2007, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Sabino Dias.

Nesta perspectiva, entendemos o livro didático como um dos componentes da cultura escolar, na medida em que ele exerce o papel de canal de transmissão de ideologias, de valores, de mitos e estereótipos, e é também portador de um saber escolar articulado às finalidades sociais, políticas e culturais de uma dada sociedade. Isso nos remete a pensar nas finalidades do ensino de História relacionadas à questão da identidade nacional e às representações sobre a temática indígena veiculadas na cultura escolar.

Sobre a primeira questão, vale ressaltar que, ao ser iniciado o processo de construção de uma identidade nacional brasileira – no século XIX –, procurou-se primeiramente pensar a sociedade e a cultura em sintonia com o progresso, a ciência e a arte. Este pensamento advinha da Europa que construía como paradigma predominante o progresso e a civilização sendo ditados pelas leis da natureza e pelas diferenças “raciais” que dividiram a humanidade, segundo este modelo científico, em povos superiores e inferiores, com o predomínio do branco europeu sobre as demais “raças”. Nesta tentativa de construir e visualizar uma nação em sintonia com o progresso, a ciência e a arte, o Brasil era visto,

como um país despossuído de povo, ao qual faltava identidade para constituir e formar uma nação moderna. Tinha uma população mestiça, sem características próprias, que fossem definidas e homogêneas, não possuía face, não possuía identidade. De um lado, um caudatário de povos e raças diferentes que não formavam um corpo social; de outro, uma elite que não se identificava com as tradições de seu povo, distinguindo-se e não o reconhecendo como tal (NAXARA, 2002, p. 39).

Com o advento da República, acentua-se a necessidade de discutir a questão do nacionalismo. Dias (1997) descreve que, nas primeiras décadas do século XX, intensificam-se as discussões em torno da formação de uma identidade nacional dentro da perspectiva de se pertencer ao mundo civilizado. Entretanto, este projeto de formar uma nação moderna e civilizada esbarrava nas representações de atraso que era falsamente outorgado pela presença negra e indígena no Brasil. Segundo Naxara (2002, p. 18),

o povo brasileiro, visto por suas elites, aproximava-se do atraso e da barbárie, enquanto que o que se tinha em vista era alcançar o progresso e a civilização. Tal questionamento acabou levando a uma identificação do brasileiro pela ausência do que se esperava ele pudesse ser, ou seja, por aquilo que lhe faltava.

Nas décadas de 30 e 40 do século XX, Freyre (1966), em seu texto *Casagrande e Senzala*, buscou contemplar um ideal de Brasil mestiço, sinalizando que o processo de colonização do Brasil se fez possível devido à miscigenação das “raças” aqui ocorrida. Para Sansone (1996, p. 108), o Brasil de Freire “seria definido hoje por muitos pesquisadores do mundo caribenho como um país créolo [...] com uma sociedade caracterizada pela miscigenação e pelo sincretismo, apta a englobar e a transformar símbolos e influências que provêm de outros lugares.”

Neste contexto de construção de uma identidade nacional, a educação foi fundamental na configuração da mesma. Segundo Guibernau (1997, p. 79), “onde a nação e o estado coexistem, a educação e a generalização da alfabetização não só reforçam as possibilidades de comunicação entre as pessoas, como as ajudam a desenvolver um forte senso de comunidade”. Para este autor a tarefa da educação moderna não incluía somente sentimentos nacionais e patrióticos, mas também firmava a unidade numa nação.

No Brasil, a República, desencadeada no final do século XIX, acrescentou ao processo de educação advindo do Império a obrigatoriedade do ensino para todos os

cidadãos. Reznik (1992) observa que a educação foi centralizada como instrumento para a criação da sociedade moderna. Segundo este autor, a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, tinha como ideal transformar os habitantes do Brasil em povo. Neste sentido, o ensino de História, juntamente com os manuais didáticos, não deixou de ser veículo portador da ideologia de construção de uma identidade nacional. “A existência da História escolar deveu-se, sobretudo, ao seu papel formador da identidade nacional, sempre paradoxal, no caso brasileiro, uma vez que deveríamos nos sentir brasileiros, mas antes de tudo pertencentes ao mundo ocidental cristão” (BITTENCOURT, 1997, p. 17).

Dias (2004, p. 52) também pontua que a disciplina de História, criada e ensinada no século XIX, trazia em seus conteúdos, ainda em meados do século XX, os elementos nacionalistas:

A disciplina de História e os livros didáticos deveriam ser transmissores desse nacionalismo, que desde a reforma Francisco Campos, em 1931, caminhou no sentido de estimular o fortalecimento da unidade nacional, garantindo os laços com o mundo civilizado, e o compromisso de viabilizar a construção de um país moderno.

No entanto, o contexto do diálogo sobre a identidade Nacional do Brasil se modificou, a partir de 1950, à medida que o surgimento da moderna ciência social criava uma nova e importante força intelectual no Brasil. Skidmore (2001) aponta que, neste período, surgiram estudiosos que se prontificaram a ir além das pesquisas de campo sobre os indígenas para generalizar sobre os fundamentos da civilização brasileira. Este autor destaca, entre estes pesquisadores, Darcy Ribeiro e Roberto da Matta.

Para Skidmore (2001, p. 94), Darcy Ribeiro e Roberto da Matta

partilham a rejeição por parte do cientista social das premissas racistas tão comuns no diálogo elitista sobre a identidade nacional. Ao final dos anos 70, brasileiros ponderados tinham crescentemente em suas mãos evidências (baseadas em dados do censo oficial) de que os não brancos se situavam sistematicamente em desvantagem social (com relação à renda, emprego, educação, expectativa de vida, mortalidade infantil, etc).

Assim sendo, o processo de construção da identidade nacional brasileira parece ter ofuscado, no passado, a percepção da realidade étnica nacional constituída pela heterogeneidade e identidade² mesclada do brasileiro, permitindo assim que se criassem representações, estereótipos³, preconceitos⁴ e etnocentrismo⁵ sobre os grupos

² Guibernau (1997, p. 82) assim define identidade: “A identidade é uma definição, uma interpretação do que eu estabeleço o que é, e onde está sob os aspectos tanto social como psicológico. Quando uma pessoa tem identidade, está situada, isto é, disposta na forma de um objeto social pelo conhecimento de [sua] participação ou filiação nas relações sociais. As identidades só existem nas sociedades que as definem e organizam. Como Baumeister o exprime: ‘a procura da identidade inclui a questão do que é a própria relação do indivíduo com a sociedade como um todo’. Essa procura também é evidente no plano individual, através da necessidade de pertencer a uma comunidade. Na era atual, a nação representa uma dessas identidades: a identidade nacional é seu produto.”

³ Os estereótipos são, para Queiroz (1997, p. 25), “rótulos usados para qualificar superficial e genericamente, grupos étnicos, raciais, religiosos, nacionais e até grupos de pessoas do mesmo sexo ou profissão”. De acordo com Queiroz (1997), costuma-se dizer que um estereótipo é um conceito mais simples que complexo, mais falso que verdadeiro, adquirido frequentemente de segunda mão e não por experiência direta que supostamente representa, e é bastante resistente à mudança diante de novas experiências.

minoritários. Todavia se, no passado, a construção da identidade nacional parece ter ofuscado a percepção da realidade étnica nacional constituída pela heterogeneidade e identidade mesclada do brasileiro e o ensino de História, juntamente com os manuais didáticos, não deixou de ser veículo portador de representações acerca da construção dessa identidade nacional, a década de 1980 trouxe sinais de mudanças no foco das pesquisas historiográficas dos centros acadêmicos brasileiros.

Numa série de produções historiográficas⁶, outros atores, inseridos em uma comunidade e distribuídos em diversos papéis, posições sociais valores e crenças, passaram a ser estudados. No entanto, mesmo sendo evidenciados sinais de mudanças nos focos das pesquisas historiográficas, Dias (1997) verifica que a avaliação de livros didáticos, proposta pelo PNDL (Programa Nacional do Livro Didático), tem sinalizado a presença de erros, incorreções conceituais, desatualização das informações, etnocentrismo e visão estereotipada dos acontecimentos históricos, etc. Registrou-se a permanência, ainda hoje, de grande parte dos problemas já apontados por estudiosos na década de 1950.

Araújo (1999) também sinaliza a existência de lacunas e descompassos entre os novos paradigmas historiográficos e aquilo que se vincula enquanto conteúdos dos livros didáticos de História. Segundo esta autora,

[...] ainda são marcantes as lacunas e descompassos entre os novos paradigmas historiográficos e o que se vincula enquanto conteúdo dos manuais de História. O livro continua com um forte caráter alienador, já que se constitui em canal de mitos e estereótipos que povoam a história ensinada (ARAÚJO, 1999, p. 237).

Deste modo, ao serem ampliadas as pesquisas historiográficas, por meio da inclusão de outros focos e representações, Reis (1999, p. 107) sinaliza para a atualidade da problemática da construção de uma identidade nacional e lança uma pergunta: como justificar, a partir de uma postura crítica e democrática, a proposta de incentivar sua adoção, tendo em vista ter sido reiterado historicamente seu caráter monocultural, totalizador e ideológico?

Para tanto, parece ser indispensável dispor-se a aceitar um duplo desafio. Por um lado, o de conciliar os direitos de igualdade dos cidadãos e os direitos à diferença de culturas (Falteri, 1998), evitando, ao mesmo tempo, a guetização e a impermeabilidade de grupos culturalmente diferenciados, que possam alimentar posturas discriminatórias. Por outro, o de colocar em pauta, conhecer, reconhecer e lutar para a superação das desigualdades sociais, sem a qual não há verdadeira diversidade cultural. Assim sendo, ao mesmo tempo em que o sentimento de pertença, através da criação de uma identidade nacional que privilegie a unidade pelo respeito à diversidade, aponta na direção de um projeto de sociedade mais democrático, a solidarie-

⁴ Os preconceitos são juízos preestabelecidos, baseados em crenças ou opiniões que formamos sem conhecer devidamente a realidade sobre a qual nos manifestamos. Queiroz (1997) observa que em geral, as várias modalidades de preconceito geram suspeita, desprezo, intolerância e aversão a outras “raças”, etnias, religiões e nacionalidades.

⁵ O etnocentrismo é apontado por Rocha (1985) como uma visão do mundo na qual o “nosso” grupo é tomado como centro de tudo, e todos os demais grupos são pensados e sentidos por meio dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência.

⁶ “A História social trouxe novas formas de compreensão sobre a sociedade, as aspirações coletivas, a vida cotidiana e a luta pela sobrevivência. Ela estabeleceu a possibilidade de confronto de várias visões com o olhar do vencedor e as novas investigações que procuram recuperar a voz dos vencidos. Com isso, procurou-se alargar a análise sobre as relações de poder e dominação sobre os grupos sociais dentro e fora do coletivo” (SILVA, 1999, p. 232).

dade e a identificação com aqueles que lutam pela conquista da cidadania em seu sentido pleno tornam-se condição indispensável para sua concretização.

Para podermos compreender a relação entre os saberes veiculados pelos livros didáticos na cultura escolar temos que entender que a finalidade do ensino de História é o estímulo à formação de uma consciência histórica.

A consciência histórica é a realidade a partir da qual é possível compreender o que a História é, como ciência, e por que ela é necessária.

A consciência histórica está fundada na ambivalência antropológica de que o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim, interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são (RÜSEN, 2001, p. 59).

Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica é o trabalho intelectual que o homem realiza para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Este trabalho é efetuado na forma de interpretação das experiências no tempo. Para Rüsen (2001) o ato constitutivo da consciência histórica, que consiste na interpretação da experiência do tempo com respeito à intenção quanto ao tempo, pode ser descrito como transformação do tempo natural⁷ e do tempo humano⁸.

Trata-se de evitar que o homem, nesse processo de transformação, se perca nas mudanças de seu mundo e de si mesmo e de justamente encontrar-se no “tratamento” das mudanças experimentadas (sofridas) do mundo e de si próprio (RÜSEN, 2001, p. 60).

Tendo o entendimento de que a finalidade do ensino de História é o estímulo à formação de uma consciência histórica, realizamos neste trabalho o que tem sido denominado, por alguns autores, de estado da arte, intencionando levantar, nos diferentes estudos, os aspectos que os pesquisadores no Brasil têm refletido sobre esta temática, na medida em que buscamos delinear sinais importantes acerca das imagens, dos preconceitos, dos estereótipos e da visão etnocêntrica que tem sido veiculada na cultura escolar por meio dos livros didáticos de História.

Dividimos essa investigação em dois subtemas intitulados “A produção mais antiga – década de 1980” e “Os indígenas nos livros didáticos de História – década de 1990”. O primeiro subtema fará uma breve explanação de dois estudos que foram escritos antes de 1995 e, no segundo subtema, faremos a explanação das pesquisas referentes à temática indígena, que foram publicadas a partir de 1995.

⁷ Segundo Rüsen (2001, p. 60), o tempo é experimentado “como perturbação de uma ordem de processos temporais na vida humana prática, como perturbação de uma ordem na qual o homem tem que pensar seu mundo e sua vida, para poder orientar-se corretamente”.

⁸ “[...] é aquele em que as intenções e as diretrizes do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado da vida humana prática” (RÜSEN, 2001, p. 60).

A produção mais antiga – década de 1980

Durante todo o período em que procedemos ao levantamento de referências bibliográficas que tem por tema o indígena nos livros didáticos, e que foram produzidas a partir do ano de 1995, constatamos a necessidade de refletir sobre dois trabalhos desenvolvidos anteriormente ao recorte temporal que havíamos delimitado.

Constatamos dois aspectos recorrentes que sinalizaram para a inclusão destes trabalhos, acima citados, no quadro das referências aqui expostas. O primeiro aspecto decorreu do fato de que um deles, especificamente o trabalho de Silva (1987), encontrava-se citado como referência bibliográfica em todas as pesquisas aqui apresentadas. Já no segundo aspecto, interessou-nos por acrescentar a dissertação de mestrado de Nosella, produzida em 1979, como um recurso que, juntamente com o trabalho de Silva (1987), permitirá ao leitor esclarecer dúvidas que possam surgir quanto ao teor de mudanças e permanências contidas nos livros didáticos. Esta dissertação, muito embora não seja especificamente na área de História⁹, dedicou um capítulo para retratar a temática indígena inserida nos manuais didáticos de Comunicação e Expressão.

A obra organizada por Silva (1987) encontra-se dividida em duas partes. Na primeira parte, a autora faz uma crítica aos livros didáticos e às obras que versam sobre a temática indígena e, na segunda parte, estão contidos textos com informações sobre as organizações das sociedades indígenas hoje e o processo de contato entre índios e brancos.

Detendo-nos apenas na primeira parte da obra, sinalizamos que a autora faz referência aos manuais didáticos de História do Brasil como fonte importante no aprendizado de crianças e adolescentes e na formação da imagem do “outro”, porque estes mostram como as coisas e as sociedades chegaram a ser o que são, como se formaram e o que é a cultura. No entanto, Silva (1987) percebe a existência de algumas lacunas da história que se encontra posta nos livros didáticos. Para esta autora, os manuais possuem a presença de uma história que privilegia os feitos ocidentais e é etnocêntrica; de uma ótica na qual a destruição das culturas ameríndias aparece como fatal, inevitável e desejável; de um modelo de evolucionismo cultural e social; do índio com um conceito vago, com imagem empalidecida e fantasmagórica; de um índio como um ser inferior, que não sabe construir bem sua moradia, não tem moral e é supersticioso.

Já no que se refere à contribuição dos indígenas à sociedade brasileira, Silva (1987) observa que os livros didáticos a resumem a uma série de vocábulos que, de sua língua, foram inseridos na nossa. Na perspectiva desta autora, “a simplificação dos manuais didáticos não ajuda a conhecer o processo de formação da sociedade nacional”. (SILVA, 1987, p. 80).

O trabalho de Nosella (1979) foi fruto de uma pesquisa realizada no decorrer do ano de 1977, por meio da análise dos textos de leitura contidos nos livros adotados nas primeiras séries do primeiro grau, na área de Comunicação e Expressão. A escolha da área de Comunicação e Expressão se deu como fator significativo para o objetivo da pesquisa, por ser ela aparentemente menos comprometida com a ideologia da classe dominante, exigindo-se, portanto, um esforço maior para explicitar a ideologia dominante nela subjacente.

As questões referentes à temática indígena são levantadas por Nosella (1979) em todo o capítulo dez de seu livro. Nele, a autora narra e descreve as imagens dos indígenas que se encontram veiculadas nos textos de leitura das salas de aula. De modo sintetizado, trazemos aqui as descrições destas imagens que são narradas pela pesquisadora:

1. As narrações sobre o índio e seu modo de vida são frequentes nos textos, porém, são apresentadas com caráter impessoal, como descrições de uma cultura diferente.

⁹ A autora trabalha com livros didáticos na área de Comunicação e Expressão por considerá-los, aparentemente, menos comprometidos com a ideologia da classe dominante.

2. As descrições trazem elementos que demonstram a inferioridade do índio e de sua cultura. São “supersticiosos”, são “selvagens”, “bárbaros”, em estágio de civilização mais atrasado.
3. O índio é citado como um elemento importante na história do Brasil, entretanto, esta “importância” é salientada quando o mesmo se coloca a serviço do branco. Estes foram grandes colaboradores de seus conquistadores e exploradores portugueses, e são desprovidos de qualquer discernimento crítico sobre sua situação de dominados pelos brancos.
4. O índio e a Igreja também mantêm boas relações. A Igreja, como portadora da verdadeira cultura e da salvação eterna, se preocupava em catequizar e ensinar aos índios os rudimentos da cultura branca.
5. Sempre que se descreve o índio como corajoso ou ridículo, o enfoque está em considerá-lo como o “animal mais interessante que se encontrou na América” (NOSELLA, 1979, p. 185).
6. A vida do índio é narrada de forma idílica, em que tudo é belo e harmonioso. Eles vivem nas florestas, são felizes e conservam sua cultura própria.
7. Por fim, destacando-se das demais descrições, a autora verbaliza que os textos de leitura “descrevem os relacionamentos verticais entre brancos e índios, onde os primeiros são os doadores da verdadeira cultura, e os segundos, os receptores ignorantes, civilizados à medida que vão assimilando a verdadeira e superior civilização – a branca” (NOSELLA, 1979, p. 187).

Os indígenas nos livros didáticos de História – década de 1990

Das pesquisas produzidas a partir de 1995, sobre a temática indígena, começamos pelo artigo de Grupioni (1995). Este autor, embora analise pesquisas de antropólogos e historiadores da década de 1980 sobre os manuais didáticos, tem como ponto de partida a constatação de que uma grande produção de pesquisas sobre as sociedades indígenas brasileiras não ultrapassa os muros das academias e o círculo restrito dos especialistas, fazendo com que a questão das sociedades indígenas seja mal trabalhada nas escolas.

Assim sendo, Grupioni (1995) observa que os livros didáticos, em sua grande maioria, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil. O autor expõe essas “deficiências” encontradas nos livros didáticos por meio de três subtemas cujos títulos são “Principais críticas ao livro didático”, “O índio na história do Brasil”, e “Bons e maus selvagens”.

No subtema “Principais críticas ao livro didático”, Grupioni (1995) aponta quatro principais críticas: 1) o fato de os índios e os negros serem sempre enfocados no passado; 2) a historiografia como sendo basicamente europeia – marcada por eventos – o que resulta no aparecimento do índio como um ator coadjuvante da história ou em função do colonizador; 3) a negação de seus traços culturais significativos por meio da apresentação isolada e descontextualizada de documentos históricos que a eles se referem; e 4) como última crítica apontada sobre os livros didáticos, está a noção de índio genérico, tratado como se ele formasse um todo homogêneo, ignorando-se assim a rica diversidade sociocultural existente.

No subtema “O Índio na história do Brasil”, a passagem do índio na história do Brasil se dá, nos livros didáticos, segundo Grupioni (1995), dentro de uma sequência de momentos históricos distintos. Num primeiro momento, os índios, quando da chegada dos europeus, são amigáveis, cordiais e ensinam aos brancos como sobreviver e como conhecer a nova terra. Logo em seguida, de cordiais eles passam a ser traiçoeiros, aliando-se aos franceses e promovendo ataques aos núcleos dos brancos. Posterior a este momento, a figura do indígena aparece ligada à figura do bandeirante, na expansão do território e como mão-de-obra utilizada na colônia. Segue-se, então, o desaparecimento

da figura indígena. Entretanto, os indígenas não desaparecem sem legar uma herança cultural generalizada, pois agora eles são Tupis, adoram Jaci e Tupã, moram em ocas e tabas, ensinam a fabricação de redes, esteiras e deixam suas lendas à nossa sociedade.

A apresentação “do bom e do mau selvagem”, presente em muitos livros didáticos, é verificada por Grupioni (1995) como imagens opostas que parecem catalisar o imaginário sobre os índios em nossa sociedade. Neste sentido, os livros didáticos são apontados como criativos em mesclar estas figuras diferentes e contraditórias, dando a elas uma sensação de unicidade. A solução apresentada em vários livros didáticos, na história do Brasil, é a de que este índio bom contribuiu para a colonização, deixou traços culturais e acabou por desaparecer. Já o índio mau, este é o que ainda ocupa espaços e atrapalha o desenvolvimento. Para Grupioni (1995, p. 491) “os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela História e pela Antropologia no conhecimento do “outro”, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais.”

Outro texto importante é o trabalho de Bittencourt (1998), que focaliza a produção iconográfica inserida nos livros didáticos. Esta reflete e argumenta sobre as deficiências de pesquisas no Brasil, especialmente dedicadas à produção iconográfica na área da História, e destaca o uso das imagens como recurso pedagógico utilizado há mais de um século.

Chamando a atenção para a situação do professor como leitor crítico da obra e para a utilização cuidadosa dos livros didáticos, Bittencourt (1998) exhibe algumas características peculiares ao conjunto de imagens do livro didático. Em primeiro lugar, está a existência da marca francesa nas ilustrações dos livros de História, por serem as reproduções retiradas de obras francesas. Segue-se, para o caso da produção de história do Brasil, a organização de um acervo próprio de ilustrações e gravuras, sendo, no conjunto destas variáveis, o *Sete de Setembro*, de Pedro Américo, e a *Primeira Missa do Brasil*, de Vitor Meirelles, as mais reproduzidas. Na história política, houve o cuidado de se pesquisarem retratos de personagens que ficaram famosos posteriormente, como Tomé de Souza e Pedro Álvares Cabral.

Ao se concentrar nas ilustrações dos indígenas, a pesquisadora constata a sua presença nos livros didáticos, ao longo da história escolar, desde 1860. Neste caso, ao acompanhar a literatura didática, a autora verifica que, nas representações dos indígenas, percebe-se uma variação significativa entre os autores e as obras.

As obras¹⁰ escritas nos anos 70 e 80 do século XIX representavam os indígenas como “selvagens”, ressaltando a importância histórica da obra missionária e civilizatória da catequese. Na primeira década do século XX, as imagens iconográficas das obras evidenciavam as características culturais específicas dos índios, destacando a importância de se entender as culturas indígenas em suas peculiaridades, evitando considerações genéricas, como, por exemplo, classificá-los de “povos selvagens”.

Já em 1916, dada a importância do embranquecimento da população brasileira para que ela pudesse chegar ao estágio civilizatório, nas imagens contidas nos livros didáticos os indígenas reaparecem como “selvagens” e ainda responsáveis pela mestiçagem, pela preguiça e pela aversão ao trabalho produtivo da maior parte da população brasileira.

Mais recentemente, ao acompanhar a literatura didática, analisando as várias versões sobre as populações indígenas, Bittencourt (1998) sinaliza, nas publicações, as mudanças e permanências¹¹ das ilustrações e seu contexto. Entretanto, a pesquisadora ainda alerta para a permanência, nas obras atuais, de ilustrações escolhidas ainda no século XIX.

¹⁰ Estas primeiras obras foram: *Pequena História do Brasil*, escrita por Cônego Fernandes e Joaquim Maria Lacerda, publicado ao final de 1870, e *História do Brasil das escolas primárias*, escrita por João Ribeiro em 1900.

¹¹ A autora apenas faz referência a estas mudanças e permanências, mas não cita quais seriam elas.

Outro trabalho que traz reflexões sobre os livros didáticos é o de Araújo (1999). Preocupando-se com os paradigmas historiográficos que norteiam a escrita dos manuais didáticos de História, a autora realiza suas pesquisas partindo de uma amostragem de oito livros didáticos, com maior índice de adoção nos anos de 1995 a 1998, nas séries do primeiro e segundo graus da Grande Fortaleza. A incursão nestas amostragens tem como pretensão identificar as teorias e filosofias da História, subjacentes a esses manuais.

Nas reflexões realizadas em cada um destes manuais, a autora destacou no livro *História, Moderna e Contemporânea*, destinado ao segundo grau, o europocentrismo e o elitismo da história dominante como tônica da explicação histórica. Segundo Araújo (1999), a história que se impõe está permeada pela visão do vencedor, explicitando os interesses dominantes e reforçando a incapacidade do dominado.

No caso específico deste manual didático citado pela autora, esta evidencia que o mesmo apresenta a proposta de trabalhar com o processo histórico das sociedades ocidentais, buscando “reconstruir” a história em uma perspectiva que se aproxima mais da vertente marxista. No entanto, o livro nada mais faz do que reduzir o conhecimento histórico, reforçando uma posição de inferioridade do indígena em relação ao colonizador, colocando a postura dos dominados – em especial a do indígena – em total passividade e fragilidade.

Lemos (1999) traz uma proposta que examina a imagética de sentidos na produção do conhecimento histórico e, por conseguinte, do ensino de História, focando ausências ou esquecimentos ao que pode ser chamado de construção de uma etno-história¹².

O autor, baseando-se na abordagem de como o ensino de História sem etnicidade¹³ participa da construção dos índios invisíveis, considera que este compromete a formação do conhecimento e do reconhecimento da pluralidade que nortearam o povo brasileiro. Neste sentido, Lemos (1999) qualifica a produção histórica, os livros didáticos e os cursos de formação de história como agentes merecedores de novas dinâmicas de conhecimento, atualização, abordagem e socialização.

Considerando esses fatores importantes e um grande desafio para tornar visível a etnicidade da história, Lemos (1999) expõe alguns aspectos, presentes nos livros didáticos, que viabilizam esta ausência de etnicidade. Segundo as reflexões deste pesquisador, é difícil não ser encontrada, nos livros, a categoria generalizadora de “índios” para falar dos povos e nações que primeiro habitaram o território americano. Para Lemos (1999), o índio é visto como um ser invisível, que habita os livros didáticos quase sempre conjugado no singular. Quando estes são “classificados” genericamente, nunca se encontram identificados etnicamente com suas línguas, em seus diferentes espaços, em suas formas sociais de organização e cultura.

Em 2005, este mesmo pesquisador, em outro trabalho, problematizou como o tema da contribuição das etnias indígenas permanece quase ausente dos estudos historiográficos e, conseqüentemente, dos livros didáticos e paradidáticos. Sob esta vertente reflexiva, o autor tanto retoma os aspectos já citados anteriormente quanto inclui, sobre a temática indígena, os estudos da modernidade capitalista, retirando deste período a conclusão de que os povos indígenas testemunharam um desaparecimento étnico e

¹² Significa o estudo histórico de qualquer povo não europeu. Estes estudos tentam reconstruir a história das sociedades pré-letradas, antes e depois do contato com o europeu, utilizando fontes escritas, orais e arqueológicas, além dos conceitos e critérios da antropologia cultural e social. Consulta ao site <http://paginas.terra.com.br/educacao/Ludimila/proh.htm>, no dia 03/01/2007 às 10h40min.

¹³ Poutignat e Streiff-Fenart (1998), ao citarem Connor e Gellner, trazem duas definições de etnicidade: na primeira definição, etnicidade se refere aos povos que são nações potenciais, situados em um estágio preliminar da formação da consciência nacional. Na segunda definição, a etnicidade é concebida como forma instrumental, servindo como suporte para distinguir os estatutos e as classes, permitindo que se reduzam as ambigüidades e fundamentando a legitimidade dos grupos dominantes ou, ao contrário, servindo para estigmatizar e neutralizar os grupos sociais encarregados de tarefas que os tornam potencialmente perigosos para a ordem pública.

linguístico proporcionalmente mais acentuado do que nos quase quatrocentos anos de escravidão, e ainda assim, com pouquíssimas exceções, nos livros didáticos, nenhum capítulo é dedicado a essa questão como parte da história contemporânea do Brasil.

Desenvolvido na mesma época de Lemos (2005), o trabalho de Rodrigues (2005) tem, em sua introdução, uma avaliação sobre a questão indígena da década de 90 e apontamentos que indicam que há, nos livros didáticos, algumas informações incorretas sobre os povos indígenas, carregadas de uma visão etnocêntrica e preconceituosa. A mesma argumenta que essa situação pode ser derivada, por um lado, pela questão da política do livro didático no Brasil e, por outro, pela limitação com que são concebidas as questões específicas e genéricas pelos autores dos livros didáticos.

Como questões genéricas são entendidas aquelas que afetam a maneira como os autores concebem os conteúdos a serem ensinados e a forma como devem ser ensinados, o que significa, de acordo com a pesquisadora, “explicitar que concepções de educação, de história e de ensino de história permeiam os conteúdos apresentados.” (RODRIGUES, 2005, p. 287).

Derivadas das questões genéricas estão as questões específicas. Nestas se inclui o tratamento da temática indígena que Rodrigues (2005) apresenta nos manuais como simples aporte de um conteúdo mais abrangente, como ilustrativas, que permitem a exposição dos povos indígenas de forma generalizada.

Partindo destas considerações e da premissa de que os livros didáticos de História também são responsáveis por aquilo que é ensinado nas aulas, a autora coleta dados de seis livros de História, entre os anos de 1989 a 1999 e expõe os conteúdos recorrentes nos mesmos para o ensino dos povos indígenas:

1. A pré-história do Brasil: apontamentos sobre a ocupação humana.
2. A demografia dos povos indígenas na chegada dos europeus.
3. Aspectos das sociedades indígenas no Brasil:
 - 3.1. “Elementos” da organização social.
 - 3.2. As “crenças”; as “religiões”; e a “religiosidade”.
 - 3.3. A relação com a natureza.
4. A diversidade linguística.
5. A participação dos povos indígenas na construção do Brasil.
6. A situação atual dos povos indígenas do Brasil:
 - 6.1. a dizimação como consequência irreversível.
 - 6.2. os povos indígenas e a questão fundiária.

No quadro das análises realizadas com base nos conteúdos acima citados, vejamos quais as constatações delineadas pela pesquisadora:

- Nesses manuais didáticos, a arqueologia é utilizada apenas para revelar ao público que os elementos arqueológicos aparecem somente em relação à pré-história;
- O enfoque antropológico se distancia das discussões e dos estudos mais recentes. A “visão de índio” que é ensinada ainda permanece a mesma de anos atrás;
- Os povos indígenas não fazem parte do Brasil atual – eles aparecem apenas nas descrições sobre a pré-história brasileira, à época do contato, na abordagem do bandeirantismo, no momento da abertura política na primeira metade da década de oitenta;
- Os povos indígenas desaparecem do cenário de constituição do Estado Nacional brasileiro. As diferenças entre etnias formadoras da “nação brasileira” foram suplantadas em favor de um projeto que lutou para diluir os povos indígenas na sociedade geral, por meio da omissão, da negação da identidade, dos direitos e da expropriação territorial;

– A imagem das sociedades indígenas comuns ao público em geral continua sendo estática, como se eles vivessem em aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, uma etapa evolutiva do *Homo sapiens*.

Perante estas constatações, Rodrigues (2005) conclui com a afirmativa de que a prática escolar até hoje tem sido a da negação e da exclusão social desses povos e os livros didáticos contribuem para reforçar o preconceito e a exclusão, na medida em que colocam as populações indígenas no nível do exótico e como elemento do folclore nacional.

Mediante todas estas constatações levantadas nesta pesquisa bibliográfica, percebemos que os livros didáticos ainda necessitam de um longo percurso para que seja possível ressignificar um ensino de história que estimule uma consciência histórica e cidadã. Ainda há uma história que silenciosamente mantém conteúdos, ideias, representações e imagens preconceituosas e etnocêntricas no tratamento da temática indígena.

Daí a necessidade de que os resultados da pesquisa histórica sejam didaticamente transpostos para as carências de orientação que os tornam necessários, como também é necessário que haja uma superação do abismo existente entre o conhecimento adquirido pelos especialistas sobre as sociedades indígenas e o que é veiculado na cultura escolar, a fim de que seja possível

conciliar os direitos de igualdade dos cidadãos e os direitos à diferença de culturas (Falteri, 1998), evitando, ao mesmo tempo, a guetização e a impermeabilidade de grupos culturalmente diferenciados, que possam alimentar posturas discriminatórias. Por outro, o de colocar em pauta, conhecer, reconhecer e lutar para a superação das desigualdades sociais, sem a qual não há verdadeira diversidade cultural. Assim sendo, ao mesmo tempo em que o sentimento de pertença, através da criação de uma identidade nacional que privilegie a unidade pelo respeito à diversidade, aponta na direção de um projeto de sociedade mais democrático, a solidariedade e a identificação com aqueles que lutam pela conquista da cidadania em seu sentido pleno, tornam-se condição indispensável para sua concretização (REIS, 1999, p. 107).

Para tanto, faz-se necessário continuar a aperfeiçoar a análise das políticas públicas, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Guias Didáticos, dos materiais didáticos dos saberes e práticas dos professores de História, enfim, da cultura escolar, contribuindo para a compreensão e a implementação de políticas e saberes que atendam aos atuais desafios deste novo século, referentes ao tratamento da temática indígena e ao ensino de História no Brasil.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. A(s) história(s) produzida(s) nos livro(s) didático(s), in: SCHIMIDT, Maria A. & CAINELLI, Marlene R. (org.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatroventos, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria F. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens, in: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

DIAS, Maria de Fátima S. "Nacionalismo e Estereótipos: a imagem sobre a América nos Livros Didáticos de História no Brasil", in: DIAS, Maria de Fátima S. (org.). *História da América: ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporânea, 2004.

_____. *A Invenção da América na cultura escolar*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GRUPIONI, Luís D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil, in: SILVA, Aracy Lopes & GRUPIONI, Luís D. B. *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GUIBERNAU, Montserrat. *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira da Educação*. Campinas: Autores Associados, n.º 1, janeiro/junho 2001.

LEMONS, César de Miranda. Os índios invisíveis: o ensino de História sem etnicidade, in: *IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – Anais*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

_____. A presença e saberes indígenas e o Ensino de História, in: MARIN, Marilú Favarin; QUEVEDO, Júlio; ORDOÑEZ, Marlene. *História com Reflexão*. São Paulo: IBEP, 2001.

NAXARA, Márcia Regina C. *Estrangeiros em sua própria terra: representações do Brasileiro 1870/1920*. São Paulo: Annablume, 2002.

NOSELLA, Maria de Lourdes C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

POUTIGNAT, P. STREIFF-FENART, J. *Teorias da Etnicidade. Seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Unesp, 1998.

QUEIROZ, Renato da Silva. *Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito*. Campinas: Editora Moderna/ Editora da Unicamp, 1997.

REIS, Maria José. O Ensino de História e a Construção da Identidade Nacional: uma união legítima?, in: DIAS, M. F. Sabino et al (org.). *Interfaces do ensino de História, Perspectiva*. Florianópolis, ano 17, n.º especial, 1999.

REZNIK, Luis. *Tecendo o amanhã – a História do Brasil no Ensino Secundário: programas e livros didáticos, 1931 a 1945*. Niterói: Instituto de Ciências e Filosofia, 1992.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Brasília: Editora UNB, 2001.

ROCHA, Everardo P. G. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

SANSONE, Lívio. As relações raciais em *Casagrande & Senzala* revistadas à luz do processo de internacionalização e globalização, in: MAIO, Marcos C. & SANTOS; Ricardo V. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

SILVA, Aracy Lopes. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas, in: SILVA, Aracy Lopes. *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/ UNESCO, 1987.

SILVA, Lúcia H. O. Do ideal ao real: da adoção de novas matrizes teóricas à aplicação na prática educativa, in: SCHIMIDT, Maria A. & CAINELLI, Marlene R. (org.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatroventos, 1999.

SKIDMORE, Thomas E. *O Brasil visto de fora*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Cultura letrada, magistério e reconhecimento intelectual feminino

Olívia Candeia Lima Rocha

Mestre em História do Brasil (UFPI). Professora da Universidade Federal do Piauí (campus de Picos). e-mail: candeia09@hotmail.com

Resumo: Nas primeiras décadas do século XX, a cidade de Teresina vivenciava um processo de modernização evidenciado pela urbanização e por novas formas de sociabilidade. O deslocamento das fronteiras de gênero resultou na ampliação das possibilidades femininas no espaço público em atividades relacionadas à educação, lazer e trabalho. A atuação feminina na imprensa local e a organização de periódicos redigidos por mulheres davam ressonância a discursos feministas encetados em publicações, como a *Revista Feminina*. O acesso feminino à educação e ao magistério favoreceu o reconhecimento intelectual das mulheres e a maior participação feminina nos periódicos locais. Contudo, os espaços de publicação são perpassados por relações de poder, e a alteração das tradicionais configurações de gênero envolve subterfúgios e conflitos.

Palavras-chave: 1. Educação. 2. Magistério. 3. Imprensa. 4. Feminismo.

Abstract: During the first decades of the 20th century, Teresina was going through a process of modernization evinced by urbanization and new forms of sociability. The displacement of gender frontiers resulted in the increase of feminine possibilities in public domain, especially in activities related to education, leisure and work. The feminine performance in local press and the organization of journals written by women led to the importance of feminist discourses brought by publications such as the *Revista Feminina*. The feminine access to education and professorship favored the intellectual acknowledgement of women and the greater feminine participation in local journals. However the spaces of publications are moved by the relations of power, and the changes of traditional genre configurations involve evasions and conflicts.

Keywords: 1. Education. 2. Professorship. 3. Press. 4. Feminism.

Introdução

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por conflitos em torno dos papéis femininos e masculinos na sociedade brasileira. Essas tensões perpassam a discussão sobre o sufrágio feminino e a ampliação da participação feminina em atividades de trabalho e representatividade cultural no espaço público. Esse processo relaciona-se também com as transformações decorrentes da modernização urbana, que remodela as cidades, mas também os costumes, os comportamentos, os valores e resulta em novas formas de sociabilidade. Tratava-se de um modelo de progresso fornecido por cidades como Paris e Rio de Janeiro, na época capital do Brasil.

Essas transformações também repercutem na capital do Piauí, Teresina, criada em 1852, a partir de um planejamento que lhe conferiu ruas retilíneas e espaços para arborização e construção de passeios. No início do século XX, essa jovem cidade viven-

ciava diversas intervenções urbanas e transformações sociais que modificavam sua aparência e introduziam novas formas de lazer e sociabilidade.

As iniciativas em prol da institucionalização da educação feminina e a participação de mulheres na imprensa e nos eventos de caráter cultural podem ser relacionadas como aspectos marcantes das transformações vivenciadas na sociedade teresinense, entre os anos de 1900 a 1930. Constituindo-se como objetivo deste artigo analisar de que maneira essas mudanças contribuíram para a afirmação intelectual feminina, esta reflexão foi desenvolvida a partir da leitura crítica de jornais e revistas publicados em Teresina nas primeiras décadas do século XX, balizada pelo aporte bibliográfico de trabalhos acadêmicos que discutem aspectos sociais e culturais da sociedade piauiense desse período, ou que discutem as relações de gênero e poder que perpassam os espaços de escrita, publicação e representatividade intelectual.

1. A instrução feminina e a formação de leitoras e escritoras

Nas primeiras décadas do século XX, Teresina vivenciava um processo de modernização evidenciado pelas transformações na urbanização, nas formas de lazer e no comportamento social. O surgimento de novas possibilidades para as mulheres, em atividades relacionadas à educação, ao lazer e ao trabalho, contribuiu para ampliar o deslocamento feminino entre o espaço privado e o público (CASTELO BRANCO, 1996).

Essas mudanças foram acompanhadas pela emergência de discursos que abordavam a educação e o comportamento feminino, atuando de forma prescritiva para moldar paradigmas idealizados, de forma que a sociedade começava a se preocupar com a instrução e o disciplinamento das mulheres, por meio de instituições educacionais, destacando-se a criação do Colégio Sagrado Coração de Jesus, em 1906, e da Escola Normal, em 1910.

A instrução feminina foi uma prática social marcada pela disputa entre Igreja, intelectuais maçons e livres pensadores, tendo em vista o papel da mulher na formação dos futuros cidadãos:

[...] era importante que a mulher dominasse a leitura, a escrita, a maneira de conversar; que soubesse conhecer o mundo além das fronteiras do lar. [...] Era interessante para católicos e livres-pensadores mulheres educadas para as prendas domésticas, damas culturalmente polidas e boas donas de casa, jamais mulheres que viessem a fazer reivindicações políticas, pretendendo maior espaço na vida pública (PINHEIRO, 2001, p. 89).

Apresentava-se, assim, uma convergência discursiva para um modelo que restringia as mulheres aos papéis de mãe e esposa. Argumentava-se que a instrução feminina devia ser orientada para a família e para o espaço doméstico:

Ser mãe e ser esposa é uma verdadeira ciência, cuja posse, como a de todas as ciências, depende principalmente de um largo e apurado estudo. Se é difícil saber ser mãe, é mais difícil saber ser esposa. [...] É preciso que ela tenha sido na longa extensão da palavra, uma completa mulher de casa; que tenha a serenidade e a paciência posta à última prova, que tenha a suprema bondade e que reúna a essa cultura de espírito precisa para ser a confidente de um homem de gênio, que saiba todos os segredos da química culinária, que tenha a compreensão, e o gosto das artes decorativas: que seja enfim superiormente instruída; que não seja médica, nem filósofa, nem jornalista e que empregue todo o seu espírito e todo o seu coração em ser unicamente uma mãe e uma esposa (URTIGÃO, 1908, p. 2).

A medicina, a filosofia e o jornalismo eram atividades que estavam fora das configurações sociais estabelecidas para a atuação feminina na sociedade. Este texto insere-se em um contexto, no qual as mulheres estavam enveredando por novas esferas de atuação social, entre elas, a imprensa. É nessa perspectiva que se inscreve o jornal *Borboleta*, primeiro periódico de redação feminina no Piauí, que circulou entre 1904 e 1906.

O jornal *Borboleta* constituiu-se em um espaço, no qual as mulheres podiam expressar o desejo de estabelecer e consolidar novas frentes de atuação na sociedade, vislumbrando, inclusive, reconhecimento intelectual, como se percebe no texto a seguir:

A mulher, como todos sabem, deve ser instruída, não só porque a instrução lhe dá mais realce como também porque a habilita para todos os misteres da vida, para o bom desempenho dos deveres que lhe são inerentes. Muitos pensam que a mulher deve esmerar-se mais na educação doméstica, eu porém não penso assim, acho que ela não deve conquistar títulos que não estejam ao seu alcance mais deve estudar e trabalhar muito com o fim de ter certos conhecimentos seguindo assim o exemplo de Maria Amália Vaz de Carvalho, Julia Lopes de Almeida, Inês de Sabino e tantas outras que têm sabido se impor pela sua vasta ilustração. A instrução é a base da vida, a mulher instruída tem entrada franca em toda parte, e finalmente a instrução é um tesouro que todos devem buscar (A. B.¹, 1905, p. 1).

Escritoras de considerável projeção na sociedade da época, como a portuguesa Maria Amália Vaz de Carvalho, e as brasileiras Julia Lopes de Almeida e Inês Sabino, são citadas como exemplos a serem seguidos, verificando-se que a instrução e a atividade literária são percebidas como práticas capazes de ampliar as possibilidades de atuação social e de reconhecimento intelectual das mulheres. Atividades relacionadas à educação e ao trabalho possibilitaram a ampliação da presença feminina no espaço público, permitindo o acesso e o consumo de periódicos de circulação nacional, como *Fon-Fon* e *Revista Feminina*, publicações que podiam ser encontradas em livrarias da capital piauiense.

Destaca-se que os jornais publicados em Teresina davam ressonância ao movimento feminista, por meio de notícias, artigos e crônicas de autoria feminina que discutiam o lugar e o papel da mulher na sociedade:

Com a nossa emancipação social ganharemos, também, o que, até hoje, se nos tem negado. [...] Alonguemos a vista, e lá, ao longe, se verá a estrada florida que nos há de conduzir ao lugar que nos cabe. [...] Cogitemos de nós, já que os homens nos abandonam ao papel doméstico que querem desempenhemos eternamente (DOLORES, 1922, p. 4).

Condeno, entretanto a tendência que temos de nos restringir (com raras exceções) aos labores domésticos. Cultivemos as letras, as ciências, e as artes, e procuremos tornar independente nosso futuro, extinguindo, desta forma, o velho preconceito de que a mulher não pode prescindir do casamento (MAGNÓLIA, 1922, p. 4).

¹ O uso de iniciais constituiu uma prática recorrente entre as mulheres que publicavam na imprensa teresinense durante as décadas iniciais do século XX. Considerando-se que, entre as redatoras do jornal *Borboleta*, consta o nome de Alaíde Burlamaqui, atribui-se a ela a autoria do texto assinado com as iniciais A. B.

Verifica-se que o uso de nomes próprios femininos e a denominação de flores, eram codinomes que serviam para proteger as cronistas da censura moral da sociedade e mesmo da família. Assim, os pseudônimos funcionavam como mecanismos capazes de burlar as fronteiras discursivas do que a sociedade da época considerava apropriado para a expressão feminina (MORAIS, 2002; MAGALHÃES, 1998; ORLANDI, 1995).

Percebe-se que essas mulheres estavam ansiosas por conquistar novos papéis sociais e obter perspectivas de realização pessoal, que não se limitavam ao casamento e à maternidade. A instrução e o magistério eram vistos como atividades que oportunizariam independência financeira e outras possibilidades de reconhecimento social às mulheres.

Os debates sobre o papel social das mulheres e o feminismo encetaram uma crítica à restrição das mulheres ao papel de esposa e mãe, de forma que a aquisição de instrução era apontada como uma prática que possibilitaria a ampliação dos horizontes de realização feminina. Entretanto, buscava-se uma conciliação entre os papéis femininos na família e as novas perspectivas que as transformações urbanas e culturais oportunizavam às mulheres. Tratava-se, assim, de um feminismo que articula novas configurações sociais para a mulher instruída, de grupos sociais de maior poder aquisitivo, ideal que termina por se conformar ao novo modelo de mulher, dona de casa e mãe zelosa, mas também, possuidora do refinamento cultural necessário para as novas formas de sociabilidade da vida urbana (ROLNIK, 1989).

A criação da Escola Normal, em 1910, como uma instituição voltada para o sexo feminino, com o objetivo de formar professoras, contribuiu para inscrever novas posições para as mulheres na sociedade piauiense, tendo em vista que a atuação no magistério e o vínculo estudantil com a Escola Normal colaboraram para que professoras e estudantes pudessem se posicionar como agentes de um discurso portador de aceitação e credibilidade social, o que é observado pela publicação de textos e discursos nos jornais locais. Nessa perspectiva, o acesso feminino aos conhecimentos pedagógicos desencadeou um deslocamento das fronteiras que interditavam os lugares de saber e enunciação para as mulheres (FOUCAULT, 1996).

Contudo, esse processo não se estabelece sem tensões e conflitos, verificando-se a ocorrência de medidas que buscavam manter bem definidas as fronteiras estabelecidas para a atuação de homens e mulheres na sociedade. Convém mencionar que se buscou restringir a participação de mulheres casadas em escolas públicas do Estado do Piauí, sob a alegação de incompatibilidade entre o casamento e o magistério, pois ambos exigiriam dedicação total e missionária. Evidenciou-se, assim, uma ação disciplinar que por meio de estratégias discursivas, buscam delimitar o espaço doméstico como o lugar preferencial de atividade das mulheres casadas. Subjacente a essa questão, buscava-se diminuir a presença destas, no espaço público, repleto de situações sedutoras, representadas pelas possibilidades de lazer e de encontros.

A reforma da instrução piauiense de 1921 causou acirrados debates nos jornais locais. Os que eram contrários à conciliação do trabalho feminino no magistério com o casamento e a maternidade declaravam que esses papéis eram incompatíveis entre si, portanto, acumulá-los seria prejudicial ao ensino, pois as novas exigências pedagógicas requeriam a presença diária da professora na escola e a substituição profissional acarretaria prejuízo aos alunos:

Ora, demonstram as estatísticas, menos freqüência da professora casada que não raramente é forçada a grandes interrupções em gozo de licenças resultando disso solução de continuidade nos métodos, devido à substituição da proprietária da cadeira, havendo prejuízos para o ensino. Tanto assim é que nos Estados Unidos, onde a mulher possui a mais ampla liberdade de profissão, competindo com o homem em quase todos os ramos de atividade como bem demonstra Alberto Amado em seu precioso livro *Vida Americana*, faz-se exceção das mulheres casadas no exercício do magistério primário, por verificar a sua incompatibilidade com qualquer outro trabalho (SILVEIRA, 1921).

O trabalho feminino no magistério era visto como digno; entretanto, observa-se a ocorrência de discursos contrários ao trabalho de mulheres casadas fora do lar, pois, ora a escola retirava a mulher da casa e dos cuidados com os filhos, ora a maternidade a afastava da escola, de maneira que ela não se dedicava plenamente nem a ser esposa e mãe, nem a ser professora. Por outro lado, a interdição da atuação de mulheres com vínculo matrimonial, no magistério público, era criticada como uma medida contrária à liberdade individual e favoreceria a ocorrência de uniões ilícitas, e dessa forma, a interdição posicionava-se contra a família, contra o instinto natural de amor e contra os apelos carnis típicos da natureza humana:

[...] não sei por que carga d'água, se manifesta o desejo de que as professoras, muitas delas no viço dos anos e das ilusões, se entreguem, para poderem perceber – os seus minguados vencimentos, a uma castidade completa, que se não justifica, aliás, porque vai de encontro às mais sagradas leis da natureza humana e às próprias palavras divinas que lá mandam, nos textos sagrados “crescei e multiplicai” (VASCONCELOS, 1922, p. 1).

Ora; o projeto de que se trata provoca, naturalmente, um protesto coletivo que pode assumir proporções de uma desobediência efetiva, por que vem, de modo tácito, decretar a supressão de um direito adquirido e oprimir a liberdade que a constituição garante de contrair casamento, uma vez que se preenchem as formalidades da lei (LOPES, 1922).

Percebe-se uma convergência em torno de um ideal de família entre os discursos favoráveis e os contrários à tentativa de impedir a atuação de mulheres casadas no magistério público. Os primeiros temiam o afastamento da mulher dos cuidados com os filhos e os segundos receavam o incentivo às uniões ilícitas. Ao expor a polêmica sob a denominação de “o celibato das professoras”, vários textos indicam a percepção de que a sexualidade feminina deveria ser vivenciada preferencialmente no matrimônio. Esses discursos preconizavam que a mulher solteira ou viúva tivesse uma vida casta e dedicada ao trabalho. A mulher casada deveria ser fiel ao marido e dedicada aos filhos e aos trabalhos domésticos.

A tentativa de impedir a atuação de mulheres casadas no magistério público visava promover o retorno feminino ao ambiente doméstico, diminuindo sua presença no espaço público, repleto de seduções, podendo servir o trabalho como alibi para relacionamentos extraconjugais. Além disso, a lei teria por efeito realizar o que alguns maridos não conseguiam sozinhos: proibir suas esposas de continuar trabalhando após o casamento.

A inquietação provocada pela ampliação da atuação feminina no espaço público fica evidente pela ocorrência de medidas similares, para proibir a atuação de mulheres casadas no magistério público em Estados como Santa Catarina, Minas Gerais e Piauí, respectivamente nos anos de 1917, 1920 e 1921. O lar era considerado o lugar ideal para a atuação da mulher casada. Ademais, as perspectivas de atuação das mulheres na sociedade giravam em torno de seus papéis na família. O melhor desempenho das atribuições de mãe e esposa justificava a instrução feminina e o instinto maternal respaldava sua atuação no magistério (LOURO, 2000). Em virtude da polêmica, a lei foi alterada em 1922, constando, contudo, que seria dada preferência à nomeação de professoras solteiras para o magistério público piauiense.

O avanço das mulheres no espaço público e em atividades que antes eram de monopólio masculino e as reivindicações sufragistas instalavam um clima de inquietações que ameaçava um modelo de ordenamento social e familiar, constituindo um perigo iminente de perda de espaços e poder para os homens. Daí porque se tornava urgente delimitar espaços para os papéis sociais femininos e masculinos na sociedade, refor-

çando o papel feminino na família e tentando restringir a atuação feminina ao espaço doméstico.

Conclusão

Considera-se que o acesso à educação e ao magistério teve um papel fundamental para o reconhecimento intelectual da mulher na sociedade piauiense nas primeiras décadas do século XX, contribuindo decisivamente para autorizar a voz feminina, o que se evidencia por meio de discursos e textos publicados por mulheres em periódicos locais. Essas transformações ganham relevo na década de 1920, quando a sociedade tere-sinense já contava com um significativo contingente de leitoras e professoras, resultado do investimento realizado na instrução feminina nas décadas anteriores.

Simultaneamente, o acesso à educação, o aumento da participação feminina em atividades do espaço público e a circulação de ideias feministas, impulsionavam as mulheres de classe média e alta a sonhar com outras formas de realização, sobretudo, a almejar a obtenção de reconhecimento intelectual. Mas é preciso observar que essas novas perspectivas não dispensam o casamento e a maternidade, tratando-se, assim, de uma atualização dos desejos femininos com as novas possibilidades que passavam a fazer parte do horizonte de realização das mulheres.

Os conflitos e dissonâncias em torno do papel feminino na sociedade expressam as tensões que marcam uma época de incertezas e instabilidades provocadas pelas disputas sociais que envolvem os espaços de atuação social e de reconhecimento intelectual, que são, sobretudo, lugares de poder.

Referências bibliográficas

A. B. O adorno da mulher. *Borboleta*, Teresina, p. 1, 29 dez. 1905.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. *Mulheres plurais*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

DOLORES. Correio Elegante. *Correio do Piauí*, Teresina, p. 4, 10 mar. 1922.

FERREIRA, J. Fonseca. Por que não casarem as professoras? *Piauí*, Teresina, p. 1, 7 set. 1920.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula, in: DEL PRIORE, Mary. (org.) *História das mulheres no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 443- 481.

LOPES, C. O casamento das professoras: carta aberta ao Dr. Aquiles Lisboa. *Correio do Piauí*, Teresina, p. 1, 06 abr. 1922.

MAGNÓLIA. Correio Elegante. *Correio do Piauí*, p. 4, 14 mar. 1922.

MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios. *Literatura piauiense: horizontes de leitura e crítica literária (1900-1930)*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. *Leituras de mulheres no século XIX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. (Coleção Repertórios).

PINHEIRO, Áurea da Paz. *As tensões entre clericais e anticlericais no Piauí nas duas primeiras décadas do século XX*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2001.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SILVEIRA, M. Sotero Vaz da. Razões de um voto: o casamento das professoras. *O Piauí*, Teresina, p. 1, 13 nov. 1921.

URTIGÃO, R. A Mulher. *O monitor*, Teresina, 19 mar. 1908, p.2.

VASCONCELOS, Antônio. O caso das professoras. *Correio do Piauí*, Teresina, p. 1, 24 mar. 1922.

VIOLETA. O feminismo. *O Piauí*, Teresina, 06 abr. 1926. *Vida Social*, p. 4.

Ciência, Tecnologia e Inovação e educação: objetos políticos a se discutir criticamente ou objetos técnicos sob dogmatismos contínuos?

Vicente Galileu Ferreira Guedes

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica do Instituto de Geociências da UNICAMP (www.ige.unicamp.br/).

Mestre em Agronegócios. e-mail: galileuguedes@hotmail.com

DAGNINO, R. *Ciência e tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa*. Campinas: UNICAMP, 2007. 215 p. CDD 301.243; 378.0078; 338.981. ISBN: 978-85-268-0750-1

O livro resenhado é produto do trabalho do Grupo de Análise de Políticas de Inovação – GAPI¹, vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Tal grupo, formado em 1999, tem operado com referenciais, instrumentos e métodos de administração pública, ciência política, economia aplicada, história e sociologia, em estudos críticos das relações entre ciência, tecnologia e sociedade (IG, 2010). Renato Dagnino Peixoto, autor do livro, é o líder desse grupo de pesquisa.

O que faz do livro uma leitura relevante para os operadores das ciências sociais aplicadas e das humanidades, inclusa a educação, é a perspectiva multidisciplinar do olhar lançado sobre o processo decisório em ciência, tecnologia e inovação no Brasil, com atuação da comunidade de pesquisa no contexto. Não bastasse esse elemento *per se*, há que se considerar a estreita interação das funções ciência, tecnologia e inovação – CT&I e educação, performando em campos igualmente multidisciplinares conexos e com fronteiras difusas entre si.

Junto com outros títulos (DAGNINO, 2008; 2009), o livro resenhado apresenta um ideário algo contracorrente na análise crítica de políticas públicas. De par com textos ofertados à colação em seu sítio (<http://www.ige.unicamp.br/gapi/textos.html>), o GAPI convoca a uma discussão em torno de temas como a neutralidade (ou não-neutralidade), os conflitos de interesses, a formação de grupos e as forças dominantes nos processos de políticas públicas, inclusive as destinadas ao treinamento profissional para, por exemplo, constituição de cooperativas de trabalho e operação de fábricas recuperadas. Do conjunto, emergem discussões críticas dirigidas à universalidade e neutralidade da ciência e à linearidade do processo técnico-científico.

Destaque-se ainda que, dentro da introdução do livro, está indicado o Complexo Público de Ensino Superior e de Pesquisa – CPESP (p. 25), em um contexto em que o autor aponta que o instrumental da Análise de Políticas é a principal novidade teórica que o trabalho apresenta (p. 33). Aquele complexo é apresentado como sendo as universidades, instituições de pesquisa e de fomento e de planejamento, todas elas públicas, e as relações que se estabelecem no interior do mesmo.

A publicação é um texto único, que o autor dividiu em cinco partes, das quais a primeira é a introdução e a última contém as considerações finais. Contudo, da leitura observa-se que cada uma das partes intermediárias pode ter considerações finais e/ou conclusões específicas, o que as torna textos independentes (passíveis de estudos fora

¹ <http://www.ige.unicamp.br/gapi/>

do conjunto do livro). Apesar desse aspecto, a bibliografia está toda ao final do volume (pp. 205-215).

O prefácio do livro é assinado por Hebe Vessuri, que apresenta a publicação a partir de uma perspectiva analítica histórica (contemporânea) e política. Entre as pp. 9-14 a prefaciadora registra uma aula sobre as críticas da ciência, o que torna esse prefácio um texto de leitura relevante. Desse ponto em diante, até a p. 21, apresenta-se o livro de modo contextualizado, colocando-se o autor no rol de analistas da política em ciência e tecnologia – C&T como Sábato, Herrera, Varsavsky, Sagasti e outros (p. 20).

Na primeira página da introdução (p. 25), ao apresentar o CPESP, o autor toma providência importante nas construções posteriores ao longo do escrito. É também central a idéia acerca do pensamento latino-americano sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade – PLACTS (p. 28). Na sequência desses dois conceitos está assinalada a reduzida existência de estudos dirigidos “à visão ideológica e ao comportamento da comunidade de pesquisa enquanto ator político na elaboração da (política científica e tecnológica) PCT”, quer na América Latina, quer nos países avançados (p. 30). Com isso o autor caminha para especificar que “a utilização sistemática do instrumental da Análise de Políticas como guia metodológico para a análise da PCT é, provavelmente, a principal novidade teórica que este trabalho apresenta no cenário brasileiro” (p. 33).

Essa é a primeira linha de pesquisa das quatro que integram o livro.

Já caminhando para encerrar a introdução, encontra-se uma sequência de parágrafos com construções sobre empresas inovadoras nacionais e acadêmicos empreendedores (p. 47). Trabalhando com dados do IBGE o autor aponta para questões controversas na formulação da política e atuação do CPESP (p. 47 e segs.).

A Parte 2 contém uma importante revisão de autores de Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia – ESCT, principalmente das interpretações sobre as transformações do CPESP (p. 55). Entre as páginas 55 e 66 o texto considera a transição do Modo 1 para o 2 de construção do conhecimento (GIBBONS *et al.*, 1996 [1994]), o trabalho de Nowotny *et al.* (2001), a ruptura da sociologia da ciência (do funcionalismo) mertoniana e adentra considerações sobre a formulação da agenda (política) de pesquisa.

Depois de apresentar analiticamente diferentes modelos para a governança, o texto dedica-se à democratização da ciência (p. 84), arrolando três modelos “de participação pública em processos técnico-científicos” (p. 85 e segs.): governança técnico-científica; debate público; e coletivos híbridos. A parte é finalizada com conclusões que reforçam “a validade da opção por um tipo de análise de natureza teórica acerca da realidade...” (p. 111).

Já a Parte 3 é aberta com o mote de trabalhar a retomada de argumentos em favor daquele guia metodológico para tratar do caso do CPESP brasileiro (p. 115). Fundamenta-se em bases conceituais para, mais uma vez, “justificar a utilização do enfoque da Análise de Políticas para a abordagem da PCT” (p. 125). No curso, cuida do processo de elaboração de políticas públicas em três fases: formulação, implementação e avaliação. Finaliza a parte a argumentação de que “a comunidade de pesquisa brasileira desempenha, pelo menos por enquanto, um papel dominante na formulação da nossa PCT” (p. 157).

A parte subsequente é dedicada “à aplicação do enfoque de análise de políticas para tratar o CPESP” (p. 161). Nos primeiros passos apresenta características da comunidade de pesquisa latino-americana e adentra o que chama de “momento de formulação” (p. 166), o de implementação (p. 172) e um que denomina “tentativa de ‘enquadramento’ institucional” (p. 176).

Na quinta parte o livro apresenta uma espécie de apanhado final e conclusivo do trabalho, reforça a validade do enfoque da Análise de Políticas para o caso brasileiro e outros semelhantes (p. 190) e aponta a relevância do papel dos professores-pesquisadores na PCT. A cuidar do modo de governança no CPESP, destaca criticamente a prevalência dos modos Esclarecimento e Déficit Científico e as dificuldades para avançar para o Debate Público (p. 196).

Para aqueles que, a partir desta resenha, se lançarem à leitura do próprio trabalho resenhado e se interessarem pelas questões das políticas públicas e estratégias em

CT&I e em Educação, vale lembrar que do mesmo espaço organizacional acadêmico emergiram textos destinados à análise crítica da neutralidade da ciência (DAGNINO, 2008) e à interpretação da tecnologia social na construção de “outra sociedade” (DAGNINO, 2009).

Sobre esse processo dinâmico de interação e reprodução social, e do papel que exerce a educação, vale lembrar que, na ótica weberiana, o trabalho (humano) não é produto da natureza senão o resultado de um longo e perseverante processo educativo (WEBER, 1985). Sinalizando que as análises e decorrentes discussões sobre essa problemática devem ser disciplinarmente expandidas (em leque) e tematicamente aprofundadas, traz-se à luz o trabalho acadêmico de Silva (2007), formulado e defendido no Equador, de forma articulada com o ideário da Rede Novo Paradigma para a Inovação Institucional na América Latina. Sob perspectiva metodológica substancialmente distinta daquela do autor citado no início deste parágrafo e, talvez, mais consoante com o que tem publicado o GAPI (embora não haja sinais visíveis de relações), em sua análise específica, a autora parte de um problema que considera que o fracasso nos esforços de desenvolvimento humano e social na América Latina, tentados por programas oficiais, tem sido mais a regra que a exceção (SILVA, 2007: 3). Importa percorrer essas fontes tendo em conta que os excluídos (inclusive na e da educação) não nascem; são produzidos – eles emergem de relações assimétricas em processos de geração, acesso, distribuição e apropriação de informação, riqueza e poder² (SILVA, *op. cit.*: 107).

Para finalizar, lança-se mão do texto com que Casassus (2007) apresenta e discute uma pesquisa sobre o sistema educacional na América Latina, cujos resultados são em grande medida dramaticamente ruins, gerados por um contexto político e socioeconômico adverso à igualdade, movido por estados (governos) que não assumem suas responsabilidades no caso. Frente a isso fica uma questão: seria ineficiente até mesmo no adestrar do homem boi taylorista (numa remissão a Silva [2007]).

Quando Dagnino fala na pequena quantidade de estudos críticos dirigidos à visão ideológica da comunidade de pesquisa, enseja uma aplicação expandida para o campo da educação e para o dos formuladores e operadores de políticas públicas. O enfoque de análise de políticas apresentado e defendido no livro resenhado parece especialmente pertinente para ambos os campos mencionados nesta resenha: CT&I e Educação.

Fontes bibliográficas além do livro resenhado

CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. 2 ed. Brasília: Líder e UNESCO, 2007. 204 p.

DAGNINO, R. *Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência*. Campinas: Unicamp, 2008. 279 p.

DAGNINO, R. (org.). *Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade*. Campinas: IG/Unicamp, 2009. 183 p. il.

GIBBONS, M.; LIMONGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Reimpr. 2. Londres: SAGE Publications, 1996. 179 p.

IG. Instituto de Geociências. *GAPI - Grupo de Análise de Políticas de Inovação*. Disponível em <http://www.ige.unicamp.br>. Visitado em 10/06/10 às 16:45 horas. 2010.

NOWOTNY, H.; SCOTT, P.; GIBBONS, M. *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Londres: Polity, 2001. 278 p.

² Em livre tradução para esta resenha analítica.

SILVA, R. F. S. *De “hombres bueyes” a talentos humanos hacia una pedagogía contextual, interactiva y ética para el desarrollo humano en América Latina*. Quito – EC: Pontífica Universidad Católica del Ecuador, 2007. 214 p. (Dissertação de MS em Desenvolvimento Humano).

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Trad. P. Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2007. 238 p. (Coleção A obra-prima de cada autor).