

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor do UNIPAM
Raul Scher

Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão
Fagner Oliveira de Deus

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

Coordenadora de Extensão
Adriana de Lanna Malta Tredezini

Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações
Luís André Nepomuceno

A **Revista ALPHA** é uma publicação anual dos cursos de História, Pedagogia e Letras, do Centro Universitário de Patos de Minas. Coordenador dos cursos de Pedagogia e História: Marcos Antônio Caixeta Rassi. Coordenadora do curso de Letras: Mônica Soares de Araújo Guimarães.

Impressão e acabamento
Grafipres: (34) 3811-1166

Capa
José Ferraz de Almeida Júnior, *Leitura* (Pinacoteca do Estado de São Paulo, OST, 1892)

R454r Revista ALPHA / Centro Universitário de Patos de Minas. –
Ano 13, n. 13 (nov. 2012). -- Patos de Minas : UNIPAM, 2012.

Anual.

ISSN 1518-6792

1. Cultura, Periódicos. I. Centro Universitário de Patos de Minas.

CDD: 056.9

Bibliotecária responsável: Carolina Simões Barbosa CRB6-2110

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

NEP | Núcleo de Editoria e Publicações
consulte a página do NEP: <http://nep.unipam.edu.br>

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 1518-6792

ano 13 – n.º 13 – novembro de 2012

Patos de Minas: Revista Alpha, UNIPAM, (13):1-262, 2012



Centro Universitário de Patos de Minas

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
www.alpha.unipam.edu.br
e-mail: revistaalpha@unipam.edu.br

Editor

Luís André Nepomuceno

Conselho Editorial Interno

Agenor Gonzaga dos Santos
Helânia Cunha de Sousa Cardoso
Luís André Nepomuceno

Conselho Consultivo

Alckmar Luiz dos Santos (Universidade Federal de Santa Catarina)
Ana Margarida Dias Martins (University of Cambridge)
Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (Universidade Federal de Uberlândia)
Carlos Henrique de Carvalho (Universidade Federal de Uberlândia)
Dermeval Saviani (Universidade de Campinas)
Divino José da Silva (UNESP/ Presidente Prudente)
Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (Universidade de São Paulo)
Hugo Mari (Pontifícia Universidade Católica/ Minas Gerais)
Jorge Megid Neto (Universidade de Campinas)
Jorge Ruedas de la Serna (Universidad Nacional Autónoma de México)
Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa, Portugal)
Lorenzo Teixeira Vitral (Universidade Federal de Minas Gerais)
Luciano Marcos Curi (Instituto Federal de Roraima)
Manuel Cadafaz de Matos (Centro de Estudos de História do Livro e da Edição, Portugal)
Maria Beatriz Nascimento Decat (Universidade Federal de Minas Gerais)
Maria Violante Carraço F. C. Pereira Magalhães (Universidade de Lisboa, Portugal)
Perciliana Pena (FUNDEC/Fundação para o Desenvolvimento Tecnológico e Políticas Sociais)
Rita Marnoto (Universidade de Coimbra)
Rosa Maria Ferreira (Patrimônio Histórico, Prefeitura de Patos de Minas)
Selva Fonseca Guimarães (Universidade Federal de Uberlândia)
Sueli Maria Coelho (Universidade Federal de Minas Gerais)
Walquiria Wey (Universidad Nacional Autónoma de México)
Wenceslau Gonçalves Neto (Universidade Federal de Uberlândia)

Assessoria *ad hoc* para este número

Sílvia Carla Pereira de Brito Fonseca (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)
Sabina Maura Silva (Universidade Federal de Minas Gerais)
Maria das Graças de Loliola Madeira (Universidade Federal de Alagoas)

Revisão

Lívio Soares de Medeiros

Bibliotecária responsável

Dione Cândido Aquino (UNIPAM)

Sumário

Dossiê: Do Império à República: o séc. XIX no Brasil

- 9 Medicina e Império: grandes mudanças no panorama científico
Dulcídio de Barros Moreira Júnior
- 20 Esaú e Jacó: uma escrita irônica e narcisista
Edson Santos de Oliveira
- 34 Machado de Assis e Edgar Allan Poe: dois escritores da modernidade
Greicy Pinto Bellin
- 41 Os Juízos dos Órfãos na Manaus Republicana (1897-1923)
Ivana Otto Rezende
- 57 O naturalismo de Aluísio Azevedo: produção jornalística e romanesca
Luciana Uhren Meira Silva
- 70 A Educação no Brasil Império: implicações políticas e sociais na organização do Ensino na Província do Paraná
Maria Cecília Marins de Oliveira
Ana Maria Cordeiro Vogt
- 84 D. Pedro II: Influências de um Mecenas tradutor na construção de um nacionalismo literário
Rosane de Souza
- 97 A instrução pública em São Paulo: do império à república
Wagner da Silva Teixeira
- 104 A cabocla do norte e o espírita francês: um estudo sobre os videntes de Esaú e Jacó
Waldyr Imbroisi

Estudos linguísticos e literários

- 123 Re-pensando a noção de *interpretação*: transparência ou opacidade?
Hélder Sousa Santos
- 138 A árvore e os frutos: um estudo comparativo entre *Os Frutos da Terra*, de André Gide, e *O Guardador de Rebanhos*, de Alberto Caeiro
Alexandre Lúcio Sobrinho
- 147 O desejo de não mais desejar: Meursault de *L'étranger* além do princípio do prazer de Freud
Angela Regina Binda da Silva

- 156 López Velarde, *Imágenes o símbolos?*
Jorge Ruedas de la Serna
- 163 Vozes estilhaçadas: representações urbanas no conto “Volte outro dia”,
de Marcelino Freire
Luciana Brandão Leal
- 172 O equilíbrio vital da arte: a literatura e seus sentidos
Maurício Silva
- 177 Uma via alternativa para a compreensão da sintaxe: o discurso
Patrícia de Brito Rocha

Estudos pedagógicos

- 189 O fio do romance: o processo de escolarização de crianças negras em
Vassouras, 1889 a 1930
Alexandre Ribeiro Neto
- 199 A questão da indisciplina sob novos enfoques e sérias preocupações: uma revisão
de literatura e proposta metodológica
Gilson Xavier de Azevedo
Janice Aparecida Azevedo Fernandes
- 218 As contribuições de Anísio Teixeira para a formação do pensamento
pedagógico brasileiro
Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

Estudos históricos

- 235 A cidade e o urbano: categorias explicativas e experiências históricas
Rosa Maria Ferreira da Silva
- 244 Estados Unidos: um espaço geográfico, um mosaico de experiências, uma história
em construção em Uberaba
Robert Mori
Sandra Mara Dantas

Resenhas

- 259 Uma voz que ainda soa: Honório Armond, poesia reeditada
Nilze Paganini
Luiz Antônio Paganini



José Ferraz de Almeida Júnior, *Leitura* (1892, óleo sobre tela)

***Dossiê: Do Império à República:
o séc. XIX no Brasil***

Medicina e Império: Grandes mudanças no panorama científico – de barbeiros a médico

DULCÍDIO DE BARROS MOREIRA JÚNIOR

Professor do UNIPAM e membro adjunto do Colégio Brasileiro de Cirurgiões

ALINE FIGUEIREDO

Discente do curso medicina UNIPAM

CAMILA VIEIRA

Discente do curso medicina UNIPAM

Resumo: A forma de ensino da arte médica vem passando por inúmeros questionamentos na atualidade. Hoje temos grande direcionamento para a análise crítica das informações absorvidas com uma postura questionadora. Conforme veremos neste artigo de revisão da literatura sobre os fatores históricos que motivaram as mudanças de tendência da medicina em sua evolução, perceberemos que esta ciência se adapta às necessidades sociais a que são impostas. Tais mudanças são claramente vistas com os conceitos higienistas que nortearam a medicina imperial até fins da década de 1870, quando a chegada da bacteriologia trouxe a agregação da ciência ao desenvolvimento da medicina. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura sobre a medicina do período Imperial brasileiro ao século XXI.

Palavras-chave: medicina, Brasil, período Imperial.

Abstract: The way of teaching the art of medicine has recently undergone numerous questions. Today we have a great direction for the critical analysis of information absorbed with a questioning mind. As we will see in this review of the literature on the historical factors that led to changes in the trend of medicine in its evolution, we realize that science adapts to the social needs that are imposed. Such changes are clearly seen with the hygienist concepts that guided imperial medicine until the late 1870s, when the arrival of bacteriology aggregation brought science to the development of medicine. It is a narrative review of the literature on medicine of the period to the twenty-first century Imperial Brazil.

Keywords: medicine; Brazil; imperial age.

Na era medieval, o ensino médico consistia basicamente na leitura e recitação dos textos hipocráticos e galênicos, não necessariamente com atividades práticas orientadas por preceptores. Com a evolução do estudo das ciências básicas como a Anatomia Patológica, com Morgagni (1682-1771) e Virchow (1821-1902), da Microbiologia, com Koch (1843-1910) e Pasteur (1822-1895), e da Fisiologia, com Claude Bernard (1813-1878), que transcorreram no final do século XIX, o estudo da medicina se modificou para incorporar também conhecimentos oriundos destas áreas básicas no intuito de embasar a prática da nascente medicina científica. Esta cientificidade também se refletiu na forma de ensino e treinamento dos futuros médicos. Nesta revisão da literatura objetivamos traçar uma linha de tendências assumidas pela medicina in-

fluenciada pelos acontecimentos mundiais do século XVIII a XXI.

Os pioneiros cirurgiões das Américas foram europeus que haviam adquirido suas rudimentares experiências e treinamentos na Escócia, Inglaterra, Alemanha e França, antes de imigrar para o novo mundo. Os jovens colonizadores que desejassem tornarem-se cirurgiões aprendiam por si como aprendizes de cirurgião ou cruzavam o Atlântico a fim de receber qualquer tipo de treinamento antes de regressar à América para, então, seguir seus companheiros imigrantes. A experiência e treinamento careciam de estrutura, não eram padronizados, e eram extremamente variáveis entre os que praticavam a cirurgia na América até a segunda metade do século XVIII. Os aprendizes estudavam as práticas da época, tratavam feridas e fraturas, aplicavam bandagens e geralmente se apoiavam, para o cuidado com os pacientes, em mestres cirurgiões ou mentores. Neste período a medicina era baseada em atividades empíricas sem qualquer forma de respaldo científico. Normalmente, o aprendizado era feito em cinco anos de serviço e aprendizagem da arte e prática da medicina e da cirurgia, então os aprendizes recebiam um certificado que os habilitava. Quando foi fundada a Escola Médica da Filadélfia em 1765, que posteriormente se transformou em Escola de Medicina da Pensilvânia agregou-se ciência à experiência dos aprendizes, principalmente por meio de aulas de anatomia e dissecação.

Em 1794, Phillip Syng Physick, natural da Filadélfia e formado na Escola da Pensilvânia, passou três anos como aprendiz de Adam Kuhn, o mais destacado cirurgião da nova nação e, finalmente, tornando-se o primeiro médico naturalmente americano a desempenhar sua função em sua nação. É considerado o pai da cirurgia Norte-Americana.

As cirurgias eram realizadas sob uma cúpula de vidro em dias ensolarados, entre às 11h e 14h. Também se utilizavam velas para iluminar os anfiteatros para as aulas de anatomia (iluminação não adequada). Neste momento, os procedimentos médicos mais comuns incluíam amputações, remoção de tumores externos e internos, remoção de cálculos vesiculares, correção de hérnias e redução de fraturas ósseas. Não se dispunha de anestesia geral e a anestesia com éter foi introduzida em 1846. A história nos revela que para os cirurgiões prepararem os pacientes para a cirurgia, faziam-nos ingerir grandes quantidades de bebida alcoólica, ofereciam ópio e láudano e golpeavam fortemente em suas cabeças com um pedaço de madeira para deixá-los inconscientes e, com sorte, não mortos. A alternativa a este método seria contratar 4 ou 5 homens fortes que continham fisicamente os pacientes durante a cirurgia.

Os primeiros cirurgiões a utilizarem estas salas de cirurgias eram considerados por seus colegas como artesãos habilidosos, sem qualquer associação com qualidades de inteligência, competência cognitiva e educação - fato este que ainda persiste em muitos membros da sociedade médica.

Embora Lister tenha introduzido noções de antissepsia em 1867, a técnica de cirurgias estéreis não se processou até 1890. Antes disso, os cirurgiões realizavam assepsia das mãos somente após e não antes dos procedimentos. Usavam longas "batas" para proteger suas roupas e, estas "batas" passavam anos sem serem lavadas (a quantidade de sangue e detritos nas batas dava prestígio ao cirurgião).

O exercício da Medicina ainda não dependia de licenças até o início do século XIX; estas licenças eram dadas por cursos oficiais e não aceitavam mulheres. Porém há várias referências a mulheres cirurgiãs que trabalhavam sem se identificar como mulheres. A atração pela cirurgia, portanto, sempre existiu. O caso mais curioso é o de Miranda Barry (1797-1865) que, sob o nome de James Barry, foi o principal oficial médico e cirurgião da Armada Britânica, onde serviu durante 40 anos mostrando excelên-

te desempenho cirúrgico e grande habilidade na pontaria.

A medicina acadêmica imperial brasileira, suas instituições, crenças e personalidades não mereciam boa reputação entre os historiadores brasileiros. Os estudos que tentam demonstrar os aspectos da cultura médica oficial, ao longo do período imperial (1822 a 1889), têm afirmado que inexistia qualquer prática científica. Foi somente com a institucionalização da medicina pastoriana, na última década do século XIX, para muitos autores, que alguns ramos das ciências naturais, se tornariam objeto de pesquisas sistemáticas. A partir de então, uma onda de razões científicas contaminaria a intelectualidade oriunda das camadas médias urbanas e ajudaria a enfraquecer a postura anticientífica das elites imperiais.

A transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, é apontada como o marco inicial do processo de independência política do Brasil. Embora Fernando Novais e Carlos Guilherme Mota ressaltem a crise do antigo sistema colonial (desenvolvimento do capital industrial, expansão dos mercados, demandas livres cambistas, difusão do iluminismo e de ideias liberais, desagregação do estado absolutista, independência das Treze Colônias Americanas e a Revolução Francesa), como fator de progressiva independência política nacional. De uma forma geral, o Brasil só passaria por mudanças substanciais na sua condição de colônia após a migração da corte Portuguesa para o Brasil. Esta foi motivada não somente pela invasão de Portugal pelas tropas napoleônicas, sob comando de Junot, em represália à recusa de Portugal ao bloqueio continental, mas também, segundo Maria de Lourdes Lyra, em função da existência, desde fins do século XVIII, de um projeto reformista da constituição de um poderoso império luso-brasileiro. A partir de então, o Rio de Janeiro, até aquele momento resumindo-se a uma simples sede de um vice-reino, torna-se a importante capital de um vasto império mundial, que além de Portugal e Brasil compreendia também territórios em mais dois continentes como a África e a Ásia (NOVAIS & MOTA, 1996).

A história da Medicina e da cirurgia no Brasil começa efetivamente com a vinda da família real. Até então quem aspirasse a ser médico precisava emigrar para a Europa. Em 18 de fevereiro de 1808, em Salvador, a primeira escola médica foi fundada, a Escola Anátomo-Cirúrgica e Médica da Bahia, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia. Em novembro do mesmo ano, logo após a chegada da família real ao Rio de Janeiro, foi implantada a Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro que posteriormente passou a ser a Universidade do Brasil e atualmente é a Escola de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro. Em 1812 ocorreu a primeira reforma do ensino médico brasileiro, quando o curso passou de quatro para cinco anos. Em 1826, a Lei de 9 de setembro outorgou às escolas brasileiras o direito de conferir cartas de cirurgia e de médico aos alunos que concluíssem sua formação nestas instituições. Em 1828, esta lei foi ampliada determinando que só médicos diplomados pudessem clinicar, desaparecendo as “cartas de licenciamento”. Logo ficava decretado o término das atividades informais de curandeiros, barbeiros, boticários e parteiras, pelo menos em tese. Estas resumiam as principais atividades relacionadas com a medicina no período colonial.

Em 1832, por ato da Regência Trina, as escolas médicas foram denominadas de “Faculdades”, respectivamente Faculdade de Medicina da Bahia e Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, e o curso de graduação foi estendido para seis anos. Em 1879, foi promulgada a chamada “lei do ensino livre”, quando então se abriram as portas para a iniciativa privada.

Com a transferência da corte portuguesa, cerca de 15.000 pessoas tomaram parte da comitiva real, o que, para uma população que na época girava em torno de 60.000

habitantes, acarretou de imediato, sérios problemas para a vida da cidade relativos a aspectos socioeconômicos. Inúmeras instituições políticas coadministrativas do Estado Português foram locadas na nova sede do Império Luso-Brasileiro, bem como instituições científico-culturais foram também introduzidas, tais como a Biblioteca Real, o Museu Real, a Imprensa Régia, o Observatório Astronômico, o Real Jardim Botânico, as Academias Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro e da Bahia (1813 e 1815, respectivamente) e a Academia Real de Belas Artes.

Para tornar possível o governo português no Brasil, no entanto, não bastava apenas a instalação destes recursos burocráticos. Necessitava-se também pôr fim ao monopólio comercial que desde o início da colonização estivera sujeito à colônia portuguesa na América. A abertura dos portos brasileiros às nações amigas, decretada a princípio em caráter provisório, por Dom João já em fevereiro de 1808 (ainda em Salvador) constituiu um passo importante na mudança do estatuto colonial. O desenvolvimento de uma produção industrial brasileira foi de pouca repercussão prática, devido ao pouco estímulo do governo português em fomentar este setor econômico, além destas medidas contrariarem os interesses ingleses que desejavam uma posição privilegiada para seus produtos no mercado brasileiro.

O século XIX, devido a necessidades sociopolíticas emergentes oriundas da transferência da corte portuguesa para o Brasil, é marcado por um movimento que objetiva o desenvolvimento de atitudes civilizatórias. Surgiram regras de como proceder, não apenas no que se referia ao dia a dia da corte, mas ao conjunto de posturas, perpassando diversos aspectos da vida social, entre estes, a definição mais precisa sobre as profissões. A distinção entre o barbeiro e o cirurgião processou-se ao longo do século XIX, marcada pela formação acadêmica do cirurgião, em contraponto com a informalidade das atividades do barbeiro. Devido a sua formação acadêmica, o cirurgião deixa de ser considerado um artesão e se coloca inserido na elite intelectual, distanciando-se dos barbeiros, porém os médicos não viam estas mudanças com bons olhos. Na elaboração de uma escala social das profissões, podemos localizar os médicos encabeçando a lista e, à distância, por exercerem atividades consideradas de outra natureza, seguiam os cirurgiões e, por último, os barbeiros. Para os cirurgiões, a aproximação com os barbeiros era indesejável, e eles almejavam aproximar-se dos médicos. Para os barbeiros, a aproximação dos cirurgiões era sinal de prestígio e elevação social (FIGUEIREDO, 1999). Esta hierarquia pode ser localizada no século XVII, em *O doente imaginário*, de Molière (1673), no momento solene de arguição do candidato a médico: o primeiro a adentrar o recinto é o enfermeiro, seguido pelo boticário que, por sua vez, é seguido pelo cirurgião e, finalmente, pelo médico. Neste ponto interessa-nos ressaltar as posições diferenciadas que ocupavam o cirurgião e o médico no século XVII, na França, e por quais mudanças passaram no decorrer do século XVIII.

Durante as três primeiras décadas do século XIX, ao analisarmos o exercício das práticas médicas, junto com licenças para médicos, cirurgiões e boticários, havia licenças para sangradores, parteiras e curandeiros. Devido à escassez de médico, um recurso muito utilizado neste período era um manual médico com informações sobre patologias e suas respectivas formas de tratamento, denominado *Manual de Chernovitz*. Dr. Chernoviz era um médico polonês, formado em 1837, na França, em Montpellier, onde conheceu alguns colegas brasileiros. Em 1840, veio para o Rio de Janeiro, e por aqui ficou até 1855, quando voltou para Paris com a esposa e vários filhos brasileiros.

Todos que quisessem exercer alguma atividade terapêutica no Brasil de início do século XIX teriam liberdade para isso, caso conseguissem uma autorização concedida pela Fisicatura mor, que era o órgão do governo responsável pela regulamentação e

fiscalização das atividades relativas a cuidados da saúde. Desde meados do século XV, elaboravam-se regimentos para os ofícios relacionados às “artes de curar” que valiam para todo o império português. Ao longo do tempo, foram sendo modificados e, em 1808, com a transferência da Corte para o Brasil, foi recriada, com sede no Rio de Janeiro, a Fisicatura mor, que existiu até 1828.

Em meados de 1826, as discussões sobre a extinção da Fisicatura mor iniciaram-se na Câmara dos Deputados, quando a comissão de saúde pública, após ter examinado “os numerosos requerimentos dos cidadãos brasileiros, em que se queixam das vexações, arbitrariedades, e extorsões dos juízos da provedoria-mor da saúde e fisicatura mor do império”, propunha um projeto de lei pelo qual seriam abolidos esses juízos. Isso ocorreu em condições de crescimento do ideal antilusitano no período em que a instituição passou a ser identificada com os interesses portugueses (PIMENTA, 2003). Além disto, os médicos e cirurgiões vinham adquirindo maior autonomia, desde 1826, devido à regulamentação da profissão com a emissão de cartas de cirurgia pelas escolas do Rio de Janeiro e da Bahia. Poucos anos depois de sua extinção, em 1828, a Fisicatura mor foi considerada um “tribunal monstruoso, nocivo à nossa ciência e aos interesses da humanidade” pela Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, onde se concentravam os médicos mais atuantes na organização das instituições médicas.

A sociedade pode ser caracterizada como uma instância de realidade relativamente integrada formando uma totalidade. Não podemos deixar de comentar que o pensamento sobre o social e a sociedade do século XVIII e XIX foi influenciado pela evolução do desenvolvimento da medicina. Ressalte-se que, no final do século XIX, instaurou-se uma nova racionalidade fundada em categorias biossociais presentes em certas transformações sociais.

Antes de tudo é importante ressaltar que o discurso médico é marcado por uma concepção ecológica e geográfica da doença. Cinco séculos antes de Cristo, o grego Hipócrates relacionava a origem da doença com o meio ambiente. O tratado hipocrático *Água, ares e lugares* ressaltava a relação dos fatores ambientais, suas modificações e localizações geográficas na origem das doenças. No século XVIII as teorias hipocráticas, motivadas por um ambiente social caótico, na Europa, e pela Revolução Industrial, que promovia adensamento populacional em cidades mal preparadas, com íntima sobreposição de classes sociais e, no Brasil, motivadas pela sobrecarga causada pela corte portuguesa, voltam a dominar, e novamente o meio reaparece como fator fundamental para explicar muitas epidemias. É o chamado neo-hipocratismo, que estabeleceu uma relação entre homem doente, a natureza e a sociedade. Esta medicina situava a doença não no ser humano, mas no meio ambiente que o cerca, no meio físico que o envolve. O filósofo francês Michel Foucault denominou o neo-hipocratismo de medicina das coisas, das condições de vida e do meio de existência, em contraste com a medicina dos homens, dos corpos e dos organismos (COSTA, 2002).

O neo-hipocratismo traz algumas crenças e doutrinas, o que vai produzir inúmeras propostas de intervenção e transformação do meio social doente. A teoria telúrica defendia que as doenças eram produzidas por emanções malignas do solo. Já os seguidores da medicina das constituições acreditavam que existia uma constituição epidêmica, uma constituição médica da doença e que era determinada por um conjunto de fenômenos naturais (qualidade do solo, clima, estação do ano, chuva, seca, centros pestilentos, penúria resultante do meio natural). Partindo deste princípio, os médicos propõem intervenções em ambientes considerados insalubres, e atuam como conselheiros para locais a serem urbanizados e para orientação de migração. Este quadro, porém, não era suficiente para satisfazer a alguns estudiosos que acreditavam que a

doença seria produzida por miasmas resultantes de emanções nocivas que adoeciam o ar e atacavam o corpo humano. A atmosfera podia ser infectada por emanções resultantes da alteração e da decomposição de substâncias orgânicas, vegetais, animais ou humanas. Segundo a teoria miasmática, o meio físico e social, a natureza e a concentração de homens eram produtores de miasmas. Pântanos deviam ser aterrados, o lixo e as edificações insalubres expulsas, e a sujeira, eliminada (COSTA, 2002). A piora da qualidade do ar também podia ser combatida através de sua renovação e circulação. Considerava-se que tudo o que estivesse parado, estagnado, poderia ser um elemento perigoso à saúde pública, um produtor de miasmas. Diante desta convicção de que a infecção e a contaminação se produziam pelo ar, muito mais do que pela água, a ventilação constituía-se no eixo principal da estratégia higienista. As teorias neo-hipocráticas se adequavam perfeitamente à realidade social da época, conforme citado anteriormente.

Durante a Idade Média, prevaleceu a teoria Miasmática, a qual considerava que a doença era causada por certos odores venenosos, gases ou resíduos nocivos (do grego *miasma*, mancha) que se originavam na atmosfera ou a partir do solo. Essas substâncias seriam posteriormente arrastadas pelo vento até a um possível indivíduo, que acabaria por adoecer. A teoria miasmática levou a extrema necessidade de medidas de saneamento, higienistas, uma limpeza profunda do meio físico e social, pois onde reinasse a sujeira, a concentração, o amontoamento, criava-se um ambiente propício à formação de miasmas e doenças. Então, o meio mais perigoso para a população era o espaço urbano. Uma série de medidas higienistas foram propostas para manter a saúde da sociedade: cemitérios, matadouros, hospitais, cadeias, fábricas e lixões foram transferidos para a periferia da cidade, construíram-se redes de esgoto e passou-se a fazer um controle das fontes, rios e chafarizes.

A pobreza, o excesso de trabalho, a má alimentação, a falta de moral, a vizinhança de ambientes insalubres e outros fatores de tipo econômico e social foram considerados de grande relevância para explicar o impacto de determinadas enfermidades, determinando o aparecimento de muitas normas de condutas sociais. Depois de mapeado o espaço físico foi a vez do espaço social. A doença podia ser resultado tanto do meio físico quanto do meio social. Surge a teoria social da doença. Estudos realizados durante a epidemia de cólera, em 1832, estabeleceram uma relação quase constante entre a gravidade dos sintomas e exiguidade das habitações. As devastações mais mortíferas ocorriam nos bairros mais densos e entulhados. A cólera atingiu o país em 1855-56 e nos anos de 1890, pouco tempo antes de o Brasil ser alcançado por outra pandemia, a da peste bubônica. A tuberculose, as disenterias, a malária e febres chamadas por dezenas de nomes surgiam como problemas crônicos na capital e nas províncias. As epidemias de varíola aconteciam, em geral, no inverno. Embora haja evidências de febre amarela no Brasil já em 1694, foi somente a partir de meados do século XIX que esta se tornou a grande questão sanitária nacional: a febre amarela “aportou” no império brasileiro no verão de 1849-50. No Rio de Janeiro, comprometeu 90.658 pessoas e matou 4.160 de seus 266 mil habitantes (houve quem falasse em até 15 mil mortes). O mesmo desastre foi identificado em Salvador e Belém, então com 45,5 mil e 16 mil habitantes, respectivamente.

Foucault, importante filósofo e historiador francês da época conhecido pelas suas críticas às instituições sociais, chama esta corrente da medicina social de “medicina dos pobres”, ou “medicina da força de trabalho”. A difusão desta corrente se dá principalmente na Inglaterra, durante a revolução industrial, quando o pobre perde sua função social e se torna perigoso, tanto por ser considerado um foco disseminador de doenças, quanto por tornar-se força política que era capaz de se revoltar. Na segunda

metade do século XIX, o Parlamento inglês vota “a lei dos pobres”, assegurando saúde e ao mesmo tempo controle médico dos pobres. Foi permitida a intervenção no espaço privado, principalmente em casas pobres (COSTA, 2002).

A suposição de que o saber médico nacional não tinha fundamentação científica, nem era controlado e validado pelos critérios vigentes de cientificidade, levou boa parte dos intérpretes da medicina oitocentista a apostarem em uma explicação de seu processo de institucionalização. Como não havia critérios científicos nas atitudes médicas, nem existia uma consciência de pesquisa, o que balizava as ações médicas? A higiene não passaria de uma atitude biopolítica de controle social.

Na contramão desses pensamentos que defendem que a medicina brasileira no período imperial não contava com qualquer atividade científica, resumindo-se a atividades higienistas copiadas da Europa, temos inúmeras evidências de que os médicos formados pelas escolas do Rio de Janeiro e de Salvador desprenderam grandes esforços no necessário trabalho de inovação científica nos campos do diagnóstico e da terapêutica, na identificação dos agentes deletérios ambientais, que se acreditava estarem implicados na produção das doenças próprias de nosso clima, e na adequação de medidas profiláticas propugnadas pela higiene às condições nacionais. Dentro deste contexto podemos citar a Escola Médica Tropicalista da Bahia (ETB). E os médicos do Rio e de Salvador o fizeram não apenas institucionalizando a pesquisa anátomo-clínica e higienista, mas também assimilando seletivamente alguns ramos da ciência natural: botânica, meteorologia, geologia e topografia, de cujos conhecimentos eles dependiam para levar a cabo a agenda de pesquisas sobre a patologia brasileira proposta inicialmente pelo grupo que criou a Academia Imperial de Medicina em 1829. As Faculdades de medicina do Rio de Janeiro e de Salvador, bem como a Academia Imperial de Medicina e dezenas de periódicos médicos publicados em diversas províncias, estiveram implicados na produção, revisão e validação dos conhecimentos científicos sobre a vasta constelação de problemas relacionados à saúde pública e privada dos habitantes do Império. Assim, no lugar das interpretações que explicavam o pensamento médico e higienista deduzindo-o dos interesses imediatos das elites dominantes, forjou-se a consciência médica de fora.

De qualquer modo, o limite institucional do ensino médico baiano suscitou, no final dos anos 60, a constituição de um grupo que seria posteriormente denominado de Escola Tropicalista da Bahia (ETB). Considera-se que

estes médicos ao buscarem o reconhecimento de doenças e afecções reinantes em outros países e que grassariam no Brasil, repetiram pesquisas pela microscopia, repetiram exames histo e anátomo-patológicos, observaram a sintomatologia, conseguiram, por vezes, acrescentar novos dados à etiologia, à própria sintomatologia e à terapêutica, e confirmaram, em primeira mão, a presença de entidades mórbidas da chamada patologia tropical. Foram pioneiros. Demonstraram sem qualquer dúvida, a incidência de diversas e graves doenças. São perfeitas as suas observações considerando-se os conhecimentos que possuíam e o confinamento científico em que viviam (MAIO, 1995, p. 22).

Projeto de medicina nacional (MAIO, 1990), sintonizado com o conhecimento científico internacional na área da parasitologia, a ETB lutou pela afirmação da singularidade brasileira no terreno das pesquisas das doenças tropicais sem, com isso, ser capturada pela armadilha determinista tanto climática quanto racial.

A partir de fins do século XVIII, o gênero de literatura científica conhecido como

topografia médica renovou os estudos que correlacionavam os aspectos ambientais que, numa certa localidade, eram tomados como protagonistas na produção de certas doenças. Uma série de novos instrumentos de medição de fatores meteorológicos estava sendo desenvolvida (termômetro, barômetro, pluviômetro). Isto desencadeou a possibilidade de uma meteorologia quantitativa no lugar de descrições qualitativas prevalentes neste período. O contexto de ciência ambiental (climatologia, meteorologia, topografia, geologia) e medicina estavam então profundamente influenciados pelas raízes da filosofia natural do Século das Luzes. A literatura sobre as causas ambientais das doenças mantinha uma orientação empirista. O bom médico examinava sucessivamente os *circunfusa* (meteorologia, hidrologia, geologia, climas e habitações), os *ingesta* (alimentos e bebidas), os *excretos* (excreções e banhos), os *aplicata* (vestimentas e cosméticos), os *perceptas* (costumes, sexualidade e higiene pessoal) e, por fim, os *gestas* (movimentos habituais e atividades profissionais). Assim, os agentes externos, miasmas, calor, pressão atmosférica, umidade, parasitas, temperatura e gases químicos, concorreriam para formar uma afecção, para produzir uma situação que, eventualmente, conduziria a um estado mórbido. Seria uma condição necessária, mas nunca suficiente.

A higiene colonial ou metropolitana, amparando-se nos estudos de topografia médica, tinha como projeto não apenas estabelecer limites geográficos das doenças e a duração das epidemias, mas também esclarecer sobre as influências das condições meteorológicas e seu modo de propagação e disseminação.

A medicina hospitalar francesa entre fins do século XVIII e início do século XIX, implantaria uma nova tendência em pesquisa médica. O novo doutor seria um detetive rastreando incansavelmente a doença, por meio de instrumental investigativo forjado pela anátomo-clínica, de acordo com a retórica sensualista tomada de empréstimo da ideologia. O hospital se tornaria um centro de ensino e pesquisa, além de juiz do conhecimento médico. No domínio do conhecimento médico, a patologia socioambiental foi substituída pela anatomopatologia, que identifica as doenças como lesões orgânicas. A partir de então, como vimos, um relatório clínico seria caracteristicamente composto de uma série de detalhadas descrições que incluíam informações sobre a sintomatologia e sobre o meio ambiente físico e social. Neste sentido estrito de um conjunto de procedimentos e técnicas diagnósticas (exame físico, percussão mediata, estetoscópio, autópsia, patologia tissular), a anátomo-clínica tornou-se a primeira conduta tradicional médica verdadeiramente internacional. O exame clínico ou anamnese passou a ser visto como passo fundamental para a construção de um conhecimento médico científico: associado ao pressuposto da indução científica era percebido como uma alternativa à especulação teórica e à experimentação.

No final do século XIX, a medicina modifica sua visão de doença com o surgimento da bacteriologia que transforma o entendimento de como se desenvolvem as doenças, deixando de lado as teorias miasmáticas. A medicina científica, que tinha o indivíduo como o centro das atenções, valorizando os fenômenos orgânicos, inicia a superação da medicina higienista que se baseia no meio ambiente e no social. Em relação ao ensino médico, durante o século XX temos uma sinalização clara das necessidades fundamentais para a promoção do aprendizado médico. Segundo relatórios uma escola médica requeria: filiação universitária, teatros anatômicos, salas de leitura, mesas de autópsias, laboratórios e bancadas, pesquisa ligada ao ensino, instrutores clínicos em tempo integral, uso de tecnologias atualizadas e hospital-escola com grande quantidade de doenças interessantes a serem estudadas. Este método de ensino, perseguido pioneiramente pela estrutura educacional germânica, seria aperfeiçoado nos

Estados Unidos, onde Simon Flexner, tendo em mente o modelo vigente na Johns Hopkins University, e sendo financiado por fundos privados das fundações Rockefeller e Carnegie, se tornaria o símbolo da cruzada pela reforma da profissão médica, inaugurada pela American Medical Association meio século antes.

O ensino médico imperial brasileiro vinha adotando o figurino germânico desde 1880. A Lei Leôncio de Carvalho (1879) foi a brecha institucional que permitira a implantação do ensino livre e experimental antes da queda da monarquia. Com a Constituição Republicana (1891) que delegava aos estados a responsabilidade pela organização do ensino superior, teve início toda uma série de experiências regionais de institucionalização do ensino médico, ainda mal conhecida.

A partir de 1918, um acordo com a Fundação Rockefeller permitiu a criação do Departamento de Higiene da Faculdade de Medicina, a cargo do norte-americano Samuel Taylor Darling. A mesma Fundação custeou as viagens de estudos de Horácio de Paula e Souza e Francisco Borges Vieira para permanecerem por dois anos na Escola de Saúde Pública da Johns Hopkins University. Entre 1918 e 1925, especialistas da Rockefeller orientaram a estrutura acadêmica, introduzindo disciplinas, departamentos e institutos.

Aproximadamente 100 anos atrás, em princípios do século XX, no Departamento de Cirurgia do Hospital Johns Hopkins, William S. Halsted iniciou a principal alteração na forma de treinamento de jovens cirurgiões da América. O ensino da cirurgia e da medicina seria fundamentado no pleno contato entre o médico residente, que literalmente morava no hospital e seu orientador. Esse método se baseava em uma distribuição piramidal de responsabilidades, e a revolução no ensino médico-cirúrgico se reflete inclusive atualmente.

O modelo flexneriano, a partir de 1926, se firmou com a criação do tempo integral para as disciplinas clínicas e pré-clínicas (estruturadas em departamentos). O cerne da ideologia de ensino da Fundação Rockefeller era baseado na presença integral do pesquisador dedicado a docência junto com a presença da figura do hospital-escola (Hospital das Clínicas). A Fundação Rockefeller, em contrapartida, forneceu recursos na ordem de 1 milhão de dólares. A forma de ensino em São Paulo resume a trajetória de formação médica brasileira no século XX. A liderança da tradição clínica, identificada com o modelo francês, seria gradativamente ofuscada pela ascensão das disciplinas básicas e pelas especialidades clínicas, agora associadas ao figurino norte-americano.

Conclusão

Durante o período colonial, a história mostra que se pôde contar com poucos médicos para a assistência no Brasil e que a imensa maioria deles obtivera sua formação no estrangeiro. A assistência aos males de saúde era realizada por barbeiros, curandeiros, parteiras, boticários e cirurgiões práticos, sem qualquer forma de supervisão ou informação técnica. Outra forma de informação médica desta época, esta sim com respaldo técnico, se dava por meio de publicações populares, tais como o *Tratado de Chernovitz*.

O esboço de uma ação médica se dá com a transferência da corte Portuguesa para o Brasil por consequência da invasão de Portugal pelas tropas napoleônicas, que se deu em resposta à recusa de Portugal em aderir ao bloqueio continental. Ao mesmo tempo, a Europa se encontra em franca Revolução Industrial, que promove o adensa-

mento populacional e sérios problemas sociais. Essas características determinam a retomada dos conceitos hipocráticos, para os quais a doença seria resultado de alterações dos meios que nos cercam (neo-hipocratismo).

A chegada da corte portuguesa no Brasil promove, assim como na Europa, graves problemas de ordem social. A criação das Escolas Médicas do Rio de Janeiro e da Bahia, com a normatização da atividade médica no Império, determina a gradual extinção dos barbeiros, boticários, etc. A influência do pensamento neo-hipocrático europeu determina a adoção de diversas condutas higienistas, que mereceram críticas de historiadores no sentido de que não existiria nessas condutas um argumento científico. Tal fato é facilmente rebatido por meio da atuação das Escolas Médicas do Rio de Janeiro e da Bahia, e da atuação da Academia de Medicina. A medicina higienista do século XIX, visando o controle do meio e do espaço, aponta para uma resposta intervencionista em que se propõe recuperar a salubridade do meio a partir da medicalização dos espaços doentes.

Somente em final da década de 1870, com a introdução da microbiologia por Louis Pasteur (era Pastorianiana), é que a medicina abandona as intervenções sociais e se concentra nas alterações orgânicas, levando a evolução da medicina para uma era mais cientificista. Todas essas mudanças cobram a revisão dos critérios de ensino médico que nos trazem mudanças até os dias atuais. Hoje se assume uma atuação extremamente fundamentada em fatos (medicina baseada em evidências), sem qualquer conotação empirista e com grande preocupação com a segurança de nossos pacientes, não se admitindo de nenhuma forma a exposição destes a qualquer tipo de experimentação. Diante desses critérios, cada vez mais o treinamento médico vem sendo realizado por meio de simuladores e cenários que mimetizam uma situação real.

Patrocinadores: o autor e coautores arcaram integralmente com os custos da pesquisa.

Referências bibliográficas

BENCHIMOL, J. Epidemias e medicina no Brasil Império (1822-1889). *Pré-Univesp. Rev. Digital de apoio ao estudante pré-universitário*. Disponível em:
<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/preunivesp/657/epidemias-e-medicina-no-brasil-imp-rio-1822-1889-.html>

COSTA, M. C. L. "A cidade e o pensamento médico: uma leitura do espaço urbano", *Revista de Geografia da UFC*, ano 1, n. 2, 2002.

DUDRICK, S. J. "Evolución de la educación quirúrgica del siglo XX al XXI", *Cir. Cir.*, vol. 79, p. 16-35, 2011.

EDLER, F. C. "The debate on experimental medicine under the second reign", *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, III, cap. 2, p. 284-299, jul/out, 1996.

_____. "A natureza contra o hábito: a ciência médica no Império", *Acervo*. Rio de Janeiro, vol. 22, n. 1, p. 153-166, jan./jun., 2009.

_____. "A medicina no Brasil Imperial: fundamentos da autoridade profissional e da legitimidade científica", *Anuário de estudos americanos*. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo

Cruz, FioCruz, vol. 60, n. 1, p. 139-146, 2003.

_____. "De olho no Brasil: a geografia médica e a viagem de Alphonse Rendu", *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, vol. XIII (suplemento), p. 925-943, 2001.

EDLER, F.; FONSECA, M. R. F. "O ensino médico no cenário republicano", *Cadernos ABEM*, vol. 2, junho 2006.

FIGUEIREDO, B. G. "Barbeiros e cirurgiões: atuação dos práticos ao longo do século XIX", *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, vol. 6, n. 2. Rio de Janeiro, jul./out. 1999.

FRANCO, T. & SANTOS, E. G. "Mulheres e Cirurgiãs", *Rev. Col. Bras. Cir.*, vol. 37, n. 1, p. 72-77, 2010.

GUIMARÃES, M. R. C. "Os manuais de medicina popular de Chernoviz na sociedade Imperial", *Rev. Cantareira*, ano 2, vol. 1, n. 5. Rio de Janeiro, abr./ago., 2004.

LINHARES, M. I. *História Geral do Brasil*. 9 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990, cap. 6, p. 188-299.

MAIO, M. C. "Brazilian Physician Nina Rodrigues: analysis of a scientific career", *Cad. Saúde Públ.* Rio de Janeiro, vol. 11, n. 2, p. 226-237, abr./jun., 1995.

NETTO, A. P. "Colégio Brasileiro de Cirurgiões – 80 anos", *Rev. Col. Bras. Cir.*, vol. 36, n. 2, p. 103-104, 2009.

NEDY, M. B. C. Neves; NEVES, Flávia B. C. S; BITENCOURT, Almir G. V. "O ensino médico no Brasil: origens e transformações", *Gaz. Méd. Bahia*, vol. 75, n. 2, p. 162-168, jul./dez, 2005.

NOVAIS, F. A & MOTA, C. G. *A independência política do Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1996.

PIMENTA, T. S. "Entre sangradores e doutores: práticas e formação médica na primeira metade do século XIX", *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 59, p. 91-102, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

TAVARES, F. R. G. Orientações cosmológicas da medicina ocidental. *Numen: Revista de estudos e pesquisa da religião*, vol. 5, n. 1, 2002. Disponível em: www.editoraufjf.com.br

MENIN S et al. "Position paper on problem-based learning", *Education for health*, vol. 16, n. 1, pp. 98-113, 2003.

Esaú e Jacó: uma escrita irônica e narcisista

EDSON SANTOS DE OLIVEIRA
UFMG/COLTEC

Resumo: O objetivo deste artigo é demonstrar que em *Esaú e Jacó*, de Machado de Assis, há uma narrativa narcisista permeada por um olhar irônico. Nossa leitura se baseará no plano externo e interno da obra, na medida em que o modo espelhado de narrar mimetiza, no plano da enunciação, o momento social em que o romance foi construído. Machado, nesse jogo de espelhamentos entre narrador, personagens e leitor, apura sua sutil ironia, tornando ainda mais econômica a sua escrita.

Palavras-chave: ironia romântica; Machado de Assis; romance brasileiro.

Abstract: This article aims at demonstrating that there is a narcissist narrative permeated by an ironic eye in *Esaú e Jacó*, by Machado de Assis. The reading is based in the work's external and internal plan, insofar as the mirrored way of narrating mimics, in the enunciation plan, the social moment in which the novel was constructed. Machado, in this set of mirrors among narrator, characters, and reader amends his subtle irony, making his writing even more economic.

Keywords: romantic irony; Machado de Assis; Brazilian novel.

Todo escritor é também um leitor. Roland Barthes afirma que o ato de ler é uma espécie de sobrecodificação (BARTHES, 2004, p. 41). Ao se ler um texto, constroem-se novos sentidos a cada momento de leitura. Seguindo o pensamento do crítico francês, poderíamos acrescentar que leitor e escritor acabam se espelhando, lembrando-nos o mito de Narciso. No entanto, há uma grande diferença nessa relação. Enquanto Narciso quer unificar as duas imagens – seu corpo e seu reflexo – não percebendo o outro que há nele quando se vê, no caso do escritor há sempre um resto que escapa a seu domínio no processo de criação. Surgem sempre resíduos e fios de significação que vão tecer novas redes não programadas por ele. Ler e escrever são atividades que sempre se complementam numa constante repetição diferencial. O reflexo da imagem não é Narciso, da mesma forma que o que o escritor cria é sempre recriado nos inúmeros processos de leitura que ele mesmo faz de seu texto, ou que outros leitores que com ele compõem nova escrita, em cada momento de leitura. O escritor, se por um lado se assemelha a Narciso, por outro difere dele. Quando escreve recria na tela do texto um pouco de si e projeta muito do que leu, seus fantasmas. Há sempre restos do Outro nesse processo, o que leva o jogo da escrita a ser sempre uma atividade especular e falha:

O leitor é o Outro em relação ao escritor, o Outro entendido como um lugar, não como um sujeito, apesar de ser possível supor nesse lugar um sujeito. O escritor dirige-se, não a alguém, mas a um lugar. O escritor imaginariamente pode supor aí um destinatário, um espelho que lhe devolva sua imagem pretendida, o que seria uma ilusão. A escrita

especularizada pode surgir nos diários, nas memórias; de todo modo, ela sempre falha, pois não se submete aos desígnios de quem escreve (BRANDÃO & OLIVEIRA, 2010, p. 17).

Esaú e Jacó, de Machado de Assis, é um romance que prima pelo trabalho artesanal. Texto metaficcional, essa obra tem sintonia com a chamada “narrativa narcisista”, classificação proposta por Linda Luncheon (LUNCHEON, 1984). Luncheon entende por “narrativa narcisista” aquela que se reflete no seu fazer, texto que como Narciso se apaixona pela sua própria imagem. Nesse sentido, tentaremos mostrar que a “narrativa narcisista” acaba sendo também uma escrita irônica, uma vez que há uma sintonia entre ironia e espelhamento na construção do texto literário. Vale ressaltar que há dois tipos de ironia, a retórica e a romântica. A primeira se baseia na oposição do sentido. Trata-se de uma escrita em primeiro grau, como propõe a pesquisadora Lélia Parreira Duarte:

A ironia retórica corresponde ao primeiro grau de evidência da ironia, o da ironia coberta, no dizer de Wayne Booth. Trata-se daquele nível em que ela pretende ser compreendida como tal, isto é: a mensagem deve ser percebida em sentido contrário, anti-frástico, caso em que a tática de ação pode ser tanto a simulação quanto a dissimulação. Embora o sentido pretendido não seja diretamente expresso, uma verdade é afirmada, há uma mensagem a compreender, o que pode significar uma ideologia a exaltar ou a defender (DUARTE, 2006, p. 31).

A segunda forma de ironia é a romântica, ou de segundo grau. Não se trata aqui de um texto irônico construído na época do Romantismo. Estamos nos referindo à ironia proposta por Schlegel, aquela que valoriza o fragmento e a relatividade, sendo tecida na dialética do pensamento idealista, abrangendo a finitude e a infinitude, a criação e a negação de si (DUARTE, 2006, p. 43). Dessa forma, a ironia romântica, na linha do pensador alemão acima aludido, tem relação com a concepção lacaniana de linguagem, que nunca esgota o real. Nesta nossa leitura, ao nos referirmos à ironia, teremos sempre em vista a ironia romântica, que mantém a ambiguidade. Sem a pretensão de exigir um sentido claro, acabado, ela se destaca pelo espírito lúdico da linguagem que a constitui (DUARTE, 2006, p. 32). O que marca o discurso irônico é a fragmentação, o espelhamento, o jogo do fazer e do desfazer do texto:

Reduplicação, espelhamento, fragmentação, mascarada, inversão, autoparódia, multiplicidade de papéis representados, jogo e parábase são artifícios da obra construída com a ironia romântica, em que o autor se mostra constantemente por trás de suas personagens, pois o objetivo é desfazer a ilusão da representação, contradizer o espírito de seriedade da obra. Esta não será assim a representação de algo exterior a si, mas algo que se faz diante do leitor/espectador, essencial para a existência da obra: o narrador/autor pode contar uma história, a história que quiser, conduzi-la como lhe aprouver, porque só ele a conhece (ou só ele pode inventá-la). Paradoxalmente, porém, só o pode fazer porque há quem o entenda, quem acredite nesse saber, que se disponha a entrar nessa comunicação (DUARTE, 2006, p. 42).

Se a narrativa narcisista é aquela que se reflete enquanto se constrói, se ela supõe um processo metalinguístico mais sofisticado estendendo-se aos personagens, ao

espaço, ao leitor, aos deslocamentos do narrador, aos paratextos que a compõem, enfim a todas as esferas da escrita, pode-se afirmar, reforçando nossas reflexões iniciais, que a construção irônica do texto literário é narcisista, já que a escrita é um jogo de autor, leitor e personagens do qual o espelhamento não está ausente.

Tentaremos fazer uma leitura do romance *Esau e Jacó*, de Machado de Assis, associando os espelhamentos da narrativa ao olhar irônico do autor implícito. Por autor implícito estamos entendendo aquela voz que põe em dúvida as “certezas” do narrador. Rastreado o pensamento de Wayne Booth, Maria Lúcia Dal Farra afirma:

O autor implícito é como um contraponto à voz do narrador. Trata-se de uma voz ficcional, colocando em dúvida as “certezas” do narrador. Ele possibilita a instauração da dúvida do que se afirma aos olhos do leitor. Nessa posição estratégica, o autor implícito tira sempre proveito do que o narrador nem sempre percebe ou do que supôs esconder ao leitor (DALFARRA, 1980, pp. 19-25).

Pretendemos relacionar a estrutura interna do romance *Esau e Jacó* – a relação narrador/leitor, autor implícito e personagens – com a externa – o contexto social em que surgiu a obra. Vamos destacar inicialmente no romance o distanciamento irônico do autor implícito ao narcisismo das elites do século XIX, para em seguida ver de que modo esse narcisismo se dá no plano da enunciação. Não temos a pretensão de ver nesse texto machadiano uma mera ironia ao contexto social da época, momento de transição política, período da Abolição, de instabilidade entre Romantismo e Realismo. Da mesma forma, os espelhamentos da narrativa não devem ser vistos como mero ludismo ficcional. Acreditamos que a relação entre os dois planos, o externo e o interno, pode ser equilibrada a partir de uma leitura irônica dessa penúltima obra de Machado.

Escrito em 1904, o romance *Esau e Jacó* surgiu num período de transição entre Monarquia e República, época de instabilidade política, de indecisões, momento de tensão das elites diante dos destinos do país. Por um lado existiam simpatizantes de uma opção republicana que supostamente se comportavam como liberais, mas temiam um futuro incerto. Por outro, a ala conservadora, sustentada pela Monarquia, representava uma frágil estabilidade para a classe dirigente brasileira, que queria se perpetuar no poder e ver seus descendentes ajustados à nova ordem. Na verdade, a passagem da Monarquia para a República não trouxe modificações substantivas ao sistema político da época. A nata social no Brasil sempre foi narcisista e esteve mais voltada para seus interesses pessoais do que para os problemas da nação. A República não passou de um flerte com as tendências liberais europeias. Tudo ocorreu de cima para baixo. O povo continuou alheio ao que se passava e o país se alimentava apenas de uma imagem liberal modernosa. A construção de um imaginário popular republicano não se deu¹.

Alguns trechos de *Esau e Jacó* nos convidam a uma releitura a partir do olhar irônico do autor implícito frente ao narcisismo de nossas classes dirigentes, tensas diante de um futuro político supostamente incerto. Gostaríamos aqui de esclarecer que quando nos referirmos ao narrador vamos chamá-lo de primeiro narrador, para diferenciá-lo do narrador Aires. Desse modo, a ironia parte do autor implícito, que pode se

¹ Como mostra José Murilo de Carvalho, não houve a criação de um imaginário popular republicano. Quando isso aconteceu, ainda que de modo tímido, foi graças a um diálogo com valores do período imperial. Cf. CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 141.

aliar ao primeiro narrador, ironizando o contexto social e os personagens ou romper com esse mesmo narrador, tornando-o vítima de seu olhar irônico, uma vez que a fala desse último nem sempre é confiável (DALFARRA, 1980, p. 23).

Vamos destacar aqui dois trechos, ambos do capítulo VI. O primeiro deles mostra o narrador descrevendo a volta do casal Santos e Natividade da missa celebrada pela alma de João de Melo, um parente pobre de Santos que se apaixonou por Natividade. Melo recebeu do barão um emprego na periferia do Rio, favor nascido menos da generosidade do que do interesse de Santos em afastar a mulher do possível pretendente. O barão manda celebrar a missa em honra do finado, num local isolado, para não ser encontrado por conhecidos, que iriam ficar espantados com a origem humilde do casal. Percebe-se assim uma preocupação do banqueiro com a sua imagem na sociedade. Se em Santos parece haver um desejo de esconder sua procedência social, por outro lado há, por parte da esposa Natividade, uma extrema ingenuidade em relação ao espaço periférico em que se celebrou a missa. Ela pergunta ao marido por que a missa não foi celebrada na igreja de São Francisco de Paula ou da Glória, templos do centro do Rio. Santos desconversa e fala das ruas mal calçadas. Acompanhemos essa mudança de assunto do barão, que tem certa voltagem irônica:

A princípio, vieram calados. Quando muito, Natividade queixou-se da igreja, que lhe sujara o vestido.

- Venho cheia de pulgas, continuou ela; por que não fomos a São Francisco de Paula ou à Glória, que estão mais perto, e são limpas?

Santos trocou as mãos à conversa, e falou das ruas mal calçadas, que faziam dar solavancos ao carro. Com certeza, quebravam-lhe as molas (ASSIS, 2003, p. 24).

A esposa do barão, num primeiro momento, está mais preocupada com outra imagem, não a social, construída pelo marido, mas a pessoal, já que está grávida de gêmeos e a gravidez poderia deformar seu corpo. O segundo trecho que destacamos evidencia o narcisismo de Natividade: “No meio disso, a que vinha agora uma criança deformá-la por meses, obrigá-la a recolher-se, pedir-lhe as noites, adoecer os dentes e o resto?” (ASSIS, 2003, p. 24). No avesso dessa reflexão, há um olhar irônico do autor implícito que, via narrador, minimiza a deformação corporal da baronesa, que descobre outra vantagem de estar grávida: o nascimento dos gêmeos seria também um exercício de maternidade e uma possibilidade de beleza na maturidade: “Natividade viu a figura do filho ou filha brincando na relva da chácara ou no regaço da aia, com três anos de idade, e este quadro daria aos trinta e quatro anos que teria então um aspecto de vinte e poucos...” (ASSIS, 2003, p. 24). Temos, nos dois fragmentos destacados, duas atitudes aparentemente opostas: a primeira, a do barão, preocupada com o público, a segunda, a de sua esposa, com o privado. No fundo, tanto a imagem social de Santos quanto a individual de Natividade estão estreitamente ligadas a seus interesses pessoais, o que pode ser constatado numa marca irônica do último fragmento retratado, as reticências.

Essas duas passagens que estamos destacando – a celebração da missa na periferia, para esconder a origem humilde do casal e a gravidez de Natividade – parecem demonstrar que o narcisismo presente em *Esau* e *Jacó* não se constrói apenas no diálogo com a realidade externa. Como veremos, o corpo da narrativa (narradores duplos, personagens duplos, relação narrador/leitor, além de outras variantes) reflete, no plano interno, essa visão narcisista. No primeiro caso, o da manutenção da imagem externa por Santos, o sujeito da enunciação contempla ironicamente o narcisismo das elites,

inebriadas diante da grandeza do patrimônio e do poder. É o que se pode perceber no sexto capítulo. No último parágrafo, há uma passagem que descreve Santos olhando orgulhosamente sua casa, ornamentada com a estátua de Narciso:

O casal ia calado. Ao desembocar na Praia de Botafogo, a enseada trouxe o gosto de costume. A casa descobria-se a distância, magnífica; Santos deleitou-se a ver, mirou-se nela, cresceu com ela, subiu por ela. *A estatueta de Narciso no meio do jardim, sorriu à entrada deles*, a areia fez-se relva, duas andorinhas cruzaram por cima do repuxo, figurando no ar a alegria de ambos. A mesma cerimônia à descida. Santos ainda parou alguns instantes para ver o coupé dar a volta, sair e tornar à cocheira; depois seguiu a mulher que entrava no saguão (ASSIS, 2003, p. 25, [grifo nosso]).

Nota-se, no trecho anterior, que o autor implícito convida o leitor a observar a vítima de sua ironia, o barão de Santos, encantado com a beleza e o tamanho de sua casa. O discurso irônico ainda pode ser comprovado em elementos da linguagem. Verbos como “ver”, “mirar”, juntamente com outras formas verbais que acenam para o deleite do barão, deleite que é reforçado pela presença da gradação – “[...] Santos deleitou-se a ver, mirou-se nela, cresceu com ela, subiu por ela” (ASSIS, 2003, p. 25, [grifo nosso]) – culminando com o sorriso da estátua de Narciso no centro do jardim.

Idêntico olhar irônico pode ser comprovado no capítulo IX, que tem um título sugestivo: “Vista de palácio”. O barão contempla a bela construção e imagina ser dono dela, dando festas memoráveis. “Para Santos a questão era só possuí-lo, dar ali grandes festas únicas, celebradas nas gazetas, narradas na cidade entre amigos e inimigos, cheios de admiração, de rancor ou de inveja” (ASSIS, 2003, p. 32).

Percebe-se no trecho um prazer do barão em contemplar o prédio público imaginando possíveis festas e a admiração dos amigos e inimigos. O que interessa a ele é projetar uma destacada imagem de si. O prédio só é contemplado em função de sua vaidade pessoal:

Já lhe não bastava o que era. A casa de Botafogo, posto que bela, não era um palácio, e depois não estava tão exposta como aqui no Catete, passagem obrigada de toda a gente, que olharia para as *grandes* janelas, as *grandes* portas, as *grandes* águias no alto, de asas abertas (ASSIS, 2003, p. 32 [grifos nossos]).

Na passagem citada, o narcisismo já se insinua no título do capítulo “Vista do palácio”. Para Santos o prédio passaria uma melhor imagem de seu poder do que a casa de Botafogo. Por três vezes aparece no trecho o adjetivo “grande”. No avesso do texto existe uma voz narrativa irônica que contempla a vaidade de Santos ao ver sua propriedade (ou futura propriedade, no caso do palácio) que se torna parte de sua pessoa. Se o narcisismo do barão se manifesta no ato de ter bens e ser admirado pelos amigos, já por parte da esposa, esse mesmo narcisismo se inclina não só para o futuro de sua classe (ela quer saber se os gêmeos serão importantes) como também para a sua gestação, vista como uma espécie de prolongamento de um eu que vê apenas a sua imagem. Numa sociedade em que as elites vivem a contemplar o próprio umbigo, o sujeito da enunciação irônica insinua que Santos e Natividade encaminharão os filhos para que se tornem um prolongamento de suas propriedades, sonhos e ambições. Os gêmeos seriam a garantia de um futuro certo e promissor, enchendo os olhos dos pais.

Vale ressaltar que o adjetivo “grande”, que surge três vezes no trecho anterior, aparece em outras partes do romance. Ao receber da cabocla Bárbara a leitura do futuro dos gêmeos, Natividade pergunta se eles serão grandes: “- Serão grandes? - Serão grandes, oh! grandes! Deus há de dar-lhes muitos benefícios. Eles hão de subir, subir, subir...” (ASSIS, 2003, p. 15). Já no final da narrativa, a mãe, na carruagem com Aires e Perpétua, após a tomada de posse dos gêmeos nas cadeiras de deputados, pensa em voltar à Ladeira do Castelo para contar à cabocla que os meninos se tornaram importantes, como ela predisse. A ironia é retomada novamente com a utilização do mesmo adjetivo “grande”. Não satisfeita com a carreira de deputados, a baronesa já está apostando na presidência, na vice-presidência da república e numa futura troca de cargos:

Quando a carruagem ia dobrar a Praia de Santa Luzia, ladeando a Santa Casa, Natividade teve idéia, mas só idéia, de voltar e ir ter à Ladeira do Castelo, subir por ela, e ver se achava a adivinha no mesmo lugar. Contar-lhe-ia que os dous meninos de mama, que ela predisse *seriam grandes*, eram já deputados e acabavam de tomar assento na Câmara. Quando cumpririam eles o seu destino? Viveria o tempo de os ver *grandes homens*, ainda que muito velha? (ASSIS, 2003, p. 235 [grifos nossos]).

Se nos dois trechos anteriormente citados, há um olhar narcisista do barão voltado para a propriedade, para a posse da casa e do palácio, com “grandes portas e janelas”, no último fragmento existe uma postura narcisista de Natividade, imaginando os filhos como “grandes homens”: a grandeza da propriedade (a casa, o palácio, contemplados por Santos) se projeta também na “grandeza” dos filhos.

Há por parte do casal Santos e Natividade uma expectativa de futuro promissor, grande... Eles querem garantias e são exatamente essas garantias que levam a mãe a pedir para que a cabocla leia o futuro dos meninos. Desse modo, a visita furtiva de Natividade, no primeiro capítulo, à cabocla para saber o destino dos descendentes é extremamente irônica. Vivenciando um momento de indecisão política do país, ela quer segurança em relação ao futuro dos filhos a fim de se prevenir no presente, recorrendo ao plano sobrenatural. Essa mesma prudência caricata pode ser constatada em Santos, quando consulta o espírita Plácido. A preocupação do casal com o presente, o momento político em que vivia a nação (Abolição, Proclamação da República) é mínima. O que importa é o futuro dos filhos, sinônimo de garantia e perpetuação do poder. Em outros termos, na política, há sempre os arranjos, as oscilações, traços típicos dos medalhões da época (importa ressaltar que esse narcisismo maquiavélico está presente também no conto “Teoria do Medalhão”). Voltada para o futuro, para a garantia de seus interesses pessoais, a classe dirigente brasileira sabe que os atritos políticos acabam sendo amaciados, no presente, em proveito das vantagens particulares. Episódios do romance como a troca de placa de Custódio, a mudança de partido de Batista, comandada pela fálica esposa Cláudia, exemplificam muito bem tais amaciamentos, descritos ironicamente. Alfredo Bosi, ao se referir aos últimos romances machadianos, mostra que esse “amaciamento de atritos”, ressaltado por alguns críticos no escritor fluminense, é relativo. Na verdade, acompanhando Bosi, poderíamos acrescentar que Machado apura sua ironia desenhando a imagem de uma sociedade que, saindo de “dilemas espinhosos”, está mais voltada para os interesses particulares do que para os públicos:

A obra final de Machado, sentida às vezes como o *amaciamento de todos os atritos*, parece,

antes, desenhar em filigrana a imagem de uma sociedade (ou, talvez melhor, de uma classe), que, tendo acabado de sair de seus dilemas mais espinhosos (a abolição da escravatura, a queda do Império), *quer deter e adensar o seu tempo próprio, fechando-se ciosamente nas alegrias privadas*, que o narrador percebe valerem mais que as públicas (BOSI, 2007, p. 141 [grifos nossos]).

Na citação de Bosi, o que interessa à incipiente burguesia do final do Império é o fechamento narcísico nas “alegrias privadas”. Em nosso entender, é bem possível que tenham ficado resíduos dos “dilemas” da nata social dessa época em alguns personagens machadianos, o que leva a uma finíssima ironia de seus últimos textos. Acompanhemos a trajetória de Aires: como personagem, o diplomata é cordato, conciliador. Outras vezes, como autor/narrador (Aires escreve um diário), é extremamente cético. As oscilações do conselheiro – como personagem e como autor/narrador – e de Flora, como veremos, parecem ter sintonia com os dilemas da classe dominante da época. Em outros termos, as indecisões de Aires personagem, seu desejo de agradar a gregos e troianos, se espelham também nos mesmos dilemas do primeiro narrador, que ora agride o leitor atento, ora faz aliança com ele quando ironiza.

Aires, o narrador e o leitor

O que caracteriza a diplomacia, como afirma Bosi, é a política do possível (BOSI, 2003 p. 142). Na diplomacia, amaciar conflitos supõe aceitar o jogo do parecer, estar ao lado de Narciso, isto é, ver o aparente como real. O traço que marca a figura de Aires é a conciliação. Descrevendo o diplomata, afirma o narrador: “Em suma, era extremamente cordato” (ASSIS, 2003, p. 37). Um pouco à frente, quando Perpétua pergunta a ele o que achava da cabocla do Morro do Castelo, aquela que leu o futuro dos gêmeos, afirma ironicamente o primeiro narrador, integrado ao olhar do autor implícito:

Aires não pensava nada, mas percebeu que os outros pensavam alguma coisa, e fez um gesto de dous sexos. Como insistissem, não escolheu nenhuma das duas opiniões, achou outra, média, que contentou a ambos os lados, coisa rara em opiniões médias. Sabes que o destino delas é serem desenhadas. Mas este Aires – José da Costa Marcondes Aires – tinha que nas controvérsias uma opinião dúbia ou média pode trazer a oportunidade de uma pílula, e compunha as suas de tal jeito, que o enfermo se não sa-rava, não morria, e é o mais que fazem pílulas. Não lhe queiras mal por isso; a droga amarga engole-se com açúcar [...] (ASSIS, 2003, p. 38).

Aires é extremamente ambíguo. Casou-se sem vontade e ficou viúvo. Tem vida de solteiro, mas se vê como “pai espiritual” dos gêmeos, é cordato e ao mesmo tempo observador atento da sociedade em que vive. Como diplomata, é meio estrangeiro na própria terra. Amou Natividade na juventude, foi preterido por ela; continua, no entanto, a frequentar a casa do barão. Aposentado, está fora do processo de produção, mas frequenta a sociedade, podendo observá-la com distanciamento irônico.

Vale ressaltar aqui as diversas instâncias da narrativa, tendo em vista a escrita irônica. O conselheiro atua ora como personagem ora como narrador. Além do autor real, Machado de Assis, há o autor implícito, voz ficcional que estabelece o distanciamento irônico em relação à voz do primeiro narrador e aos demais personagens, sem

contar com o autor Aires, morto, ser fictício, como se pode comprovar na advertência da obra. Estamos diante de um diário, mas narrado em terceira pessoa por Aires, que às vezes se integra ao primeiro narrador. Este, numa aparente onisciência, acompanha o desempenho do diplomata, que também é autor e personagem. Há assim um espelhamento na escrita machadiana, uma espécie de brincadeira do escritor fluminense com as esferas da narrativa, como afirma Soares:

Assim, antes de ser uma personagem do romance em questão, Aires é o próprio autor, que então já está morto quando a obra é encontrada. Machado de Assis brinca com as esferas narrativas, criando um autor fictício dentro da ficção, sendo que esse autor é também o narrador e uma personagem da mesma (SOARES, 2010, p. 7).

Como personagem, Aires oscila, agradando a todos, muitas vezes atuando como vítima da ironia do autor implícito. Por outro lado, como narrador que observa a sede de poder e o narcisismo das camadas dirigentes, ele se torna um contemplador irônico desses amaciamentos das pessoas que com ele convivem, espelhando o autor implícito. A dubiedade de Aires-personagem se espelha também, insistimos, nas oscilações do primeiro narrador. Assim, a forma diplomática instável e irônica de narrar de Aires dialoga com o modo dúbio do primeiro narrador na construção de seu texto, plasmado em frases tecidas com alternâncias, paralelismos, antíteses. Desse modo, a microestrutura dialoga com a macroestrutura da narrativa:

- Quanto a mim, um de vocês gosta dela, se não ambos, disse Aires. *Pedro mordeu os beijos, Paulo consultou o relógio; iam já na rua.* Aires concluiu o que sabia, que sim, que ambos e não trepidou em dizê-lo, acrescentando que a moça não era como a República, que *um podia defender e outro atacar; cumpria ganhá-la ou perdê-la* de vez. Que fariam eles, dada a escolha? Ou já estava feita a escolha, e o preterido teimava em a torcer para si? (ASSIS, 2003, pp. 186-187 [grifos nossos]).

No plano do enunciado, é possível associar também as oscilações de Aires-personagem com relação às opiniões que emite – estando ora de um lado ora de outro – com os deslocamentos das elites da época, deslocamentos estes decorrentes da transição política do Império para a República. No plano da enunciação, o primeiro narrador mimetiza esse jogo oscilante do conselheiro-personagem. Releiamos o penúltimo trecho machadiano citado e observemos o movimento de Aires. Inicialmente, esse primeiro narrador joga farpas no conselheiro, chamando-o de dúbio, colocando-o como vítima de sua ironia. Pouco depois, alerta o leitor para não pensar mal do diplomata. No final do fragmento, reforça seu olhar irônico, afirmando que a droga amarga pode ser engolida com açúcar.

Há, pois, um jogo estranho, como afirma Magalhães, entre o narrador Aires e Aires-personagem: “O narrador-Aires e Aires-personagem se confundem e se distanciam num jogo constante, *de ajuda mútua e de estranhamento*” (MAGALHÃES, 2006, p. 255 [grifo nosso]). Se entendemos bem o fragmento, Magalhães está fundindo aqui o narrador Aires com o que estamos chamando de primeiro narrador. Estamos tentando fazer uma separação entre esse primeiro narrador e o narrador Aires para tornar mais claro o jogo ficcional e irônico. Em nosso entender, o estranhamento a que se refere Magalhães se dá também quando esse primeiro narrador, integrado à voz do autor

implícito, lança sua ironia ao personagem e ao narrador Aires, solicitando uma aliança do leitor, isto é, uma compreensão da mensagem irônica, tornando o texto mais sutil. Em outros termos, no plano da enunciação, há uma oscilação do autor implícito, que ora se integra à voz do primeiro narrador, concordando com ele no olhar irônico lançado aos personagens, ora se distancia dele, ironizando-o, colocando-o como vítima do processo irônico, principalmente quando esse primeiro narrador supõe comandar a narrativa, acreditando preencher todas as lacunas do texto, evitando que o leitor o pegue em contradição.

É possível encontrar em *Esau e Jacó* várias passagens em que podemos constatar esse jogo do primeiro narrador, que ora se coloca numa posição distanciada, irônica, ora se torna subjetivo, colando-se ao ponto de vista do personagem e narrador Aires. Em algumas passagens, ele diz ser objetivo e onisciente, em outras, garante não ter onisciência. Vejamos dois exemplos. Ao afirmar que Natividade vai à Rua do Ouvidor, esclarece que não sabe o que ela iria comprar: “Quando, às duas horas da tarde do dia seguinte, Natividade se meteu no bonde, para ir a *não sei que* compras na Rua do Ouvidor, levava a frase consigo” (ASSIS, 2003, p. 82 [grifo nosso]). Em outro trecho, esse narrador demonstra ter grande domínio da narrativa e quer ser econômico na construção de seu texto. Referindo-se a Aires, afirma:

Mandou fazer um armário envidraçado, onde meteu as relíquias da vida, retratos velhos, mimos de governos e de particulares, um leque, uma luva, uma fita e outras memórias femininas, medalhas e medalhões, camafeus, pedaços de ruínas gregas e romanas, *uma infinidade de cousas que não nomeio para não encher papel* (ASSIS, 2003, p. 75 [grifo nosso]).

Diríamos que há algo de irônico nesse jogo do primeiro narrador. Inicialmente ele é detalhista, enumera vários objetos para em seguida salientar que não quer encher papel. Outras vezes, provoca o leitor atento, como se pode constatar no capítulo XXVII: “Francamente, eu não gosto de gente que venha adivinhando e compondo um livro que está sendo escrito com método” (ASSIS, 2003, p. 65). Percebe-se assim um toque perverso no ato de narrar: de um lado o primeiro narrador, colado ao autor implícito, é irônico e insinua em vários momentos o narcisismo das camadas dirigentes pedindo, nos bastidores do texto, a colaboração atenta do leitor; de outro lado, agora descolado do autor implícito e ironizado por este, ele fica insatisfeito com o leitor que adivinha a composição do livro que está sendo construído “com método”. Não caímos no canto de sereia desse primeiro narrador narcisista. O que seria um livro construído com método? Essa aparente contradição no modo de narrar deve ser lida com atenção. No processo da escrita, esse olhar tem a ver com a posição irônica desse primeiro narrador, que vai alimentando o espelhamento da narrativa, seduzindo, provocando o leitor, ora demonstrando ser onisciente, ora aparentando falsa onisciência.

No trecho que segue, ao descrever as carruagens de seu tempo, o primeiro narrador utiliza falas do narrador Aires, fundindo-as com as suas. A mistura das duas vozes aumenta o efeito irônico, que pode ser endereçado não só à realidade social da época, mas também à construção da narrativa. Em outros termos, a inversão das posições – patrão e cocheiro – pode ser aplicada também ao par narrador/leitor, mesmo não havendo intenção irônica consciente do primeiro narrador:

Casos há – escrevia o nosso Aires –, em que a impassibilidade do cocheiro na boleia

contrasta com a agitação do dono no interior da carruagem, fazendo crer que é o patrão que, por desfastio, trepou à boleia e leva o cocheiro a passear (ASSIS, 2003, p. 160).

Relendo todo o capítulo do qual o fragmento acima foi retirado, é possível notar uma fina ironia do primeiro narrador que, colado ao olhar do autor implícito, mostra o descompasso entre a riqueza de um país periférico que se espelha grotescamente na civilização europeia com a imponência de suas carruagens, mas no fundo tem uma classe que está de pires na mão dependendo do capital estrangeiro. Ainda nesse capítulo, o primeiro narrador insinua maliciosamente que Cacambo, personagem de Basílio da Gama – metáfora da doce e ingênua nacionalidade, ainda num período pré-romântico – é devorado por Voltaire, que injeta nele uma boa dose de ironia. Como afirma o primeiro narrador, a ironia do filósofo venceu a doçura do poeta:

Pessoas do tempo, querendo exagerar a riqueza, dizem que o dinheiro brotava do chão, mas não é verdade. Quando muito, cai do céu. Cândido e Cacambo... Ai, pobre Cacambo nosso! Sabes que é o nome daquele índio que Basílio da Gama cantou no *Uruguai*. Voltaire pegou dele para o meter no seu livro, e a ironia do filósofo vencer a doçura do poeta. Pobre José Basílio! tinhas contra ti o assunto estreito e a língua escusa. O grande homem não te arrebatou Lindoia, felizmente, mas Cacambo é dele, mais dele que teu, patrício da minha alma (ASSIS, 2003, p. 159).

Desse modo, ironia e espelhamentos se constroem não só no plano do enunciado, mas também no da enunciação, seja através do distanciamento em relação à realidade externa, no último trecho citado, como também à interna, como se pode comprovar na fusão entre o ponto de vista de Aires e do primeiro narrador no penúltimo exemplo, ambos contemplados pelo sujeito da enunciação irônica. Machado vai assim apurando sua ironia, explorando o ludismo da narrativa, principalmente na relação entre o leitor e o narrador. Este questiona o fazer do texto, mas procura entrar em sintonia com aquele, que às vezes se torna uma espécie de duplo do narrador. Com relação a esse processo, afirma Almeida Magalhães:

[...] O narrador interrompe inúmeras vezes a narrativa para esclarecer algum aspecto obscuro ao leitor ou leitora, ou indicar o comportamento de leitura esperado. Ele demonstra estar apreensivo com a recepção por parte do leitor. Atento ao estabelecimento da verdade, o narrador refuta possíveis julgamentos e conclusões, procurando dirigir o entendimento. Para ilustrar a narração ou se fazer melhor compreender, faz afirmações de caráter geral, cita ou altera referências literárias e ditados populares (MAGALHÃES, 2006, pp. 251-2).

Ainda segundo Magalhães, o narrador direciona o leitor, insinuando que este entenda a sua verdade, descartando novas possibilidades de interpretações que ele poderia fazer. Outras vezes, acrescentamos, rompe com esse mesmo leitor, desafiando-o:

Não, leitor, não me apanhas em contradição. Eu bem sei que a princípio o andador das almas atribuiu a nota ao prazer que a dama traria de alguma aventura. Ainda me lem-

bram as palavras dele: “Aquelas duas viram passarinho verde!”. Mas se agora atribuía a nota à proteção da santa não mentia então nem agora. Era difícil atinar com a verdade. A única verdade certa eram os dois mil-réis. Nem se pode dizer que era a mesma em ambos os tempos. Então a nota de dous mil-réis equivalia, pelo menos, a vinte (lembra-te dos sapatos velhos do homem); agora não subia de uma gorjeta de cocheiro (ASSIS, 2003, p. 162 [grifo nosso]).

Como se pode notar, a identidade do primeiro narrador torna-se ambígua. Em alguns trechos, insistimos, integrado à voz do autor implícito, ele busca aliança com o leitor, quando ironiza, esperando que este capte sua mensagem latente; em outros, se distancia desse mesmo autor implícito, quando se torna vítima do discurso irônico deste, numa falsa onisciência. Percebe-se assim uma posição narcisista do primeiro narrador na medida em que quer construir uma narrativa totalizante, sem brechas, a fim de que o leitor não capte suas contradições. No entanto, o escrever supõe faltas e esse mesmo narrador, mesmo querendo controlar o texto, deixa lacunas, como ocorre com qualquer outra escrita.

Como esperamos ter demonstrado, o primeiro narrador não quer apenas direcionar a recepção do leitor, mas desafiá-lo, convocá-lo para o jogo ficcional. Esse jogo entre leitor, autor implícito, primeiro narrador e a posição ambígua de Aires (narrador e personagem) nos parece ser irônico, na medida em que há um velar e um desvelar, um tecer e um destecer num processo de sedução e de boicote do leitor. Se por um lado existe um narcisismo do primeiro narrador, colocado pelo autor implícito como vítima de um discurso irônico, ao querer construir um texto sem contradição, parece haver também esse mesmo narcisismo em outra personagem, no caso, Flora, mas num outro ângulo, já que ela não narra, mas é apenas personagem. Seu narcisismo é decorrente da indecisão.

Flora e a unidade imaginária

Flora, filha de Batista e Claudia, pode ser enfocada no romance como uma personagem que se constrói à sombra de uma sutil ironia. Indecisa, ela é o oposto da mãe Claudia, decidida, que manipula o marido. Referindo-se aos pais de Flora, afirma o primeiro narrador, aliado ao olhar do autor implícito:

Tal era aquele casal de políticos. Um filho, se eles tivessem um filho varão, podia ser a fusão das suas qualidades opostas, e talvez um homem de Estado. *Mas o céu negou-lhes essa consolação dinástica.*

Tinham uma filha única, que era tudo o contrário deles. Nem a paixão de dona Cláudia, nem o aspecto governamental de Batista distinguia a alma ou a figura da jovem Flora. Quem a conhecesse por esses dias poderia compará-la a um vaso quebradiço ou à flor de uma só manhã, e teria matéria para uma doce elegia. Já então possuía os olhos grandes e claros, menos sabedores, mas dotados de um mover particular, *que não era o espalhado da mãe, nem o apagado do pai*, antes mavioso e pensativo, tão cheio de graça que faria amável a cara de um avarento. Põe-lhe o nariz aquilino, rasga-lhe a boca meio risonha, formando tudo um rosto comprido, alisa-lhe os cabelos ruivos, e aí tens a moça Flora (ASSIS, 2003, p. 70 [grifos nossos]).

Nesse sentido, o famoso ditado “Tal pai, tal filho” poderia ser aqui ironicamente

te corrigido como “Tal mãe, qual filha?” Essa ironia é complementada por outra: a família Batista é sarcasticamente comparada a uma dinastia: “Mas o céu negou-lhes essa consolação dinástica” (ASSIS, 2003 p. 70).

Enquanto Natividade vê nos gêmeos o prolongamento de poder de sua classe, Claudia não consegue encontrar na filha Flora um futuro “grande”. Flora pode ser enfocada como espelho de Natividade. Ela vê a baronesa como uma espécie de mãe dupla. Escolher entre Pedro e Paulo é anular esse espelhamento, sutilmente marcado pela ironia nas reticências e no adjetivo “grande”:

Ao cabo, Flora cada vez gostava mais de Natividade. Queria-lhe como se ela fosse sua mãe, duplamente mãe, uma vez que não escolhera ainda nenhum dos filhos. A causa podia ser que as duas índoles se ajustassem melhor que entre Flora e Cláudia. A princípio, sentiu não sei que inveja amiga, antes desejo, quando via que as formas da outra, embora arruinadas pelo tempo, ainda conservavam alguma linha da escultura antiga. Pouco a pouco, foi descobrindo em si mesmo o introito de uma beleza, que devia ser longa e fina, e de uma vida, que podia ser *grande*... (ASSIS, 2003, p. 179 [grifo nosso]).

Constata-se, no trecho destacado, que a beleza de Natividade, machucada pelo tempo, é neutralizada pelo olhar de Flora, que se vendo como reflexo da mãe dos gêmeos, teria também em sua fantasia uma beleza fina e uma *vida grande*. O que marca a jovem Batista é a hesitação. Ela não consegue escolher entre Paulo e Pedro e morre sem fazer uma escolha. Flora quer manter a unidade dos gêmeos. Escolher um é renunciar a outro. Como afirmou Augusto Meyer, o equilíbrio da moça “está sempre na hesitação entre Pedro e Paulo, portanto, entre uma escolha e outra que a suprime” (MEYER, 1952, *apud* SOARES, p. 3). Em termos psicanalíticos, ela vive na unidade imaginária, não conseguindo estabelecer a castração, mantendo um eterno espelhamento numa “agonia narcísica”, conforme aponta Meyer:

Não podendo, não sabendo viver senão na plenitude, [Flora] espera o momento ideal que nunca vem, e morre de tanto esperar. Não sabe aceitar o meio termo que a realidade oferece, o compromisso entre o idealismo transfigurador e a sua posse num limite obrigatório. [...]. Querendo tudo sem renúncia, perderá tudo, num longo suicídio consciente, *através de uma agonia narcísica voltada para os quatro pontos cardeais da insatisfação* (MEYER, 1952, *apud* SOARES, 2010, p. 3 [grifo nosso]).

Como esperamos ter demonstrado, no plano das personagens, as hesitações de Flora, como as de Aires, se projetam nas oscilações do primeiro narrador, que ora se torna distanciado do autor implícito, tornando-se vítima deste quando busca contato com o leitor, ora se funde a esse mesmo autor implícito, lançando seu olhar irônico seja ao comportamento ambíguo de personagens que compõem a narrativa, seja ao momento histórico marcado pela instabilidade.

Mais do que descrever um período da História do Brasil, na passagem do Império para a República, Machado vai além, construindo uma narrativa, que é tecida não só no plano do enunciado, quando contempla de modo debochado o narcisismo e as oscilações das camadas dominantes do final do século XIX, como também no da enunciação. Nesse último plano, o discurso irônico se dissemina em várias instâncias, ora no nível dos personagens e do primeiro narrador narcisista – que aparenta ter objetivida-

de na narrativa, e finge ser subjetivo – ora no nível do leitor, que enredado no refinado jogo ficcional, pode ou não entender as intenções irônicas do autor implícito. Enfim, como afirma Sant’anna, o ludismo da narrativa vai além do enunciado e deve ser entendido no plano da escrita (SANT’ANNA, 1974, p. 124). Nesse jogo, o leitor pode ou não ser vítima de um golpe desse primeiro narrador oscilante, já que a ironia tem como traço marcante o deslizamento do sentido pelas diversas esferas do texto. Roberto Schwarz, analisando o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, afirma que o narrador dá um golpe no leitor:

Se prestarmos atenção nas pequenas rupturas que ocorrem a cada momento – agora eu sou esclarecido, em seguida eu sou cínico, em seguida eu sou vulgar, etc. – veremos que a cada uma dessas modificações é como se o narrador desse um salto atrás, se desidentificasse da personagem que ele compunha na frase anterior, e que, de certo modo, *ele está dando um golpe no leitor* (SCHWARZ, 1989, p. 48 [grifo nosso]).

Essa manobra está presente também em *Esau e Jacó* e parece ficar mais clara se levarmos em conta a natureza da ironia romântica. O golpe que o narrador pretende dar no leitor, nesse penúltimo romance machadiano, nem sempre funciona e muitas vezes este consegue se safar daquele, uma vez que sabe que não é Narciso, mergulhado na sua autocontemplação, nem acredita, como o primeiro narrador, na totalidade de seu texto. O leitor atento é apenas consciente de que tanto a escrita quanto a história têm suas lacunas.

Com sua refinada ironia, Machado de Assis continua atual, levando-nos a refletir sobre as grotescas instabilidades políticas da nossa história no final do século XIX. Como já demonstraram alguns pesquisadores, a República nasceu capenga no Brasil e permanece até hoje inconclusa, no seu sentido filosófico de prática efetiva de cidadania. Em pleno século XXI, ela ainda é inoperante e está à mercê de mesquinhos interesses, como no seu começo. Como afirma Renato Janine Ribeiro, a democracia só se efetiva sendo republicana e ela só se conserva “*contendo e educando os desejos*” (RIBEIRO, 2000, pp. 22-23 [grifo nosso]).

Descrevendo o nascer de nossa República, Machado ironiza as posições hesitantes das nossas camadas dirigentes que, num jogo narcísico infinito, não controlam seus desejos. Num estratégico distanciamento irônico, o escritor fluminense nos mostra também que os espelhos são sempre ilusórios e que a escrita especular, tão frequente nos diários, escapa sempre às intenções de quem escreve (BRANDÃO & OLIVEIRA, 2010, p. 17).

Referências bibliográficas

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Esau e Jacó*. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOSI, Alfredo. “Uma figura machadiana”, in: *O enigma do olhar*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRANDÃO, Ruth Silviano & OLIVEIRA, José Marcos. "O escritor é, antes de tudo, um leitor", in: *Machado de Assis em linha*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, ano 3, n. 05, junho de 2010. Disponível em: http://machadodeassis.net/revista/número05/rev_num05_artigo03.asp. Acesso em 12/02/2012.

CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DALFARRA, Maria Lúcia. *O narrador ensimesmado: o foco narrativo em Virgílio Ferreira*. São Paulo: Ática, 1980.

DUARTE, Lélia Parreira. *Humor e ironia na literatura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2006.

LUNCHEON, Linda. *Narcissistic narrative: the metafictional paradox*. New York/ London: Methuen, 1984.

MAGALHÃES, Pedro Armando de Almeida. "Vozes da narração em *Esaú e Jacó*", in: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). *À roda de Machado de Assis: ficção, crônica e crítica*. Chapecó: Argos, 2006.

MEYER, Augusto. "Flora", in: *Machado de Assis*. 2 ed. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1952.

RIBEIRO, Renato Janine. "Democracia versus República: a questão do desejo nas lutas sociais", in: BIGNOTO, Newton (org.) *Pensar a República*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

SANT'ANNA, Affonso Romano. "Esaú e Jacó", in: *Análise estrutural de romances brasileiros*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

SCHWARZ, Roberto. "Novidade em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (transcrição, revista pelo autor, de conferência pronunciada no "I Encontro de professores de Literatura Brasileira – Machado de Assis: Texto e Contexto, realizada na Faculdade de Letras da UFRJ, 1989), in: SOARES, Mariana Baierle. *Linguagem: Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Literatura*. 18 ed. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edição17att_mbsoares.php. Acesso em 17/01/2012.

SOARES, Mariana Baierle. "A construção dos personagens e do narrador em *Esaú e Jacó*", *Linguagem: Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Literatura*. 18 ed. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edição17_att_mbsoares.php. Acesso em 17/01/2012.

Machado de Assis e Edgar Allan Poe: dois escritores da modernidade

GREICY PINTO BELLIN

*Doutoranda em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Paraná. Bolsista filiada ao projeto CAPES-REUNI. Mestre em literatura norte-americana pela mesma instituição.
e-mail: grebellin@yahoo.com.br*

Resumo: a partir da leitura dos contos “O homem das multidões”, de Edgar Allan Poe, e “Só!”, de Machado de Assis, é possível depreender a tematização de aspectos relacionados ao advento da modernidade, tais como a representação da cidade moderna e o dilaceramento experimentado pelo homem moderno em relação ao seu novo lugar no mundo. O objetivo do artigo é realizar uma análise comparativa entre as duas narrativas, percebendo-as como construtos ficcionais que mimetizam as tensões vividas pelos sujeitos diante das transformações trazidas pela modernidade e pelos problemas que ela suscita.

Palavras-chave: modernidade; cidade moderna; homem moderno.

Abstract: By reading the short-stories “The man of the crowd”, by Edgar Allan Poe, and “Só!”, by Machado de Assis, it is possible to notice certain themes that are related to the development of modernity, such as the representation of the modern city as well as the tensions experienced by the modern man in relation to his new place in the world. This article’s aim is to make a comparative analysis between these two narratives, seeing them as fictional constructs that reflect the conflicts which are brought about by modernity and its problems.

Keywords: modernity; modern city; modern man.

O objetivo do presente artigo é fazer uma análise comparativa entre os contos “O homem das multidões” (1840), de Edgar Allan Poe, e “Só!” (1885), de Machado de Assis, sob o enfoque de aspectos relativos ao advento da modernidade, tais como a representação da cidade moderna e as tensões experimentadas pelo homem moderno diante das transformações que se operam no século XIX. Neste sentido, a análise dos textos literários se pautará por questões que dizem respeito ao contexto histórico no qual foram produzidos, sem perder de vista as especificidades de tais contextos.

Marshall Berman define a modernidade como uma experiência vital compartilhada por homens e mulheres no mundo todo. O autor divide a modernidade em três fases: a primeira, que vai do século XVI até o fim do século XVIII, a segunda, que começa com a Revolução Francesa em 1789, e a terceira, que compreende o século XX. É a segunda fase que nos interessa para o desenvolvimento do presente artigo, uma etapa que “desencadeia explosivas convulsões em todos os níveis da vida pessoal, social e política” (BERMAN, 1982, p. 16). É neste contexto que parecem se situar as narrativas de Poe e de Machado, que trazem em seu bojo temáticas relacionadas à vida nas cidades em rápida transformação, assim como os conflitos experimentados pelo homem moderno diante da vida entre as multidões e a necessidade de ficar só. Para Berman,

ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: neste sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão permanente de desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como diz Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 1982, p. 15).

Ao afirmar que a modernidade anula todas as fronteiras geográficas, o autor peca pela generalização, pois desconsidera a especificidade dos contextos onde ela ocorre. Tal aspecto, conforme já explicitado, não pode ser ignorado em nossa análise dos contos de Poe e de Machado. De acordo com Nicolau Sevcenko, a entrada do Brasil na modernidade marca um momento de crise histórica, que culmina com a libertação dos escravos em 1888, e a proclamação da república brasileira em 1889. Trata-se de um contexto marcado pelo afluxo de capital externo, pela imigração em massa, pela intensa industrialização e pela formação do mercado de trabalho (SEVCENKO, 2003, p. 23). O Rio de Janeiro se torna o maior centro político e populacional do país, passando por um processo de remodelação, no qual os casarões coloniais são demolidos para dar lugar a uma nova configuração do espaço público. O saneamento e a higienização da cidade parecem atender às demandas da modernização, que começam a se efetivar na instalação de bicos iluminadores a gás nas ruas da cidade e no surgimento dos bondes elétricos. Machado de Assis, tendo produzido grande parte de sua obra em fins do século XIX, assistiu de perto a todas estas mudanças. O aparecimento dos bondes é retratado em várias de suas crônicas, a saber: “Como comportar-se no bonde”, de 1883, “Bondes elétricos”, de 1892, “Progresso”, de 1877, e “Meditações no bonde”, de 1889 (ASSIS, 1994). Além disso, na obra machadiana o Rio de Janeiro é praticamente um personagem, uma vez que não só as crônicas como também os contos e romances estão cheios de referências a detalhes concretos da cidade, tais como ruas, becos, praias, igrejas, teatros e lojas. No conto “Só!”, temos a menção à Rua do Ouvidor como o espaço urbano no qual o personagem Bonifácio se sente mais à vontade, em seu afã de ver-se integrado na multidão. Tal sentimento pode ser também observado na narrativa de Poe, em que o homem das multidões não consegue ficar só, despertando a curiosidade e, ao mesmo tempo, a ira e o tédio do narrador em primeira pessoa. Na visão de Sevcenko, a produção literária moderna se relaciona ao ritmo e ao sentido das transformações históricas, e “deve traduzir no seu âmago mais um anseio de mudança do que os mecanismos de permanência” (SEVCENKO, 2003, p. 26). Nos contos que iremos analisar, observa-se uma problematização em relação ao lugar do indivíduo moderno na sociedade em rápida transformação, o que parece confirmar a vocação da literatura moderna em retratar as mudanças do tempo histórico.

No Brasil, conforme vimos, a modernidade começa a se instalar em fins do século XIX. Nesta época, os Estados Unidos já se encontravam bastante adiantados no processo de modernização, pois tinham conseguido se equiparar, em tempo recorde, ao nível tecnológico de potências europeias como Londres e Paris. Na visão de Sílvia Maria Azevedo, a nação norte-americana tornara-se um modelo a ser seguido pelo Brasil, que dava os primeiros passos rumo à modernidade. Tal atitude se justifica pelo fato de que

os Estados Unidos eram exemplo de grandes conquistas: a libertação dos escravos, a

igualdade de direitos, o regime democrático, a instrução pública, a publicação de livros, o desenvolvimento da indústria, o incentivo às ciências [...] (AZEVEDO, 2010, p. 22).

A autora discorre sobre a Exposição Universal de Filadélfia, realizada em Nova York em 1876, e que contou com a presença do imperador Dom Pedro II, desejoso de estabelecer alianças entre “o Novo Mundo e a Europa” (AZEVEDO, 2010, p. 20). Na época, a revista *Ilustração Brasileira* publicou uma reportagem sobre a exposição, dando destaque ao Brasil como um país que ingressava no rol das nações civilizadas. De fato, a exposição permitiu a aproximação entre os dois países, uma vez que ambos eram de independência recente e estavam caminhando rumo ao progresso e à modernização.

Neste sentido, uma pergunta pode ser colocada: qual a relação deste contexto com as narrativas que pretendemos analisar? Machado de Assis, como figura relevante da intelectualidade brasileira da época, parecia estar atento a esses desdobramentos, indo buscar na obra de Poe, um autor norte-americano, inspiração para sua própria criação. É importante sublinhar que Machado traduziu “O corvo” para o português, ajudando a popularizar os escritos de Poe em nosso país. Também não podemos deixar de ignorar o fato de que, para Machado, o escritor romântico foi uma inegável influência no que diz respeito ao uso do conto como forma de expressão artística, gênero este que será largamente utilizado pelo próprio Machado, que produziu mais de 200 contos ao longo de sua carreira literária.

Também é relevante salientar que tanto a representação da cidade moderna quanto a caracterização do homem moderno não são invenções de Poe e de Machado; pelo contrário: são motes frequentes da literatura europeia do século XIX. O escritor russo Nikolai Gogol, em seu conto “Avenida Nevski”, de 1834, constrói uma representação trágica da metrópole moderna, que aparece associada ao crime e à degradação. (GOGOL, 2007). Charles Baudelaire, em *Quadros Parisienses*, tematiza a Paris do século XIX: sua remodelação levada a cabo pelo Barão de Haussmann, no poema “O cisne”, e a efemeridade e transitoriedade da vida nas grandes cidades, no poema “A uma passante” (BAUDELAIRE, 2006). Em “O homem das multidões”, a cidade representada é Londres, uma das mais industrializadas do mundo naquela época, contando com mais de um milhão e meio de habitantes no ano de 1831. “Só!” se passa no Rio de Janeiro, capital cosmopolita do império brasileiro. Desta forma, podemos perceber, tanto em Poe quanto em Machado, a preocupação em retratar o espaço urbano, percebido de forma deslumbrada e ao mesmo tempo, disfórica.

O primeiro aspecto que nos propomos analisar nos dois contos em questão é o foco narrativo. O conto de Poe é narrado em primeira pessoa por um homem que se encontra em estado de convalescença, e que observa a multidão da janela de um café londrino. Como sabemos, o narrador em primeira pessoa relata os fatos à sua maneira, sem qualquer neutralidade, de forma que a narrativa é norteadada por suas impressões subjetivas. Portanto, é um narrador considerado pouco confiável, uma vez que narra unicamente de seu ponto de vista. Em “O homem das multidões”, a falta de neutralidade é ainda mais acentuada, uma vez que o narrador diz encontrar-se “em uma daquelas felizes disposições que são tão precisamente o contrário do tédio” (POE, 2001, p. 392). Assim, temos um narrador extremamente propício à investigação, que oscila entre a leitura de anúncios do jornal e a observação da turba, o que mostra a tensão entre o espaço público e o espaço privado, algo que também iremos perceber no conto de Machado.

“Só!” é narrado em terceira pessoa por um narrador que nos conta a história de

Bonifácio, um *bon vivant* que resolve, por influência do filósofo Tobias, passar duas semanas isolado em uma chácara afastada do Rio de Janeiro. Tal narrador apresenta mais neutralidade ao narrar, podendo inclusive penetrar na mente dos personagens para conhecer seus pensamentos. Esta é a atitude do narrador machadiano, que relata toda a angústia de Bonifácio ao experimentar a solidão na chácara. É relevante sublinhar que, logo no segundo parágrafo da narrativa, Poe e “O homem das multidões” são citados pelo narrador:

Um grande escritor, Edgar Poe, relata, em um de seus admiráveis contos, a corrida de um desconhecido pelas ruas de Londres, à medida que se despovoam, com o visível intento de nunca ficar só. “Esse homem, conclui ele, é o tipo e o gênio do crime profundo: é o homem das multidões”. Bonifácio não era capaz de crimes, nem ia agora atrás de lugares povoados, tanto que vinha recolher-se a uma casa vazia (ASSIS, 1994, p. 1029).

A referência a Poe estabelece um jogo intertextual irônico, uma vez que, ao afirmar que Bonifácio não é igual ao homem das multidões, o narrador está implicitamente sugerindo que ambos compartilham uma característica: não conseguem ficar sozinhos. Obviamente há uma diferença entre os dois, pois enquanto o personagem de Poe vaga sem destino pelas ruas de Londres, procurando sempre a multidão, o personagem machadiano resolve se isolar. No entanto, ambos enfrentam o mesmo drama, que parece sintetizar a condição ambígua do homem moderno: viver no meio da multidão ou recolher-se ao isolamento. Neste sentido, é importante salientar que o advento da modernidade traz consigo novas formas de sociabilidade, o que tem como resultado a alienação e/ou individualização do sujeito. Desta maneira, o homem moderno parece ter duas opções: imiscuir-se na turba ou viver na solidão. Os personagens aqui analisados enfrentarão este conflito de formas diferenciadas, mas que mimetizam ficcionalmente o dilaceramento do ser humano frente às transformações trazidas pela modernização.

No que diz respeito à caracterização do sujeito da modernidade, podemos afirmar que o narrador do conto de Poe é uma espécie de *flâneur*, isto é, uma pessoa que, com um prazer próprio do *voyeur*, se deleita com a observação refletida e minuciosa dos habitantes citadinos e suas atividades diárias. Para Walter Benjamin, a cidade é o verdadeiro templo do *flâneur*, espaço por excelência de suas perambulações, na qual ele se depara com a contradição de se sentir só em meio à multidão (BENJAMIN, 1994, p. 191). A partir da leitura do conto, percebemos que o narrador de Poe sente grande prazer em contemplar os sujeitos que passam pela rua, realizando um exame minucioso no qual classifica os passantes de acordo com gênero, idade, classe social e profissão: escreventes, batedores de carteira, jogadores profissionais, revendedores judeus, inválidos, moças humildes, prostitutas, boêmios, vendedores, operários, enfim, toda a sorte de pessoas que se pode encontrar em uma metrópole como Londres. Percebe-se, nesta parte da narrativa, um interesse em retratar a cidade moderna como algo mutável e polivalente, um ambiente no qual circulam pessoas das mais variadas etnias, nacionalidades e formação profissional. O narrador de Machado, por sua vez, também observa, comenta e relata minuciosamente a rotina de Bonifácio na chácara, bem como os motivos que o levaram a se isolar. Sendo assim, o narrador machadiano é também um *flâneur*, em leitor da cidade e de seus habitantes, por meio dos quais tenta decifrar os sentidos da vida cosmopolita.

Quando anoitece, o narrador de Poe identifica, em meio à multidão, “um velho decrépito, de uns sessenta e cinco ou setenta anos de idade, uma fisionomia que imediatamente deteve e absorveu toda a minha atenção, por causa da peculiaridade absoluta de sua expressão” (POE, 2001, p. 391). A figura do velho frustra a índole detetivesca do narrador, que, curioso por não conseguir decifrar o significado daquela expressão, resolve entrar na turba para persegui-lo. Percebemos, assim, que a deambulação noturna se instala com base na dúvida nutrida pelo narrador em relação ao misterioso personagem, dúvida esta sintetizada pela citação alemã que abre a narrativa: *er lässt sich nicht lesen*, isto é, “aquele que não se deixa ler”. Este é justamente o homem das multidões, representação do sujeito moderno por excelência, assim como Bonifácio, que não cria uma aura de mistério ao seu redor, mas sofre com o dilema de não conseguir viver sozinho.

A perseguição noturna pelas ruas de Londres tem, no conto de Machado, um equivalente: a inquietação de Bonifácio dentro de casa. O narrador nos relata tudo aquilo que o personagem faz para conseguir se distrair: lê livros, tenta jogar cartas, toma champanhe, tudo isto ao som de uma chuva torrencial, que aumenta ainda mais sua agitação. O filósofo Tobias lhe dissera que não havia nada melhor do que viver no isolamento, e que a melhor companhia para usufruir a solidão eram as ideias:

Trago um certo número de ideias; e, logo que fico só, divirto-me em conversar com elas. Algumas já vêm grávidas de outras, e dão à luz a cinco, dez, vinte, e todo esse povo salta, brinca, desce, sobe, às vezes lutam umas com as outras, ferem-se e algumas morrem; e quando dou acordo de mim, lá se foram muitas semanas (ASSIS, 1994, p. 1030).

Percebe-se, a partir da leitura do trecho acima, a associação entre o isolamento e a capacidade de reflexão e ruminação intelectual. Entretanto, Bonifácio parece não entender a deixa do filósofo, uma vez que não se isola para pensar, e sim para descansar do convívio social. Mais uma vez, temos a tensão entre o espaço público e o privado, criadora de um conflito que persegue o protagonista durante toda a narrativa. Bonifácio começa a se recordar de suas andanças pela cidade, de suas amizades e de seu amor por Carlota, e sua agitação cresce até que resolve deixar o refúgio. Assim, reitera-se a ironia do jogo textual machadiano, uma vez que Bonifácio, sendo um *bon vivant*, está longe de ser igual ao homem das multidões, mas padece do mesmo mal que ele.

No conto de Poe, temos a caracterização de Londres como metrópole urbana, bem como dos problemas sociais advindos de seu crescimento, conforme observamos no trecho a seguir:

Era o mais asqueroso quarteirão de Londres, onde todas as coisas apresentavam as piores marcas da mais deplorável miséria e do mais desenfreado crime. À luz nublada de um lampião perdido, cortiços de madeira, comidos de cupim, altos, antigos, viam-se prestes a ruir, em tantas e tão caprichosas direções que dificilmente se distinguia uma aparência de passagem entre eles. As pedras do calçamento estavam espalhadas, arrancadas de seus leitos pelo capim luxuriante. Horrível sujeira ulcerava as sarjetas entupidas. A atmosfera inteira transbordava de desolação. Contudo, enquanto avançávamos, os rumores da vida humana se foram gradativamente reavivando e por fim, grandes bandos da gentilha mais miserável de Londres eram vistos aos ziguezagues, para lá e para cá. A energia do velho de novo bruxuleou, como uma lâmpada prestes a extinguir-se. Mais uma vez caminhou a passos largos e elásticos para a frente. De repente, dobrou numa esquina: um clarão forte

irrompeu à nossa vista e ficamos diante de um dos mais imensos templos suburbanos da Intemperança, um dos palácios do demônio Álcool (POE, 2001, p. 399).

Ao ler o presente trecho, percebemos uma preocupação de ordem social, que denuncia as mazelas da grande cidade e de seus habitantes, com especial ênfase nos des-caminhos que a bebida alcoólica, concebida como algo demoníaco, pode provocar nos seres humanos. Neste sentido, Poe revela possuir uma concepção trágica das consequências advindas do surgimento da modernidade, uma vez que a cidade industrializada se converte em um antro de perdição. Portanto, temos uma concepção ambígua da metrópole moderna, percebida como algo fascinante e ao mesmo tempo, destruidor.

Tal concepção não está presente no conto de Machado, dando lugar à ironia e à sutileza de um narrador que nos apresenta Bonifácio como um sujeito em total harmonia com a multidão, que se sente feliz ao voltar a frequentar a Rua do Ouvidor. Tal harmonia, contudo, é desarticulada pela angústia do personagem quando este se depara com a solidão, evidenciando que ele gosta de viver em sociedade para escapar de seus problemas. A visão crítica machadiana se encontra sintetizada na figura de Tobias, que denuncia a falta de capacidade reflexiva não só de Bonifácio como do próprio homem moderno, que não sabe como lidar com as transformações sociais e com suas próprias angústias existenciais. Ao construir esta narrativa, Machado demonstra estar atento a estes dilemas, lançando mão da ironia para representá-la. Poe também demonstra estar em sintonia com seu tempo, apresentando, todavia, uma visão mais contundente e trágica da vida moderna, expressa no homem que vaga freneticamente pelas ruas a procura da multidão.

Ambos os contos analisados apresentam estrutura circular. Um tédio mortal toma conta do narrador de Poe no segundo dia de perseguição ao velho, de modo que ele conclui:

Este velho – disse eu por fim – é o tipo e o gênio do crime profundo. Recusa estar só. É o *homem das multidões*. Seria vão segui-lo, pois nada mais saberei dele, nem de seus atos. O pior coração do mundo é um livro mais espesso do que o Hortulus Animae, e talvez seja apenas uma das grandes misericórdias de Deus o fato de que *er lässt sich nicht lesen*. (POE, 2001, p. 400).

O caráter circular é conferido pela citação alemã, que remete ao mistério que ronda a cidade moderna. O conto de Poe termina com a conclusão do narrador a respeito da personalidade do velho, justificando sua incapacidade de decifrar o misterioso homem das multidões. O conto de Machado também se encerra da mesma forma que se iniciou: com uma conversa entre Bonifácio e Tobias. Ao ser questionado sobre o isolamento, Bonifácio revela que não conseguiu suportá-lo, ao que Tobias responde: “Quer saber? Você esqueceu-se de levar o principal da matalotagem, que são justamente as ideias” (ASSIS, 1994, p. 1033). Em resposta ao comentário do filósofo, o protagonista ri, e logo começa a falar de outro assunto. Com um final leve e bem-humorado, bem diferente do final trágico de Poe, Machado deixa no ar uma reflexão sobre a vida moderna, mostrando que o gosto pela vida em sociedade traz consigo a alienação do sujeito humano, que ou perambula sem destino pelas ruas da cidade, ou tenta, sem sucesso, fugir dela.

Charles Baudelaire, em “O pintor da vida moderna”, afirma que o artista moder-

no deve ser capaz de representar, em sua arte, a transitoriedade, a efemeridade e a contingência da vida moderna, marcada por transformações nos modos de viver, pensar, sentir e agir (BAUDELAIRE, 2006). A partir da análise dos contos de Poe e de Machado, foi possível perceber tal preocupação, ainda que engendrada de formas diferentes. Poe, ao associar a cidade moderna com a criminalidade, e ao criar a figura do homem das multidões, nos faz refletir sobre a tragicidade e, ao mesmo tempo, sobre o deleite de viver no meio da multidão. Machado, por outro lado, nos mostra de forma leve, irônica a bem-humorada o dilaceramento de um cosmopolita convicto entre estar só e viver em sociedade, denunciando a superficialidade e a falta de reflexão que podem advir de uma agitada vida nas metrópoles. Desta maneira, podemos considerar que Edgar Allan Poe e Machado de Assis foram escritores atentos a seu tempo, o que os transforma não só autores canônicos mas também em genuínos pensadores da modernidade.

Referências

ASSIS, Machado de. *Crônicas Escolhidas*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. "Só!", in: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, v. 2.

AZEVEDO, Sílvia Maria. "A modernidade atravessa o Atlântico: imagens do progresso científico em duas revistas brasileiras do século XIX", in: ____; CAIRO, Luiz Roberto; PEREIRA, Mário Roberto (org.). *Arquivos revisitados da América Lusa: escritos sobre memória e representação literária*. Assis: UNESP, 2010, pp. 11-26.

BAUDELAIRE, Charles. "Quadros Parisienses", in: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GOGOL, Nikolai. "Avenida Nevski'", in: *Contos de São Petersburgo*. Lisboa: Assírio e Alvim, 2007.

POE, Edgar Allan. "O homem das multidões", in: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Os Juízos dos Órfãos na Manaus Republicana (1897-1923)¹

IVANA OTTO REZENDE

*Professora da Escola Municipal Inês de Vasconcellos Dias.
Mestre em História pela UFAM/Manaus*

Resumo: Este artigo aborda o funcionamento dos Juízos dos Órfãos da cidade de Manaus relacionado à ação da população que o buscou como um caminho possível para a resolução de conflitos que envolviam menores órfãos e posteriormente tutelados. Tal análise teve por objetivo recuperar a processualística da instituição envolta no cotidiano de uma parcela da população e suas estratégias de sobrevivência, frente a tais imposições regulamentares. A análise se fez a partir dos processos de tutela contidos no extinto Juízo dos Órfãos, entre os anos de 1897 e 1923, instituição que deliberava sobre o direcionamento a ser dado aos órfãos ou tutelados, futuros cidadãos brasileiros republicanos.

Palavras-chave: Lei; Instituição; Trabalho; Cidadania.

Abstract: This article treats the functioning of the courts of Orphans in the city of Manaus, related to the action to the population sought as a possible way to solve conflicts involving orphaned children and thereafter protected. This analysis aimed to restore the institution during the processes wrapped in the daily life of a portion of the population and their survival strategies, considering such regulatory constraints. The analysis was made from the processes of protection contained in the former Judge of the Orphans, between the years 1897 and 1923, an institution that deliberated under the direction being given to orphans or wards, future republican Brazilian citizens.

Key words: Law; Institution; Work; Citizenship.

1. Do Juízo dos Órfãos

Os Juízos dos Órfãos foram criados em Portugal e normatizados pelas Ordenações Filipinas², e passaram a ser regulados no Brasil pelo Alvará de 2 de maio de 1731, remontando o período colonial³. Entretanto, foi somente com a independência e todas as transformações do aparelho estatal daí decorrentes que o Juízo passou a ter a responsabilidade de distribuir as ações governamentais voltadas para a infância. Em Manaus, a criação desta instituição, ocorrida em 1833, foi fruto da pro-

¹ Este artigo é parte integrante da minha dissertação de mestrado defendida na UFAM/Manaus, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Márcia Eliane Alves de Souza e Mello.

² Esse corpo de leis constituiu a base do direito português até a promulgação dos sucessivos códigos do século XIX, sendo que algumas disposições tiveram vigência no Brasil até o advento do Código Civil de 1916. A lei que regia as concessões por tutela eram as *Ordenações Filipinas*, Livro I e IV.

³ Ver *Ordenações Filipinas*, Livro 1, Título 88 – Dos Juizes de Órfãos.

mulgação do novo Código Criminal de 1830, já nascendo, portanto, com o caráter de executor das políticas governamentais dispensadas à infância. A partir do período republicano, o ideal de ordem e modernidade que pautou as decisões dos dirigentes da cidade, e nesse caso também dos Juizes dos Órfãos no período entre 1897 a 1923, deu-se por conta das modificações advindas da transformação da cidade em centro comercial.

Dentro desse contexto, o aparelho jurídico da comarca da capital foi aumentado para dar conta dessa nova demanda social. Para tanto, a cidade foi dividida em dois distritos jurídicos, cada um com um Juízo dos Órfãos. O Primeiro Distrito estava circunscrito à área central da cidade, e o Segundo Distrito era responsável pelas áreas da Cachoeirinha e rurais. Entretanto, cabe aqui esclarecer que apesar de serem responsáveis por distritos diferentes, os dois Juízos estavam inseridos dentro da mesma localidade e na mesma instituição: o Palácio da Justiça, situado à Avenida Municipal (atual Avenida Eduardo Ribeiro)⁴. A localização dos dois Juízos é importante, para que se possa entender a lógica de seus funcionamentos e de circulação de informações, discussão que será retomada em momento oportuno.

Sabe-se que Juízo funcionou ininterruptamente em Manaus desde a sua criação até o momento de sua substituição pelo Juízo de Menores, em 1923, é claro que nesse decorrer de tempo o Juízo ganhou e perdeu incumbências⁵. Para além das transformações legais ocorridas dentro dos Juízos dos Órfãos, é possível perceber como a população passará a usá-lo como meio para resolução de conflitos. Por isso, o Juízo não só foi ganhando incumbências por conta das transformações que se processavam política e socialmente, como também foi reconfigurado diante o uso que da instituição se fazia. Sabe-se também que passaram por ele diversos magistrados, na sua maioria com formação acadêmica em Direito, geralmente obtida na escola de Direito em Recife (Pernambuco), e na falta destes, outros cidadãos ocuparam a função que, primeiramente era de nomeação pessoal do Imperador e depois se estabeleceu pelo costume da prática⁶.

Estavam entre as funções do Juízo: zelar pelos órfãos de sua jurisdição e seus bens, registrando em livro próprio quantos órfãos havia e os bens de que dispunham, além de verificar se estavam sendo bem geridos; mandar proceder ao inventário dos bens dos órfãos menores de 25 anos e nomear tutores e curadores para os órfãos e menores que não os tivessem, substituindo os pouco zelosos e castigando os culpados; igualmente, cabia à jurisdição em todas as ações cíveis que envolvessem os órfãos, fossem como autores ou réus, até a sua emancipação. Estruturalmente, o Juízo dos Órfãos era constituído pelo respectivo Juiz, pelos Escrivães, pelo Tutor Geral dos Órfãos, pelo

⁴ Não se pode afirmar que os dois Juízos estiveram instalados nesta localidade por todo o período aqui recortado (1897-1923). Mas, sabe-se que um ano depois do recorte inicial, em 1898, até 1924, estiveram instalados no Palácio da Justiça. Vide: *Diário Oficial do Estado do Amazonas*, de 20 de maio de 1908 e 21 de fevereiro de 1924.

⁵ Sobre a substituição do Juízo de Órfãos, vale destacar que apesar de ter sido transformado em Juízo de Menores, a documentação que consta no Arquivo Público se estende até 1945, só aparecendo o termo Juízo de Menores em 1936, nas caixas 231 e 234. Até esse momento e no momento posterior, os processos de tutelas e os documentos a elas referentes constam no Juízo de Direito da Primeira Vara.

⁶ Esses cidadãos deveriam ser idôneos e maiores de 30 anos. Para saber mais ver: TEIXEIRA, 2010.

Curador, pelo Contador e pelos Avaliadores e Partidores⁷. Para a documentação aqui trabalhada, não aparecem em seu corpo nem Avaliadores nem Partidores.

Das incumbências dos Juízes, a que aqui mais especificamente interessa é a de nomear tutores para os órfãos observados como pobres e desvalidos. A concessão de tutela era aplicada seguindo a lógica de seu conceito. Era esta, então,

o encargo civil conferido a alguém pela lei, ou em virtude de suas disposições, para que se administre os bens, proteja e dirija as pessoas de menores que não se acham sob a autoridade de seus pais ou mães, quando a estas competem direitos que a lei atribui aos pais sobre a pessoa e os bens dos filhos (BEVILÁQUA, 1956, p. 395).

Portanto, a partir desse discurso e da forma como se dava, era necessário que todo o corpo da sociedade estivesse em conformidade com a lei, para poder adentrar o Juízo. Assim, foi através e dentro da mesma máquina de Estado que ditava regras e propunha verdades, que se engendraram as lutas por direitos travadas pela parcela da população que buscou a lei.

Ao analisarmos documentos jurídicos, faz-se necessário apresentar as definições das expressões que serão utilizadas ao longo deste estudo, assim como uma descrição do corpo do texto para que se possa fazer uma análise sobre as formas possíveis de interpretação. Para além das discussões historiográficas acerca do assunto, ressaltaremos as percepções particularizadas e direcionadas para esse fundo de pesquisa, buscando subsídios para a reconstrução da história dessas personagens. A documentação típica desse fundo compõe-se de processos de variada complexidade e tipologia, e sua análise oferece uma visão sobre o cotidiano do menor, da família e das relações que se estabeleciam entre o Juízo e a população dentro de um contexto de transformações nacionais e locais⁸.

Impõe-se então definir claramente os termos que aparecem na documentação, assim que: *Auto* é todo o conteúdo documental gerado durante o processo; *Processo* é o conjunto de procedimentos adotados na administração da justiça até a sentença (CAMARGO e BELLOTTO, 1996, pp. 11, 62); *Justificação para Tutela* é o documento que relata o pedido do justificante e os motivos que o levaram a acionar a justiça, e *Processo Orfanológico* é

aquele em que se descreve, avalia e reparte o patrimônio dos que deixaram por sua morte herdeiros menores ou incapazes por algum outro motivo da administração de seus bens [...]; é também o de outras coisas que interessem as mesmas pessoas sujeitas à

⁷ *Ordenações Filipinas*, Livro I, Título 88.

⁸ Esse acervo constitui-se de diversos processos, como partilhas de herança, inventários, espólio, solicitação de autorização para compra e venda, pedidos de autorização para casamento, pedidos de destituição de tutela, justificação de pagamento de soldada ou falta de pagamento, pedidos de emancipação e as Justificações por Tutela. Tal definição foi construída durante a pesquisa, através da análise dos documentos. Vale ressaltar que existem no Arquivo Público Estadual do Amazonas outros documentos denominados Autos de Justificação, Petição ou Autos de Petição que também se referem aos processos de Justificação por Tutelas, mas não somente a eles. Apesar de dizerem respeito a termos jurídicos que originalmente são diferentes, aqui, acabam por ganhar peso de sinônimos, dado o decorrer dos processos.

jurisdição dos juizes de órfãos, como a renovação de tutores, curadores e outros (CARVALHO, 1915, pp. 11-12).

2. *Processualística*

Durante esta pesquisa verificou-se que embora a documentação do Juízo dos Órfãos não se constitua necessariamente numa novidade em termos de fonte de pesquisa, a maneira como funcionava o trâmite documental é pouco conhecida ou descrita pelos pesquisadores. Em função desta lacuna, decidi criar um esquema de funcionamento da tramitação da documentação no juizado como forma de ajudar não apenas a entender os seus meandros, como também, dar conta da importância de determinadas ações de seus agentes.

Sendo assim, o processo de Justificação para Tutela se iniciava com um pedido de um cidadão expondo os motivos pelos quais entendia ser capaz de exercer a tutela de determinado órfão. Podia ainda referir-se ao requerimento de uma pessoa qualquer ou de um funcionário da própria justiça solicitando os encaminhamentos adequados a serem dispensados a um menor. Estes eram, então, os Peticionários e todos os outros que pudessem posteriormente vir a ser envolvidos e convocados a comparecer em juízo eram os Justificantes ou as testemunhas de cada um destes. Sendo assim, o peticionário era sempre um justificante, mas nem todo justificante era um peticionário.

A partir do momento que essa petição dava entrada na instituição, o escrivão a transcrevia, o peticionário a assinava ou assinava alguém a seu rogo (caso não soubesse ler e escrever), e então era enviada para o Juiz que, por sua vez, determinava ao escrivão que designasse o dia e a hora para que as partes comparecessem em Juízo para que expusessem e provassem por meio de documentos e depoimentos os motivos que o levaram ao processo, e que do fato ficasse ciente o Curador Geral de Órfãos.

O escrivão então fazia dois comunicados por escrito: o primeiro certificando que designou o dia e hora do comparecimento das partes interessadas, e o segundo, para esclarecer que fez ciente o Curador, tanto do conteúdo da petição como da data de sua análise e, ao peticionário, da designação. A esses dois comunicados dá-se o nome de Certidão; por vezes o comunicado ao peticionário pode levar o nome de Designação. Geralmente, da entrada da justificação no Juízo até esse momento, somente decorria um dia, e como tudo acontecia nesse espaço de tempo, o peticionário já ficava sabendo que deveria comparecer na instituição no dia marcado pelo escrivão, que quase sempre era o posterior e que seria designada a Assentada. Esse era o momento em que compareciam o peticionário e suas testemunhas para prestar esclarecimento sobre o conteúdo da justificação. No cartório do escrivão estavam presentes estes últimos, o próprio escrivão, o Juiz Municipal de Órfãos e o Curador Geral de Órfãos.

A Assentada era então o termo de abertura da sessão de averiguações, declarações e testemunhos, escrita pelo escrivão no momento do encontro entre as partes interessadas. Eram ouvidas as testemunhas, entre duas ou três, dependendo da situação. Elas expunham suas versões sobre o caso e ao término de suas falas, a palavra era dada ao Curador Geral para que este perguntasse o que mais quisesse saber, entretanto quase sempre nada tinha a perguntar. Ao final de cada esclarecimento das testemunhas, o escrivão lia o conteúdo da documentação para todos os presentes; estando tudo conforme se pretendia, estes assinavam a documentação juntamente com o juiz, o peticionário, as testemunhas e o curador. Com a última declaração, a sessão era encerrada.

Posteriormente, o escrivão novamente certificava o juiz do conteúdo dos autos, que recebia o nome de Conclusão. Este solicitava que a documentação fosse enviada ao curador para que desse seu parecer. Aquele certificava que recebera as ordens, e despachara a documentação para o destino ordenado pelo juiz; nesse momento ele escrevia a Data. Esse texto era feito por duas vezes e se referia tanto às ordens do juiz, como do recebimento do parecer do curador, quando ele o recebia de volta. O curador dava seu parecer e o despachava para o escrivão que preparava a Vista, esclarecendo o seu recebimento. Ao final desse trâmite, o escrivão fazia sempre uma Conclusão para esclarecer que tudo foi realizado conforme o ordenado.

A documentação era novamente enviada ao juiz que determinava que o processo fosse averiguado para ser avaliado e determinado o seu custo, sendo-lhe posteriormente enviado o valor montante. Ao receber o documento, fazia o escrivão a Data, a Certidão e a Guia, esta última esclarecendo que os autos foram enviados para o Contador Geral do Foro, que descrevia o custo do processo a ser pago pelo petionário. Voltando às mãos do escrivão a documentação, ele produzia a Data da entrega, a Guia de pagamento do processo e a Conclusão de que o fez. Somente depois era que o juiz dava seu parecer final, julgando o pedido procedente ou não. O escrivão em seguida produzia a Data do recebimento do parecer, a Certidão de intimação ao requerente e expedia-lhe o Termo de Entrega do processo com o julgamento. Por fim, certificava o Juízo da Certidão de sua entrega. Durante todo esse trâmite, o escrivão poderia ainda, a qualquer momento, produzir as Juntadas, que eram os termos de junção, anexação, dos direcionamentos acumulados e dados ao processo. Todos estes documentos eram juntados em um auto, lançado no Livro de Órfãos e arquivado no Juízo⁹.

Nem sempre ocorria assim, podendo aparecer umas e outras custas dependendo das proporções do caso, mas de forma generalizada, por todo o processo o petionário poderia pagar ao Juiz por julgamento, promessas, diligências, assistência, tutela, alvará e inquirições; ao Curador Geral, por assistência, parecer e inquirições; ao Escrivão por autuação, depoimentos, auto de interrogatório, certidões, termos grandes, termos pequenos, termo de assentada, intimações pequenas, intimações de sentença, mandados, saídas, informações, transporte, guias, folhas, selos, rogo de auto; ao Oficial de Justiça, por diligências; ao Contador, por contagem¹⁰. Poderiam ainda participar do processo de Justificação, sendo pagos pelo petionário, o Juiz de Direito, um procurador, caso solicitasse um, podendo este ser um rábula ou um advogado e o Procurador

⁹ Pelas *Ordenações Filipinas* (Livro I, tit. 87/88) a cada quatrocentos vizinhos ou acima disso, deveria haver um juiz, um curador e um escrivão e cada um desses últimos possuiria um livro com suas anotações. O Livro de Órfãos era então onde o escrivão lançava todos os processos que haviam dado entrada no Juízo a cada ano, relatando por data o nome do petionário, o nome do menor, mas não sempre o nome do juiz que presidiu o caso. O livro a que nos referimos foi produzido pelo Escrivão Francisco Martins de Menezes e recorta o período entre 1860 e 1916. Vale ressaltar que nem todos os documentos que estão descritos nesse livro fazem parte da documentação que se encontra no Arquivo Público. À primeira vista, o que parece é que parte desses documentos se perdeu. Entretanto, também constam da documentação arquivada nas pastas processos que não estão relatados no livro.

¹⁰ Todas as vezes que os critérios de relevância de um termo são alterados no seu uso contextual, os juristas interferem diretamente para ocorrência de uma redefinição sobre suas significações. Tal mecanismo adapta a jurisprudência às exigências, reais ou supostas, de um dado momento histórico. Sendo assim, na ausência de um dicionário de terminologia jurídica do contexto, não se processará aqui, nenhuma definição sobre os termos citados.

Geral da República¹¹.

Esta era a estrutura básica do Processo de Justificação para Tutela. Entretanto, os processos poderiam ganhar outro formato dependendo das proporções que ele tomasse por conta da ação dos peticionários ou dos que foram acionados pela justiça, bem como do escrivão que o produzia e do curador e do juiz que davam o parecer. Em tais casos, obedeceriam às mesmas terminologias jurídicas, assim como a uma ordem hierárquica de poder a ser distribuído. Por conta disso, esboçaremos aqui uma descrição da processualística de alguns casos, para que fiquem claras tais diferenciações.

Achando por bem o juiz que se averiguasse o posicionamento de terceiros ou dos órfãos envolvidos nas petições, fariam parte do processo os “Autos de Perguntas” ou “Termo de Declaração”, feitos em quaisquer dos casos, em que se analisaria a versão dos fatos destes outros. Daí que para a intimação das partes era necessário que houvesse a participação de um Oficial de Justiça e, partindo daí, o escrivão faria todos os procedimentos necessários para esclarecer o comunicado e ordem dados ao oficial por meio de um Mandado, assim como do recebimento de que fora notificado e que cumprira a ordem. Comparecendo estas partes e sendo ouvidas, o juiz já poderia a partir daí dar o seu parecer e o caso então estaria resolvido, sendo produzidos pelo escrivão todos os documentos que esclareciam sua resolução, processando-se então novas Datas, Vistas, Certidões, Juntadas e Conclusões.

Entretanto, dependendo da apreciação do juiz, ele poderia convocar novas testemunhas para prestar esclarecimentos, sendo estas referentes àqueles que foram envolvidos. Para esse tipo de caso, o trabalho do Oficial de Justiça poderia ser realizado de duas formas: a primeira seria dirigir-se à casa do envolvido ou a qualquer lugar onde se encontrasse, para notificar-lhe da necessidade de seu comparecimento ao Juízo, juntamente com suas testemunhas e o órfão; a segunda forma seria comunicar a ordem de entrega do órfão que estava em poder daquele a quem o oficial visitara. A partir desse momento, então, o oficial de justiça poderia imediatamente levar o menor à casa do tutor determinado pela justiça ou encaminhá-lo à instância que o requereu. Feito isso, ele produzia uma Certidão esclarecendo ao escrivão que teria feito como ordenado, e este por sua vez processava a documentação referente ao caso.

Se, no entanto, a resposta dada ao oficial fosse negativa, tanto referente ao comparecimento ao Juízo, como no que dizia respeito à entrega do menor envolvido ou mesmo se esse menor se negasse à obediência da ordem, o oficial comunicava o fato ao escrivão, este por sua vez esclarecia ao juiz, que processava então um Mandado de Busca e Apreensão ou de Entrega. Se ainda assim a resposta fosse negativa, o juiz expedia uma Portaria, esclarecendo que as ordens fossem obedecidas sob pena de prisão em flagrante delito previsto nos artigos 290 e 291 do Código Penal¹². Posteriormente seria lavrado pelo juiz um Termo de Tutela em nome daquele que ele julgou ter tal direito, assim aquele outro que estivesse com a posse do menor, estaria na ilegalidade. Em situações como essa, para que uma prisão fosse efetuada, era necessário que para o

¹¹ Todos os processos têm uma conta e elas aparecem ou em uma folha específica com todo o custo descrito, no final do processo, ou ao lado de cada ação tomada por qualquer funcionário da justiça, sempre descrita, é claro, pelo escrivão.

¹² O Código Penal promulgado pelo Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Independentemente dos acontecimentos ocorridos no processo e do caminho que ele tomará, é sempre importante lembrar que o escrivão processará as Datas, Vistas, Certidões, Juntadas e Conclusões, porque isso fará diferença no valor final do processo.

Juízo fosse expedido um Mandado de Prisão ou que pela instituição fosse solicitado o tal mandado, ordenado pela Secretaria de Chefatura de Segurança. Novamente aí entra em cena o oficial de justiça, que com o mandado em mãos realizava a prisão, encaminhando para a Chefatura de Segurança o acusado e encaminhando todos os acontecimentos ocorridos para o escrivão, que processava a documentação de recebimento dos esclarecimentos dos fatos a serem novamente enviados ao Juízo competente.

Em casos em que a polícia fosse envolvida, os acontecimentos se desenrolariam obedecendo a uma linha de procedimentos. Se alguém, por alguma razão, acionasse a Delegacia de Polícia do 1º ou do 2º Distrito para que interviesse na situação, estas por sua vez deveriam solicitar uma resolução para a Chefatura de Polícia do Estado do Amazonas que, comunicando o fato aos Juízos, determinavam como estas deveriam proceder. No entanto, estas instituições poderiam antes de comunicar os acontecimentos ao juiz competente, agir livremente, mas se a resolução tomada por estes últimos fosse diferente da decisão que os primeiros tomaram, deveriam então acatar a ordem dos Juízos de Órfãos. Em última instância, poderia ser arrolado ainda o Superior Tribunal de Justiça, que interferiria em casos em que houvesse conflitos de jurisdição entre os Juízos de distritos ou localidades diferentes ou ainda outras instituições que estivessem envolvidas no processo. Independentemente da situação, o presidente do tribunal somente comunicava os fatos ao juiz que por sua vez devia acatar e cumprir a ordem, como melhor lhe conviesse, mas sempre em obediência ao Superior Tribunal¹³.

Existem casos em que também eram envolvidas a Comissão Geral de Assistência Judiciária, a Curadoria de Órfãos, Ausentes e Interditos e a Santa Casa de Misericórdia. A primeira estaria arrolada se fosse necessário solicitar um tutor que desse consentimento para casamento a uma menor, que fosse vítima de estupro ou defloração, bem como para o menor que o cometeu. Essa instituição, no entanto, só se envolveria em se tratando de menores. Caso contrário, sendo um maior o autor do crime, estariam envolvidas a polícia e as instâncias superiores. A segunda instituição seria envolvida nos casos em que o próprio curador fosse o petionário. Para esses casos, geralmente, antes foi acionada a polícia que por sua vez solicitou a ação deste funcionário do Juízo, que a partir dele agiria. A terceira instituição seria arrolada em qualquer caso em que um menor ou o responsável por esse menor sofresse ou tivesse sofrido qualquer dano corporal. Esses casos se correlacionavam com outras instituições, já que, por exemplo, em um caso de estupro, seria necessário um exame de corpo de delito, este sendo realizado por qualquer uma das delegacias da capital.

Para além das instituições judiciais, teremos também a participação da imprensa, que seria envolvida se fosse solicitada, ou se decidisse relatar ou criticar o que se passava no Juízo dos Órfãos. É a partir dela que temos notícia de como a sociedade poderia perceber e apreender os acontecimentos que ocorriam dentro das instituições e também a forma como ela própria disseminava tais acontecimentos.

¹³ O envolvimento de uma ou outra instituição é independente, o que significa dizer que não é necessário que se passe primeiro por uma para se adentrar noutra. Pode-se, por exemplo, ir primeiro ao Superior Tribunal de Justiça, sem que se tenha passado pela Secretaria de Chefatura de Segurança, embora esta última dependa de um aval da primeira para agir. Todos esses acontecimentos vão depender tanto dos posicionamentos e ação do Juízo, como também dos do petionário.

3. *Dos casos*

Como podemos observar, são várias as situações que se desenrolavam dentro dos Juízos dos Órfãos e, dependendo de cada caso, a movimentação que ali se processava pode revelar os caminhos que foram tomados tanto pelas próprias instituições envolvidas, como por aqueles que procuraram a justiça ou que por ela foram acionados. São várias as formas de envolvimento e resolução a que pode estar sujeita cada uma das que aqui tratamos. Nesse sentido, exemplificaremos casos que revelem a ação dos Juízos e destes com outras instituições que foram abrangidas no desenvolvimento dos processos, assim como os embates, encontros e confrontos, dentro e fora delas.

Um caso muito interessante é o de Raimunda de Castro Vieira e de seus filhos Palmira, Alzira, Guilhermina, Áurea, Abelardo e Raymundo ¹⁴, porque pode revelar a ação de algumas instituições ao mesmo tempo, a saber: as duas delegacias da capital de Manaus, da Chefatura de Polícia do Estado do Amazonas, da Curadoria dos Órfãos e do Juízo. Em 10 de abril de 1915, Anésio Fortes Castelo Branco, Delegado da Polícia do 2º Distrito, escreveu à Chefatura de Polícia do Estado do Amazonas para esclarecer que quatro dias antes da data de seu encaminhamento, a viúva Raimunda havia procurado a delegacia para prestar queixa do desaparecimento de sua filha Palmira, que saindo de casa a pretexto de ir encontrar uma amiga, não havia retornado, e que a denunciante supunha que a menor havia sido seduzida pelo seu namorado, o cirurgião-dentista, Raimundo de Sá Antunes. O delegado então explicava que o paradeiro da menina lhe fora revelado por conta de o próprio namorado ter ido à delegacia explicar que a menor teria aparecido em seu consultório. Diante das circunstâncias, Anésio, a pedido da mãe, solicitou um exame de corpo de delito, para verificar se a menina ainda se mantinha virgem. Entretanto, Raimunda mudou de ideia e se recusou a autorizar que tal exame fosse realizado, explicando que diante de seu retorno ao lar, já se dava por satisfeita. Em 19 de abril, o Chefe de Polícia, João Lopes Pereira, repassou todas as informações sobre o caso ao Juízo dos Órfãos.

Por cinco meses esse processo ficou arquivado, sendo somente retomado em 25 de setembro do mesmo ano, quando da Delegacia do 1º Distrito, o delegado em comissão Estanislau Affonso escreveu ao Juízo para relatar que, sendo a conduta moral de Raimunda irregular, vinha a pedido de vários amigos de Salustino Vieira, marido morto daquela mulher, solicitar que o Juízo tomasse as providências legais com relação a suas filhas menores, Alzira, Guilhermina e Áurea, no sentido de interná-las no Instituto Benjamin Constant, pois seus futuros estariam comprometidos, caso tal medida não fosse tomada, por conta de sua genitora não se comportar como deveria uma viúva, expondo inclusive a suas filhas¹⁵.

Decorridos dois dias, Ismael Henrique de Almeida, a partir da Curadoria de Órfãos, Ausentes e Interditos, entrou com uma petição no Juízo. Nela, o Curador relatava os acontecimentos que tornaram Raimunda pessoa não idônea, reunindo os fatos que até então se encontravam separados, aquele que se referia ao comportamento escandaloso da viúva, relacionado ao futuro das filhas Alzira, Guilhermina e Áurea, assim como o fato de não ter dado importância à suposição de sua filha Palmira não ser mais

¹⁴ Arquivo Público Estadual do Amazonas, doravante (APA). Juizado dos Órfãos. 1915. Caixa 138. Petição em que é requerente o Curador Geral de Órfãos, Ismael Henrique de Almeida.

¹⁵ APA, Juizado dos Órfãos. 1915. Caixa 138. "Petição de Ismael Henrique de Almeida". Ofício de Estanislau Affonso, de 25 de setembro de 1915.

virgem. E solicitou então que as medidas cabíveis fossem tomadas.

Do destino de Palmira, não tivemos mais notícia. Entretanto com relação às outras filhas de Raimunda, sabemos que o Juiz Heuristides Pinheiro Gadelha expediu um mandado de internação para o Oficial de Justiça Luiz Gonzaga de Almeida que, com a ajuda do delegado do 2º Distrito, Gusmão, encaminhou as meninas ao Instituto Benjamin Constant para seu internamento. Entretanto, em março de 1916, o Diretor do Instituto escreveu ao Juízo para esclarecer que não mais poderia manter a menina Alzira sob seus cuidados por ela estar acima da idade permitida pelo regimento da instituição, para lá ser mantida. Diante das circunstâncias e como não poderia voltar a viver com a mãe, o agora Juiz Estanislau Affonso nomeou Antônio Francisco Monteiro, tio de Alzira, como seu tutor¹⁶.

Somente se voltará a ter notícia de Guilhermina e Áurea, em 1919, quando o Curador Ismael de Almeida, por meio de um comunicado do diretor temporário do Instituto Benjamin Constant, Dr. Galdino Ramos, tomar ciência de que as meninas teriam saído do Instituto a pedido da mãe por estarem doentes e para se tratarem de uma forte gripe que assolara aquele estabelecimento de ensino. Mas que depois de sua permissão, a mãe se recusara a devolver as filhas à instituição. O juiz Raimundo Rocha dos Santos expediu então um Mandado de Internação, diante do qual Raimunda e as filhas se recusaram a obedecer. Foi necessário outro mandado e, dessa vez, que se usasse da força física para interná-las, mas ao final, com a ajuda do chefe de polícia solicitado pelo Juízo, as meninas retornaram, contra a vontade, àquele instituto de ensino¹⁷.

Todavia, Raimunda veio a falecer em 27 de setembro de 1920. E exatos trinta dias depois, seu filho Raimundo de Castro Vieira, advogado posicionado, como se intitulava, casado, residente ao Porto Acre (Acre), procurou o Juízo dos Órfãos para solicitar que fosse dada baixa na tutela da irmã Alzira, que se encontrava sob os cuidados do seu tio Antônio Francisco Monteiro, e que as outras duas fossem retiradas do Instituto Benjamin Constant e lhe fossem encaminhadas, revelando ainda que seu irmão menor Abelardo, de 12 anos, já se encontrava sob seus cuidados. Para que a tutela dos ditos menores lhe fosse garantida, Raimundo Vieira trouxe consigo documentos emitidos pelo Juízo Municipal e pela delegacia de sua vila, que confirmavam que tinha conduta idônea, sendo, portanto, merecedor da responsabilidade sobre seus irmãos, o que de fato veio a ocorrer.

Entretanto, não foi ainda este o desfecho da história destes irmãos órfãos. Em 1921, o caso sofreu uma reviravolta. Depois de as tutelas dos ditos menores lhe terem sido encarregadas e passados doze meses de sua convivência com os irmãos, Vieira voltou a acessar o Juízo dos Órfãos para solicitar que fossem dadas baixas nas suas tutelas¹⁸. Expondo os motivos que lhe moviam a agir desse modo, dizia que com relação à Alzira, era o fato de a menina ter completado a maior idade. Com relação aos outros três, a questão seria de cunho moral, pois estando na puberdade, não lhes obedeciam às ordens de conduta que lhes dava, explicando ainda que essas questões se referiam mais aos comentários da vizinhança, por conta de toda a história que viveram

¹⁶ APA, Juizado dos Órfãos. 1915. Caixa 138. "Petição de Ismael Henrique de Almeida". Conclusão do juiz Estanislau Affonso, de 13 de janeiro de 1916.

¹⁷ APA, Juizado dos Órfãos. 1915. Caixa 138. "Petição de Ismael Henrique de Almeida". Mandado de Internação expedido pelo juiz Raimundo Rocha dos Santos em 29 de abril de 1919.

¹⁸ APA, Juizado dos Órfãos. 1915. Caixa 138. "Petição de Ismael Henrique de Almeida". Requerimento de Raimundo de Castro Vieira de 15 de setembro de 1921.

com a mãe. Enfim, o comportamento dos meninos não ajudava, pois eles tiveram uma débil educação, embora, se fosse outro caso, acreditava o peticionário, que talvez seus defeitos nem viessem a ser tão percebidos. Em setembro de 1921, os irmãos foram retirados do poder de seu irmão Raimundo, ficando sob a responsabilidade de Antônio Francisco Monteiro, seu tio e tutor anterior.

Para além do simples envolvimento das instituições, há que se discutir aqui a forma própria como ele se dá. Podemos perceber nesse processo, mas não só nesse, a maneira como as instituições se aliavam para resolução dos casos, o que significa dizer, atribuir um direcionamento à vida dos envolvidos. Em todas as situações e para todos os envolvimento, o que se pode verificar é que tanto o Juízo dos Órfãos como as outras instituições que dão notícia da situação dos órfãos aqui retratada, estão de acordo no que se refere ao comportamento amoral de Raimunda, assim como da necessidade de se garantir que estejam em um ambiente em que obedeçam às normas as quais pretende a política governamental. Por isso na ausência de um tutor, outras instituições poderiam participar do processo de formação do menor, nesse caso o Instituto Benjamin Constant. Também por isso, é importante destacar a ação do delegado em comissão do 1º Distrito, que representa a preocupação com a educação dos menores, e que também, e não por acaso, vem a ser mais tarde o mesmo juiz que nomeia como tutor o tio dos anteriormente órfãos.

Não se pode esquecer também o fato de que se é a justiça que interfere nas vidas dessas personagens, é o próprio corpo social que dá notícia e pede providências no sentido de garantir o futuro dos menores, que ameaçados por conviverem com uma mulher que não lhes pode garantir idoneidade moral, necessitam de um direcionamento legal. Menos ainda esqueceríamos que é essa mesma sociedade que torna impossível a permanência de Raimundo no encargo de tutor, assim como sua convivência com os irmãos, porque naquele lugar “nunca poderão encontrar o amparo que desejam e serão sempre tidos, moralmente, como imprestáveis”¹⁹.

Entretanto, também é perceptível, do lado oposto ao que julgou e deu destino a essa família, o seu próprio comportamento de recusa ou aceitação ao parecer que foi dado pela justiça. Primeiro, Palmira, indo em busca da relação que desejava com o cirurgião dentista, mesmo que isso pudesse levá-la a uma delegacia. Segundo, a recusa absoluta de Raimunda em entregar as filhas para sua internação, e, mais tarde, mesmo diante de um segundo mandado, a necessidade da justiça de usar de força física para retirar dos braços da mãe as meninas que se negavam a obedecer às ordens do Juízo, mesmo sob as penas da lei. Por fim, a forma como se comporta o filho mais velho, Raimundo Vieira, que no espaço de um ano se articula para garantir a tutela dos irmãos e imediatamente depois, entendendo que era melhor para todos que se separassem, não hesita em fazê-lo. Além do fato de ser o filho da mesma mulher sem moral, incapaz de dar educação aos filhos, que se tornou um advogado, que segundo o Juiz Municipal, Celso da Gama e Souza “patrocinava com competência e grande zelo todas as causas que lhe foram confiadas, (...) sendo digno de louvor o tratamento que costuma dispensar ao Juízo”²⁰.

Porém, outro tipo de situação pode se desenrolar no que se refere ao envolvi-

¹⁹ APA, Juizado dos Órfãos. 1915. Caixa 138. “Petição de Ismael Henrique de Almeida”. Declaração de Raimundo de Castro Vieira, de 15 de setembro de 1921.

²⁰ APA, Juizado dos Órfãos. 1915. Caixa 138. “Petição de Ismael Henrique de Almeida”. Atestado de 01 de setembro de 1920.

mento de outras instituições, juntamente com o Juízo dos Órfãos, no desenvolvimento dos processos, assim como o posicionamento do grupo social, ou mesmo de um único peticionário, diante da justiça que lhe fora distribuída. Quitéria Maria da Conceição, por exemplo, foi ao Juízo para esclarecer que ela havia deixado sua neta, Isabel Ferreira de Almeida Ponsual, sob os cuidados do Provedor da Santa Casa de Misericórdia, porque sua casa estava em construção e ela teria ido passar um tempo na casa de uma amiga, casa esta que não tinha cômodos suficientes para acolher também a menina. Quase todos os dias, ia visitá-la, até que na última vez, sua neta tinha sido entregue pelo mesmo Provedor ao Sr. José Bayma de Serra Martins²¹.

A pedido do Juiz Moisés José Vieira, o escrivão Francisco Martins de Meneses verificou em seu livro de tutelas que ainda não havia sido dado tutor à menor. Assim, no primeiro dia do mês de setembro do mesmo ano, o Curador Geral, Ismael Henrique de Almeida, deu seu parecer:

Não depende de esforço se conhecer o direito da petionária o qual é indiscutível, pois que determinando a lei quais os que não podem ser tutores, excetua a mãe e a avó. Cons. das leis civis arts 245 e 262 § 1º. (...) E assim pensando, sou da opinião que deve ser deferida a petição.²²

E sobre a ação do Provedor da Santa Casa de Misericórdia, o mesmo curador esclarecia:

Demais, falta competência do provedor da Santa Casa para dispor de menores que ali são recolhidas, resultando de tal irregularidade, o fato de até esta data não ter sido nomeado tutor para a menor em questão, conforme se vê da informação do Sr. Escrivão.²³

Dois meses depois de dado o parecer do curador, a situação não havia sido resolvida. Então Quitéria foi ao Tribunal Superior de Justiça requerer que este intercedesse no caso. No dia 14 de novembro, então, o tribunal concedeu um *habeas corpus* à petionária, em favor de sua neta, para que a menor requerida fosse libertada do poder de quem a detinha. Como novamente nada foi resolvido, a avó se dirigiu ao Juízo para informar-lhe que mesmo diante da ordem do tribunal, a menina ainda não se encontrava sob seu poder. Aquele tribunal mais uma vez intervém para determinar que a menina fosse entregue a Quitéria, e acrescenta que faltou ao Juízo competência para resolver a questão.

Em 14 de dezembro, o juiz Vieira nomeia tutor da menor o Dr. Adelino Costa. Como este não compareceu no juizado para assinar o termo de tutela, outro juiz, Belém de Figueiredo, no dia 19 de janeiro de 1911, nomeia Agnello Bittencourt tutor de Isabel.

²¹ APA. Juizado dos Órfãos. 1910. Caixa 101. Autos de Petição em que é requerente D. Quitéria Maria da Conceição.

²² APA. Juizado dos Órfãos. 1910. Caixa 101. "Petição de D. Quitéria Maria da Conceição". Parecer de 01 de setembro de 1910.

²³ APA. Juizado dos Órfãos. 1910. Caixa 101. "Petição de D. Quitéria Maria da Conceição". Parecer de 01 de setembro de 1910.

Pela terceira vez, foi necessário que o Superior Tribunal de Justiça interviesse no caso, esclarecendo que D. Quitéria não poderia ser preterida em seus direitos, e que suas ordens, rigorosamente cabia ao Juízo cumpri-las. Finalmente, em fevereiro de 1911, o juiz Vieira, em cumprimento à determinação do Superior Tribunal, nomeia a avó tutora legal de Isabel²⁴.

Como é possível perceber, diferentemente do caso de Raimunda de Castro Vieira, não era sempre que as instituições se irmanavam para o desenrolar dos processos. Ao contrário, para o caso de Quitéria e sua neta Isabel, o que se verifica é que estas instituições acabam por se revelar como sendo um espaço que, ao mesmo tempo em que dá poder ao discurso que está na ordem da lei, também é o local onde os conflitos sociais são dirimidos. Nesse sentido, trata-se dos lugares específicos onde ocorre a concorrência por pronunciar o direito, socialmente aceito como justo. Nele estão presentes atores sociais investidos de posições desiguais, e que obedecem a uma hierarquia judicial e, por assim dizer, da posse de níveis de poder.

Assim, mesmo que de um lado façam parte de um corpo institucional ao qual representam, e que estejam treinados pela lógica específica de um campo para exercer a violência simbólica, ou seja, o poder do Estado sobre os cidadãos, por outro, esses atores sociais são os que, a partir de lutas internas, de seus conflitos de competência, assim como pelas suas relações de forças – ainda que um dado momento histórico delimite o espaço possível da ação – concorrem no sentido de buscar ditar o que seja a verdade. Eles se posicionam, dessa forma, em um nicho que lhes garante a definição de *profissionais* hierarquicamente valorizados e conscientes de seu posicionamento social, mas, sobretudo, legal – desembargadores, juízes curadores, escrivães, entre outros.

Entretanto, esse corpo é somente em parte independente dos constrangimentos externos, não sendo de todo um universo autônomo, pois as leis que o regem, mesmo que sejam próprias, são animadas também pelas relações ocorridas e promovidas pelas estruturas sociais, organizadas em grupos ou individuais, na busca constante pelo seu bem suceder. Assim, em paralelo às lutas ocorridas no interior do campo, há a outra margem, onde se encontram os *profanos* – o corpo social –, os cidadãos que acionam ou são acionados pelas ações de Estado a resolver suas questões. Assim, se é a partir da documentação jurídica, creditada e produzida pelos primeiros, que temos conhecimento sobre os casos aqui relatados, também é por conta das pressões sociais, exercidas externamente sobre eles, que seu fundamento se dá. Resumidamente, é também por conta das ações das inúmeras Quitérias e Raimundas que o mundo jurídico se faz, re-faz e se estabelece (BOURDIEU, 2002, pp. 212-233).

A Justificação de Quitéria não é o único processo que nos revela os posicionamentos conflituosos das instituições que foram envolvidas nas petições de tutela, pois parece ter sido uma constante prática que um corpo judicial tenha adentrado ou atropelado a jurisprudência do outro. Não foi, por exemplo, a primeira vez que a Santa Casa de Misericórdia foi mencionada por sua ação ilegal, ou que o Superior Tribunal de Justiça tenha tido que se envolver para esclarecer que uma ou outra instituição estava agindo em desacordo com a função que deveria desempenhar, tampouco que os Juízos ou delegacias tenham se envolvido em embates referentes às suas atribuições e determinações. Muito menos foram estas as únicas vezes que as pessoas envolvidas em

²⁴ APA. Juizado dos Órfãos. 1910. Caixa 101. “Petição de D. Quitéria Maria da Conceição”. Parecer de 18 de fevereiro de 1911.

casos agiram no sentido de buscar seus interesses, exercitando seu papel de cidadão²⁵.

4. A estrutura textual

Para além, assim como podemos observar o comportamento, tanto social, como também, das muitas instituições envolvidas nos processos de tutelas, e se o fazemos a partir da documentação dali produzida é, portanto, de extrema importância que possamos também vislumbrar a forma como o texto jurídico apresenta ou representa a si ou a sociedade. Nesse sentido, a estrutura textual que compõe o documento pode revelar a forma como a instituição quer-se ou quer que determinada personagem seja apreendida, ou ainda a maneira como essa mesma personagem quer se apresentar e ser percebida. As palavras então carregam e distribuem significados que dão sentido ao rumo que o processo possivelmente pode tomar, além de fazer referências aos aspectos da sociedade, tanto daquela que está estabelecida, como da que se pretende vir ser.

Entretanto, não realizaremos aqui, um apurado trabalho sobre a linguagem gramatical e jurídica intrínseca ao texto, nem travaremos acaloradas discussões historiográficas acerca da etimologia das palavras, mas somente proporemos uma sucinta análise sobre a construção das frases quanto à seleção e ao emprego das palavras, como um recurso que denuncia ou revela a condição social de cada personagem retratado, assim como do corpo institucional, imprimindo-lhe um ritmo de apreensão e interpretação, tão somente para obtermos uma melhor compreensão do contexto em que eles se inserem, para dentro dessa lógica, poder tomar consciência de que a linguagem específica do campo jurídico tanto tem a capacidade de administrar as representações das realidades construídas pelos peticionários, como a de elaborar versões sobre os fatos, que por fim, serão selecionados, escolhidos e aceitos, sendo nesse sentido, o próprio corpo do texto que ordena e dá subsídios à ação de seus práticos, assim como daqueles que buscam um parecer favorável.

Portanto, será assim que uma personagem poderá ser retratada como *de Tal* ou ser a portadora de um sobrenome, bem como carregar à frente do primeiro nome termos como *Dona, Senhor* ou *Cidadão*, em contraposição aos pejorativos como *mulher solteira, amásia, fulano, sem condição*. É também dentro dessa mesma lógica que todo o processo se estrutura para logo a princípio determinar de quem se está falando. Por isso a necessidade de se determinar quem era solteiro ou casado legalmente; qual a idade, já que era necessária uma idade mínima para ser tutor; a nacionalidade também tinha importante peso, pois que estrangeiros não podiam obter tutela, a não ser por determinação; se exercendo alguma função que lhe garantisse renda e em quê; se proprietário de residência ou morando de aluguel. Todos esses adjetivos são peças fundamentais no processo de tutela, pois são eles que revelarão se determinado peticionário era ou não capaz de distribuir os meios necessários para educação de um órfão.

Seguindo essa linha de pensamento, pudemos observar, em um número considerável de processos, que quando era perguntado para o justificante sobre a função

²⁵ Nos documentos pesquisados, consta a participação das seguintes instituições: Santa Casa de Misericórdia; Delegacias de Polícia do 1º e 2º Distritos; Delegacia Auxiliar de Polícia da Capital; Chefatura de Polícia do Estado do Amazonas; Secretaria de Chefatura de Segurança Pública; Comissão Geral de Assistência Judiciária, Curadoria dos Órfãos, Ausentes e Interditos; Superior Tribunal de Justiça.

que desempenhava, este se revelava *artista*. Segundo dois dicionários que consultamos, o artista era aquele que conhecia uma arte e a praticava; o cantor, escritor, pintor, era também o artífice, autor de qualquer artefato, mas podia ser também, no dito popular, o trabalhador de qualquer fábrica ou cooperativa. Entretanto, como o termo tem sentido amplo e em nenhum dos processos essas especificações aparecem, refletimos sobre essa nomeação que, ao atribuir uma ocupação para o justificante, ao peticionário ou testemunha, não esclarecia sobre a atividade que esses indivíduos exerciam, podendo estes, então, na falta de uma ocupação, dizerem-se artistas por não pretenderem ser desqualificados em juízo como desocupados ou agentes da má fama, avaliações que sem dúvidas retirar-lhes-iam a possibilidade da tutela (PINTO, 1913).

A estrutura gramatical também pode nos revelar o que se pretende afirmar de determinado justificante ou de sua situação; um exemplo é a expressão *e disse mais*. Podemos nesse sentido observar dois tipos de argumentação. Na primeira, um documento pode começar descrevendo uma pessoa a partir de determinadas características: “que não cuida dos tutelados convenientemente, que não os veste e nem os alimenta”. E em seguida acrescentar: “e disse mais, que vive de aluguéis, sem ter nem onde morar”, no sentido de acrescentar negativamente o que vinha sendo descrito anteriormente. Na segunda argumentação veremos, ao contrário, uma pessoa sendo descrita a partir de algumas qualidades como “tendo bons costumes e casa própria” e quando se acrescenta a expressão “e disse mais, que tem todas as condições legais que devem ser estabelecidas nos termos da tutela”, o sentido é reforçar suas qualidades. Assim, sempre que esse termo aparece ou é para depreciar aquele de quem vai se falar ou para acrescentar-lhe uma qualidade a mais que o fará portador dos pré-requisitos necessários a um bom tutor. É claro que não podemos esquecer que essa expressão é uma ênfase dada pela instituição, frente o posicionamento do peticionário, justificante ou testemunha, não podendo revelar mais que um ponto de vista sobre determinado indivíduo.

Outra característica destes textos judiciais é o fato de carregarem referência a uma série de leis ou citações de vários manuais e códigos que embasem ou a justificção ou o próprio parecer do curador ou juiz, pois seria preciso que esse profissional da justiça, ao realizar a pesquisa jurisprudencial, buscasse informações para reforçar seu ponto de vista sobre a interpretação de uma norma jurídica. Portanto para produzir ou garantir uma decisão, favorável ou não, era necessário selecionar argumentos sob vários aspectos diferentes, como moral, político, social, pessoal, entre outros, estabelecendo assim, uma correlação entre a lei e o fato, determinando dessa forma, o modo mais apropriado para a aplicação da justiça. Sendo por isso necessário justificar convincentemente os motivos pelos quais deu a tal fato a configuração que deu em detrimento de outros tão possíveis quanto este e, em tese, igualmente razoáveis, fazendo isso, no entanto, sempre baseado na lei.

5. Considerações Finais

Não é intenção aqui negar que retórica e regras podem se constituir em instrumentos de manipulação de uns para benefício de outros. Ou ainda, que seja de toda verdade aquilo que foi dado como testemunha nesses processos, ou ainda que a determinação do Juízo tenha sido justa; tão pouco afirmar que fora injusta. Longe disto. Entretanto, é de primordial importância que se compreenda que não foi apenas percepção

intuitiva ou pouco elaborada de direitos e deveres que garantiram aos peticionários aqui retratados seu encontro com o poder, com a justiça, acionando-a em busca de direitos, ou pelo menos o que entendiam ser isto. Ao contrário, foi se adequando às prerrogativas da lei, do hábito de trabalho, da valorização da moral, enfim, de costumes civilizados, que garantiram, via justiça, pelo menos alguns deles, seus interesses. Portanto, se a lei era mascarada pelos interesses de uma elite dominante, acabaram por usar tal adorno também aqueles que iam ao seu encontro.

Por isso, não podemos tomar essas personagens como temerosas diante do mundo judiciário cheio de perigos que exigem precauções, incomum de certezas ou de observação e decisão. Ao contrário, embora revestidas de uma aparência legal (afinal sem isso não alcançariam seus objetivos), suas falas são “à vontade”, os peticionários são bem articulados, são conhecedores do que “precisam ser”, mesmo que isso só se dê a partir do discurso. Contudo, isso não transforma suas histórias em obra de ficção.

É inegável que ao observar um processo legal, os atos uma vez transformados em autos e os fatos em versões, cada personagem processa o real e o reforça, usando-o para melhor expressar seu ponto de vista (FAUSTO, 1984, pp. 21-22), mas isso não promove a perda da importância do concreto ou os documentos em obra de ficção, pois se assim fosse, o debate se daria apenas no nível do imaginário, negando por completo a própria existência dos inúmeros sujeitos sociais. E, ainda mais, somente encontraríamos “verdades” vagando dentro de uma ou outra versão dos acontecimentos. E nesse sentido, o próprio acontecimento jamais poderia ser material e o concreto seria ele próprio um detalhe, dentro de uma estrutura abstrata, e a História, Literatura, a Literatura, “ficção pura”, e toda Ciência, irreal, pois incapaz de ser apreendida.

Fontes bibliográficas

- BEVILÁQUA, Clóvis. *Direito da Família*. 9 ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1956.
- CARVALHO, José Pereira de. *Primeiras Linhas sobre o Processo Orphanológico*, Vol. II. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1880.
- CARVALHO, José Pereira de. *Primeiras Linhas sobre o Processo Orphanológico*. Vol. I. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santos, Livreiro Editor, 1915 [reedição].
- FIGUEIREDO, Cândido de. *Novo Dicionário de Língua Portuguesa*. Lisboa: Livraria A. M. Teixeira, 1913.
- PINTO, Luis Maria da Silva. *Dicionário de Língua Brasileira*. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.
- FÍGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. *Organicom*, a. 5, n. 9, p. 90-100, 2 sem. de 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 24 ed. São Paulo: Vozes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- RIZZINI, Irma. *Assistência à infância no Brasil: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Petrobrás-

BR. Edição Universitária: Amais, 1997.

SANTOS JÚNIOR, Paulo Marreiro dos. A imposição da modernidade na Manaus da bor-racha. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, n. 36-37, ano 20, p. 119-131. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/viewFile/1208/1075>>

TEIXEIRA, Alcemir Arlijean Bezerra. *O Juízo dos Órfãos em Manaus e a Infância Órfã, Pobre e Desvalida (1868-1916)*. 20110. 160 f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

O naturalismo de Aluísio Azevedo: produção jornalística e romanesca

LUCIANA UHREN MEIRA SILVA

Mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP; professora do Ensino Médio da rede particular de São Paulo. e-mail: luciana_uhren@yahoo.com.br

Resumo: o presente artigo tem por objetivo expor as condições históricas e sociais que propiciaram a divulgação dos ideais positivistas e da literatura naturalista no Brasil. Considerada como maior expoente do naturalismo, a obra de Aluísio Azevedo é explorada no segmento jornalístico e, principalmente, no romance inaugural naturalista *O Mulato*. A partir do panorama histórico até a produção literária propriamente dita de Azevedo, faremos uma reflexão sobre a força dos aspectos sociais e das estéticas europeias na obra de tão expressivo autor.

Palavras-chave: Naturalismo; Aluísio Azevedo; jornalismo; romance.

Abstract: This article aims to explain the historical and social conditions that enabled the dissemination of positivist and naturalist literature in Brazil. Took for granted as the greatest exponent of naturalism, Aluísio Azevedo's work is explored in the newspaper segment, and especially in the inaugural naturalist novel *O Mulato*. From the historical background up to the literary production by Azevedo itself, a thoughtful reflection is going to be stimulated about the strength of social and European aesthetic of the work by this expressive author.

Key-words: Naturalism; Aluísio Azevedo; journalism; novel.

Panorama Histórico

O Naturalismo como expressão literária aconteceu em um período muito particular na história. Durante o século XIX, diversas mudanças agitaram os meios científico, econômico e social. A Europa, centro cultural e econômico de então, passou por uma era de crescimento nas ciências – que deveria servir a objetivos práticos – impulsionado pela busca da multiplicação dos bens e acúmulo de riquezas. Diversos cientistas pautaram seus estudos nos meios de conservação de itens que pudessem ser comercializados em lugares distantes de onde eram produzidos.

A ciência experimental ganhou forças nos mais variados campos de pesquisa. O médico francês Claude Bernard iniciou os estudos da “medicina experimental”, propondo uma unidade entre o mundo vegetal e o animal. Muito foi pesquisado e descoberto a respeito dos organismos microscópicos com Pasteur e Koch.

No domínio das ciências naturais, uma revolução fora iniciada a partir dos estudos realizados por Charles Darwin que, em 1859, lançou o livro *Origem das espécies*, cujo objetivo era demonstrar a transformação constante a que estão sujeitos os seres vivos. Segundo Darwin, tais transformações fazem parte de um processo natural e histórico e apenas os indivíduos mais adaptados ao meio sobrevivem à seleção natural das espécies.

A concepção de sobrevivência do mais forte universaliza-se e diz respeito aos

mais variados domínios, inclusive afeta a luta ideológica travada entre burguesia e proletariado. A ascensão do proletariado concentrava-se nas grandes cidades e impulsionou esta classe para a organização contra os excessos na exploração da mão de obra. Em diversos países – como Inglaterra e França – aconteceram movimentos grevistas intensamente reprimidos pelos donos dos meios de produção. A burguesia, por sua vez, lutava contra o perigo do movimento operário ferindo os princípios liberais de sua fase inicial de estabelecimento.

Na área das humanidades, pode-se destacar a especialização da sociologia com os métodos de pesquisa propostos por Émile Durkheim e a divulgação da filosofia positivista de Auguste Comte. A filosofia positivista seria a nova religião do século: haveria total renúncia à descoberta da origem das coisas – o “porquê” – para privilegiar a observação das leis naturais e a experiência – ou o “como” se dão as coisas.

O espírito positivo, segundo Comte, instaura as ciências como método de investigação do real, do certo e indubitável, do precisamente determinado e do útil. Nos domínios do social e do político, o estágio positivo do espírito humano marcaria a passagem do poder espiritual para as mãos dos sábios e cientistas, e do poder material para o controle dos industriais. O filósofo deixou registrados os princípios norteadores de seu pensamento no *Cours de philosophie positive* (1830-1842):

O caráter fundamental da filosofia positiva é tomar todos os fenômenos como sujeitos as leis naturais invariáveis, cuja descoberta precisa e cuja redução ao menor número possível constituem o objetivo de todos os nossos esforços, considerando como absolutamente inacessível e vazia de sentido para nós a investigação das chamadas causas, sejam primeiras, sejam finais [...] não temos de modo algum a pretensão de expor as causas geradoras dos fenômenos [...]. Pretendemos somente analisar com exatidão as circunstâncias de sua produção e vinculá-las umas às outras, mediante relações normais de sucessão e de similitude (COMTE, 1996, p. 26).

Outro pensador – filósofo, historiador, crítico e ensaísta – influente foi Hippolyte Adolphe Taine. Segundo sua teoria, exposta no prefácio de *Histoire de la littérature anglaise* (1864), três fatores servem de base para explicar e determinar o espírito humano: a raça (hereditariedade), o meio social e o momento histórico. Tal lei, comum para os produtos do espírito e para os fatos históricos, constituiu o determinismo geográfico, biológico e sociológico que caracterizou de modo geral a filosofia do final do século XIX.

Taine dizia-se positivista no sentido de ser apegado às coisas provadas, visíveis, facilmente percebidas e dotadas de uma lógica formal. Segundo ele, todos os fatos, sejam físicos ou mentais, têm suas causas que são passíveis de observação e estudo. Lemos em *Philosophie de l'art* (1865):

Assim como há uma temperatura física que, por suas variações, determina o aparecimento de tal ou tal espécie de plantas, assim também há uma temperatura moral que, por suas variações, determina o aparecimento de tal ou tal espécie de arte. E, do mesmo modo que se estuda a temperatura física para compreender o aparecimento de tal ou tal espécie de plantas, [...] é preciso estudar também a temperatura moral para compreender o aparecimento de tal espécie de arte [...] As produções do espírito humano, como as da natureza viva, só por seu meio se explicam (TAINÉ, 1944, p.17).

Dessa forma, Comte e Taine difundiram a ideia da onipotência do ambiente: o corpo e o espírito do homem atuam sob o condicionamento total da ordem da natureza.

O cientificismo também encontrou lugar na literatura. Sua expressão mais evidente foi o Naturalismo teorizado por Émile Zola em *Le roman expérimental* (1880). Zola adaptou os estudos de Claude Bernard para a escrita do romance experimental. Também cedeu lugar às teorias de Taine e Comte.

Segundo Zola,

o romancista é feito de um observador e de um experimentador. Nele, o observador apresenta os fatos tal qual os observou, define o ponto de partida, estabelece o terreno sólido no qual as personagens vão andar e os fenômenos se desenvolver. Depois, o experimentador surge e institui a experiência, quer dizer, faz as personagens evoluírem numa história particular, para mostrar que a sucessão dos fatos será tal qual exige o determinismo dos fenômenos estudados (1982, p. 31).

A experiência nada mais é do que a observação provocada. Assim sendo, o romancista observa a natureza, lança uma hipótese sobre os determinismos que provocaram uma reação e, em seguida, coloca as personagens de seu romance em situação de experimentação que o leve a provar a hipótese inicial. Dessa forma, o romancista sai em busca de uma verdade.

Zola apoia-se na teoria dos três fatores de Taine – raça, meio e momento histórico – para fundamentar as ações das personagens em situações propostas pelo romancista. As personagens agirão, portanto, de acordo com esses três determinismos. Mas, nem por isso a literatura naturalista se torna tão arbitrária a ponto de encerrar em si mesma a observação e a experimentação do real. Para seu idealizador, o romancista analisa o homem em sua ação individual e social a fim de expor aquilo que há de ruim, ou que atrasa a evolução da sociedade, e dessa maneira, trabalha para a melhoria do estado social.

Sendo assim, os males da sociedade seriam comparados aos males do organismo vivo. Quando um órgão no corpo não vai bem, conseqüentemente, outros serão afetados. O mesmo se dá com a sociedade. Se uma parte do organismo social se degenera, todas as demais sofrem. Cabe ao romancista tentar encontrar o determinismo que levou uma ferida grave a ser aberta para melhorá-la e trabalhar para o bem-estar social geral. Porém, o determinismo está longe de ser um fatalismo, pois é possível que um indivíduo lute para mudá-lo. Tal ação provoca as mudanças sociais que se processam ao longo dos tempos.

O objetivo do romancista naturalista é ser mestre dos fenômenos dos elementos intelectuais e pessoais para poder dirigi-los. E para que isso seja possível, é necessário que nada escape ao seu olhar atento. Tudo o que há na natureza é passível de estar presente em um romance. O escritor deve voltar sua atenção para o mundo que o cerca e usar a objetividade do cientista para descrever o real. E o que prevalecerá de tal observação é a autoridade dos fatos observados.

O trabalho do artista se aproxima do trabalho do cientista quando ele coloca-se diante da natureza ou de um fato social, e tem uma ideia que pressupõe uma pesquisa dos determinismos envolvidos na questão a ser desenvolvida. Para Zola,

o romancista experimentador é, portanto, aquele que aceita os fatos provados, que mos-

tra, no homem e na sociedade, o mecanismo dos fenômenos que a ciência domina, e que faz o seu sentimento pessoal intervir apenas nos fenômenos cujo determinismo ainda não está de forma alguma fixado, procurando controlar o mais que puder seu sentimento pessoal, esta ideia a priori, pela observação e pela experiência (ZOLA, 1982, p. 75).

Logo, os parâmetros científicos, políticos e ideológicos europeus encontraram partidários brasileiros atentos aos ventos da mudança, e os ideais já estabelecidos de República, abolicionismo, Iluminismo, libertação filosófica, emancipação política e social começaram a ser veiculados entre a intelectualidade brasileira.

O momento era propício: a extinção do tráfico negreiro em 1850 contribuiu em grande parte para a decadência da economia açucareira. Aliado a isso, a chegada de imigrantes europeus ao longo das décadas de 1870 e 1880 e a formação de uma sociedade urbana que se preparava para a industrialização contribuíram para a busca de modelos de regime democrático nos Estados Unidos e, principalmente, na França. Dado o movimento de imigração, o Partido Republicano (1870) trabalha em prol da substituição do trabalho escravo pela mão-de-obra do homem livre, visando o lucro e o capitalismo. O prestígio social já não estava mais nas mãos da aristocracia rural, o eixo de importância nacional mudara-se para o Sul do país e uma nova classe urbana começava a demonstrar seus anseios.

A geração de pensadores e intelectuais brasileiros que presenciou toda essa agitação enfatizava as principais exigências da sociedade como a modernização das estruturas políticas nacionais e a elevação dos níveis cultural e material da população. Os modelos europeus, por sua vez, apresentavam-se como uma resposta aos anseios desses produtores culturais, dentre eles, o próprio Aluísio Azevedo. O engajamento nas causas que visavam ao progresso do país tornou-se a condição ética para o homem de letras da época. Nesse contexto, o naturalismo seria a expressão literária que possibilitaria apontar os determinismos sociais que deveriam ser combatidos pelas autoridades instituídas a fim de que o progresso social fosse promovido, tal como afirmava Zola em sua teoria.

Dessa maneira, as correntes de pensamento francesas eram disseminadas entre a jovem intelectualidade do país por meio das academias e escolas, tais como as escolas jurídicas de São Paulo (fundada em 1827) e de Recife (1854), bem como a Faculdade de Medicina da Bahia (1815) e a Academia do Rio de Janeiro. A inspiração para os que lutavam contra as tradições e o espírito da monarquia, bem como a influência religiosa na vida social e política, pautavam-se em teóricos como Comte, Taine, Spencer e Darwin, que tinham seus pensamentos divulgados também pelas lojas maçônicas. Livros eram traduzidos e passados de mão em mão, fazendo parte até mesmo de bibliotecas de padres mais liberais.

Jornais e revistas foram decisivos para a divulgação das teorias positivistas e evolucionistas, bem como da produção literária da época. A *Revista Brasileira* (que contou com a participação de Machado de Assis e Sílvio Romero) e a *Gazeta de Notícias* difundiram as teorias da escola naturalista. Zola fora divulgado pela imprensa do Rio de Janeiro, e as notícias espalhavam-se pelo interior do Brasil, inclusive no Maranhão. Filósofos deterministas e evolucionistas foram traduzidos e publicados nos jornais em forma de folhetins.

Com diferença cronológica de menos de um mês, a burguesia do interior do Brasil não desconhecia o que se passava em Lisboa e em Paris. As polêmicas em torno da obra de Eça de Queirós foram largamente difundidas, inclusive no que diz respeito

à “Questão Coimbrã” e ao debate entre românticos e realistas. Também no Maranhão, os jornais *O Futuro* e *O Pensador* difundiram os ideais positivistas, e a obra de Flaubert fora publicada pela *Pacotilha* no final de 1880.

Outros acontecimentos marcaram a sociedade brasileira com mudanças fundamentais: em 1870 houve a fundação do Clube Republicano e do jornal *A República*; em 1871 a criação da Lei do Ventre Livre; em 1889, a instituição da República; e em 1891, a primeira Constituição Republicana.

Somados a esses fatos, outros de menor repercussão obtiveram sua importância nas profundas mudanças sociais ocorridas no país: o desenvolvimento da imprensa, a passagem da fase artesanal para a industrial, a fundação e permanência de diversos jornais, a ampliação da rede ferroviária e a expansão do uso do telégrafo que reduzia as distâncias entre os núcleos de população e estreitavam os contatos com o exterior.

Em meio a tantas mudanças sociais e políticas, um novo personagem surge na sociedade – principalmente nos centros urbanos: o mestiço. Filhos de negras com brancos senhores rurais, os mestiços procuram ascensão na vida social, política e intelectual nas cidades. Filhos ilegítimos de grandes senhores brancos, muitos dos mestiços receberam educação na Europa ou nas academias brasileiras de educação europeia. Valorizavam a cultura e os costumes europeus – o que se refletia na vestimenta, no uso de chapéus, sapatos, perfumes e todo um aparato do homem europeu moderno. Eles pretendiam um país independente e republicano. Tomavam contato com escritores e padres maçons que propagavam as novas teorias de Liberdade, Estado, Direitos do homem e de Contrato Social.

A presença desses homens intelectuais e mestiços na sociedade representava a decadência do patriarcado rural e a valorização da burguesia em ascensão. Tipicamente urbano, o bacharel mestiço conseguia ascensão social por meio de casamentos com moças ricas ou de família tradicional, e assim, chegavam até mesmo a ser deputados da Corte ou ministros do Império.

Embora ocupassem um lugar de destaque na vida das cidades, segundo Gilberto Freyre, e as cidades maiores fossem “o paraíso dos mulatos” ou o meio ambiente ideal para a ascensão daqueles com saberes acadêmicos e políticos (Freyre, 1990, p. 606), os mestiços sofriam discriminação e preconceitos de branquidade. Apesar da grande cultura e da ilustração, muitas vezes, quando voltavam da Europa, não conseguiam total integração social. Viviam entre ser admirados pela erudição e banidos pela ascendência ou histórico familiar.

De qualquer forma, a urbanização do mestiço – ou mulato – deu-se de maneira mais rápida que a do negro livre, pois a tendência era a aceitação social maior dos indivíduos de pele mais clara e de aparência europeia. A nova organização social e política do Brasil, que começou a se fortalecer durante o século XIX, serviu de panorama propício à difusão dos ideais europeus, da busca do progresso e de uma literatura que expressasse a real situação brasileira.

Durante esse período importante de transformações sociais, políticas e culturais, o escritor maranhense Aluísio Azevedo introduziu em nossa literatura a estética dos naturalistas franceses.

Aluísio Azevedo e a divulgação dos ideais positivistas

Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo nasceu em 1857 na cidade de São Luís do Maranhão. Sua formação como homem de letras deu-se em um ambiente de deca-

dência da província causada pela manutenção do sistema falido de escravidão e pelas condições de verdadeira escravidão branca a que eram submetidos os recém-chegados imigrantes europeus. Proprietários rurais e imigrantes ficavam a mercê de antigos comerciantes portugueses que lucravam agindo como agiotas em troca de bens hipotecados. Os lucros obtidos por esses comerciantes, por sua vez, não eram aplicados na província, antes eram mandados a Portugal como garantia de mais lucros. Assim, a sociedade provinciana se aprofundava cada vez mais em seu atraso em relação aos centros urbanos.

Com o objetivo de ampliar seus horizontes culturais e estudar pintura na Imperial Academia de Belas-Artes, em 1876, aos dezenove anos, Aluísio parte para a Corte onde vive seu irmão Artur já por dois anos. Durante os dois anos em que permaneceu no Rio de Janeiro, ele manteve diversas ocupações, entre elas ensinava desenho e gramática portuguesa. Entretanto, ficou mais conhecido pelas caricaturas que passaram a povoar os jornais locais. Publicou suas primeiras caricaturas em *O Figaro*. Nada passava despercebido ao olhar de caricaturista de Aluísio, nem mesmo a vida nos subúrbios do Rio de Janeiro que, mais tarde, em 1890, serviram de temática para seu romance *O Cortiço*.

Nesse período também frequentou um grupo de jovens intelectuais dos quais três talvez tenham exercido grande influência na sua formação intelectual. São eles: Teixeira Mendes – positivista que lutava em prol do estabelecimento da república; Lopes Trovão – futuro deputado republicano; e José do Patrocínio – jornalista abolicionista. Segundo as palavras do estudioso da vida e obra de Aluísio Azevedo Jean-Yves Mérian, “pensamos que no convívio com esses homens, ele aprofundou seu conhecimento da filosofia positivista e fortaleceu suas convicções abolicionistas e republicanas” (1988, p. 96).

Em 1878, com a morte de seu pai, o escritor maranhense retornou para São Luís. Já no ano seguinte começou a escrever no periódico humorístico ilustrado *A Flecha*. Neste mesmo ano publicou seu primeiro romance romântico *Uma lágrima de mulher*. Em 1880 passou a ser um dos redatores do jornal anticlerical *O Pensador*, cujos objetivos eram claros: “combater esse espírito sacerdotal que tanto sangue tem custado à humanidade” (AZEVEDO, *O Pensador*, 30/09/1880 apud MONTELLO, 1975, p. 6) e, no mesmo ano, fundou o *Pacotilha*, o primeiro jornal de circulação diária de São Luís. Nesse período, entre setembro de 1880 e meados de agosto de 1881, aconteceu um importante embate contra os clérigos da província. *Pacotilha* e *O Pensador* foram alvos dos mais severos ataques dos religiosos feitos por meio de um “órgão dos interesses da sociedade moderna” – o jornal católico *Civilização*. A questão tornou-se ainda mais intensa com a publicação, em abril de 1881, de *O Mulato*.

As crônicas jornalísticas foram o espaço encontrado por Aluísio para divulgar seu ponto de vista positivista a respeito daquilo que considerava ser os vícios sociais e preparar o público leitor para a recepção do romance naturalista. Os escritos jornalísticos tanto de *O Pensador* como da *Pacotilha*, serviram para apontar os futuros assuntos que Aluísio abordaria no romance.

Podemos analisar as crônicas divididas em três grandes temas principais: religião, sociedade e formas de expressão artística. A instituição mais atacada foi a Igreja e seus representantes. Em várias crônicas Aluísio expôs não só os ensinamentos da Igreja, que considerava retrógrados, como várias ações suspeitas de padres e do bispo da cidade.

Além disso, atacou o interesse monetário do clero e revelou, na edição de 20 de novembro de 1880 de *O Pensador*, que é esse interesse que move as ações dos eclesiásti-

cos em relação à colônia portuguesa de São Luís. Por várias vezes apresentava os ministros da Igreja como sendo pessoas vingativas, encolerizadas, verdadeiras “máquinas perigosas de realizar coisas do arco-da-velha” (AZEVEDO, apud MONTELLO, 1975, p. 111) e disseminadores do fanatismo que atrasava a sociedade. As descrições físicas apoiavam a condição emocional e moral: tinham cor amarelada, hálito sem frescura, pescoço de frango e língua esverdeada. A cura dos males sacerdotais estaria no trabalho e nos exercícios físicos, que trariam novos humores para os padres. Além disso, o casamento e a constituição familiar fariam com que deixassem seus atos vingativos de lado.

Aluísio também expôs a atitude incongruente com o que pregavam no púlpito. Segundo ele, os padres disseminavam uma má conduta na sociedade, engravidando moças e tirando mães de seus deveres domésticos para passarem muito tempo nas igrejas. Essa influência negativa era mais evidente na vida das mulheres porque viviam sob o domínio patriarcal e, após o casamento, eram subjugadas pelo marido. Portanto, era comum que elas se deixassem dominar também pela autoridade que o religioso tinha naquele modelo social. Uma mulher supersticiosa representava um perigo para a sociedade, pois, segundo as palavras de Aluísio,

[...] o homem, seja o que ele for, [...] nunca é mais do que o desenvolvimento fiel de uma criança, e uma criança [...] é obra exclusiva de quem a educou – as mães, e só elas são as grandes criadoras do bem e do mal, conforme o bom ou o mau estado de seus órgãos e de sua inteligência (AZEVEDO, *O Pensador*, 20/12/1880 apud MONTELLO, 1975, p. 127).

Muitas delas despendiam tempo excessivo nas igrejas e deixavam de cuidar de sua obrigação principal: a educação dos filhos e a organização familiar. Mulheres supersticiosas e ignorantes geravam crianças que levariam seu mau comportamento ao longo de toda a vida, marcando a sociedade com as feridas de uma má criação. Numa crônica a respeito da ausência da apresentação de uma peça de teatro por causa da chuva, Aluísio demonstra claramente sua opinião a respeito da mulher supersticiosa e de sua influência social, nas páginas da *Pacotilha*¹:

Deixou ontem de haver espetáculo por causa da chuva.

Por causa da chuva?! Não! Por causa de nosso gênio maricas, de nossa educação aca-nhada, por causa de nosso temperamento de aranha [...].

É chuveisar um pouco e ali estão desmanchados todos os projetos de passeio que fazem nossas famílias. Uma inglesa, quando tem de sair – sai, por força, porque precisa. A maranhense não – mete-se em casa e... reza! [...]

E quando a chuva é de trovoada?!

Ah! Então é que são elas – as velhas, moças, meninas, negrinhas e o diabo, atravessam a casa em todas as direções, gritam, gesticulam, praguejam, [...] perdem o juiz, até chegarem ao oratório, onde queimam a palha benta, cantam rezas em voz alta e fazem promessas de cera e de ladainhas.

As crianças vão assistindo estes exemplos edificantes e vão se deixando possuir dos mesmos sustos e dos mesmos sobressaltos [...]

Querem as maranhenses um bom conselho?! – Compre um par de galochas, um chapéu de chuva, mas chapéu que sirva, grande, que resguarde o corpo, compre um so-

¹ As crônicas do jornal *Pacotilha* foram consultadas diretamente em microfilmes cedidos pela Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

bretudo de lã e, quando tiver de sair, saia! Com trezentos diabos, que a chuva não quebra os ossos! (AZEVEDO, *Pacotilha*, 16/05/1881).

Além das crônicas, Aluísio usou as páginas de *O Mulato* para expressar suas ideias contra o clero. Tanto é assim que Josué Montello cita as palavras do estudioso Raul de Góis: “O cônego Diogo – símbolo do que o romancista pensa do clero maranhense – [...] serve ao escritor apenas para que extravase, à sociedade, nas ações vis que o faz praticar, o seu anticlericalismo insopitável e tão conhecido já” (MONTELLO, 1975, pp. 49-50).

A caracterização do cônego Diogo é o retrato do clero reproduzido nas páginas dos jornais. Conhecemos o comportamento teatral e falso do cônego durante a missa:

O velho artista, entre uma nuvem de incenso, que nem um deus de mágica, e coberto de galões e lantejoulas, como um rei de feira, lançou, do alto da sua solenidade, um olhar curioso e rápido sobre o público, irradiando-lhe na cara esse vitorioso sorriso dos grandes atores nunca traídos pelo sucesso (AZEVEDO, 1994, p.212).

O romancista, por meio do narrador, relaciona o cônego Diogo com atos cruéis e contra lei. Torna-o responsável pela morte do pai do protagonista – Raimundo – e pela morte do próprio protagonista. Há uma nítida oposição entre o bem – representado por Raimundo e seus ideais progressistas – e o mal – representado pelo cônego Diogo e sua má influência de “velho lobo da religião”. Se, por um lado, o cronista adota uma postura de crítica aberta – até mesmo citando nomes de padres – por outro, o narrador apresenta uma linguagem mais sutil e descritiva de Diogo.

Aluísio adota uma postura incisiva e forte não só contra os clérigos maranhenses, mas também contra a sociedade de um modo geral. Diz o estudioso Mérian:

Através do olhar de Raimundo, é o espírito crítico de Aluísio que transparece. O tédio que reina na burguesia ignorante e medíocre, os preconceitos contra os mulatos, os maus tratos que sofrem os escravos são expostos longamente e os retratos dos personagens são verdadeiras caricaturas (MÉRIAN, 1988, p. 230).

Se os ensinamentos e a postura da Igreja atrasavam a sociedade, a educação positivista seria o meio de alcançar o progresso. Abordando este segundo tema, Aluísio demonstra os requisitos para a evolução social: respeito mútuo de ideias e crenças, reciprocidade dos direitos dos homens, equilíbrio das camadas sociais e culto à ciência. Considera passado o tempo em que as explicações para os fenômenos naturais eram de ordem divina. O progresso, tão necessário em uma sociedade estagnada como a maranhense e, por extensão, a brasileira, seria alcançado com a criação de bibliotecas públicas, construção de liceus e escolas noturnas e um ensino livre das superstições místicas dos padres. A indústria, o comércio, a lavoura, as experimentações científicas e as artes seriam responsáveis pelo verdadeiro progresso da civilização. Ciência, educação e trabalho, na visão de Aluísio, representavam o tripé da evolução e do progresso. Segundo ele, “por meio do trabalho recebemos, em forma de riquezas, todas as honras, todos os regalos e todo o prestígio que se costumam dispensar aos homens superiores” (AZEVE-

DO, *O Pensador*, 20/01/1881 apud MONTELLO, 1975, p. 146). O tempo do ócio dos aristocratas deveria ser substituído pela geração de homens enobrecidos e que mostram sua genialidade por meio do trabalho.

A cura dos males sociais por meio de uma educação sólida, moderna e positivista, baseada nas ciências naturais tendo por alvo a felicidade comum dos povos também era a tônica das palavras de Raimundo, protagonista de *O Mulato*, em conversa com seu tio Manuel Pescada:

Raimundo [...] afiançou que admirava a natureza e rendia-lhe o seu culto, procurando estudá-la e conhecê-la nas suas leis e nos seus fenômenos, acompanhando os homens de ciência nas suas investigações, fazendo, enfim, o possível para ser útil aos seus semelhantes, tendo sempre por base a honestidade dos próprios atos (AZEVEDO, 1994, p. 147-8).

O protagonista, dessa forma, é apresentado como o lado oposto de Diogo, pois tem a nobreza de caráter que falta ao religioso. Portanto, a mentalidade positivista, defendida pelo cronista e pelo romancista por meio das palavras de sua personagem, deveria estar presente na formação das mulheres, nas escolas e na sociedade de forma geral. A ciência, o trabalho e a procura do bem comum deveriam ser a ordem do dia da nação que almeja seu desenvolvimento e progresso.

Por fim, podem-se considerar as ideias de Aluísio sobre as manifestações culturais: teatro, literatura e pintura. Relata o escritor, na folha *O Pensador* do dia 20 de fevereiro de 1881, que o teatro foi o responsável por ele ter se interessado por pintura e artes plásticas. Quando criança, brincava de encenar com seu irmão Artur Azevedo e desenhava os cenários para as peças – ocupação real anos mais tarde, quando esteve no Rio de Janeiro. Também no teatro aprendeu a formar suas próprias opiniões e a expor suas ideias sem medo do público.

Segundo o autor, embora o teatro seja tão severamente criticado pelo clero, esse é o melhor meio de exercitar a memória e os pulmões, educar o gosto artístico e desenvolver a inteligência. Mas não seria qualquer representação que deveria ocupar lugar nos palcos, apenas aquelas que discutissem questões científicas e sociológicas, em que a sociedade fosse anatomizada e os costumes dissecados. Peças em que “se defende uma tese, combate um preconceito [...] pulveriza um vício” (AZEVEDO, *O Pensador*, 20/12/1880 apud MONTELLO, 1975, p. 130). Dessa forma, o teatro serviria para educar não só os seus atores, mas também os espectadores, pois estariam atentos a todo tipo de acontecimento social.

Nas artes plásticas, destaca que o artista moderno deve recolher os fatos da vida real e transportá-los para a tela ou para a escultura na sua inteireza, sem aperfeiçoamentos ou tentativa de melhorar aquilo que serve de modelo. A pintura moderna “é a pintura da multidão, do cidadão, do homem de trabalho, do primeiro que aparecer” (AZEVEDO, *O Pensador*, 20/12/1880 apud MONTELLO, 1975, p. 94). Nada deve escapar aos olhos do pintor, nem mesmo os temas mais desagradáveis. Com isso, critica a tendência de Vitor Meireles e Pedro Américo de pintar paisagens brasileiras com um caráter europeu em detrimento da verdade dos fatos.

Por ter desenvolvido um olhar atento como pintor e caricaturista, Aluísio apresenta verdadeiras descrições pictóricas em seu romance, não deixando de lado nem mesmo as cenas que exprimiam uma carga emocional negativa. É o que descreve na

passagem em que revela as condições da antiga casa do pai do mulato Raimundo:

Lá dentro a tapera tinha um aspecto nauseabundo. Longas teias de aranha pendiam tristemente em todas as direções, como cortina de crepe esfacelado; a água da chuva, tingida de terra vermelha, deixara, pelas paredes, compridas lágrimas sangrentas que serpeavam entre ninhos de cabas e lagartos; a um canto descobria-se no chão ladrilhado um abominável instrumento de suplício, era um tronco de madeira preta, e os seus bu-racos redondos, que serviam para prender as pernas, os braços ou o pescoço dos escravos, mostravam ainda sinistras manchas arroxeadas (AZEVEDO, 1994, p. 161).

E sobre a literatura, dizia Aluísio:

A palavra escrita [...] serve hoje para demonstrar um fato, desenvolver uma tese, discutir um fenômeno. O escritor [...] já não escreve para mostrar seu estilo e sim para expor seu modo de pensar sobre qualquer objeto, sobre qualquer questão, sobre qualquer indivíduo (AZEVEDO, apud MÉRIAN, 1988, p. 189).

O artista deveria interessar-se por retratar a sociedade sem a preocupação com o estilo pessoal. A escolha individual marcaria a obra apenas como um perfume, um detalhe. A realidade social ditaria as normas do romance. O escritor moderno daria à sua obra o caráter de modernidade quando se apropriasse das condições filosóficas e positivistas da época. Dessa forma, retrataria a natureza no real estado em que ela se encontrava – mau ou bom – sem alterações, sem mentiras. Ele deveria se transformar em uma espécie de “câmara óptica” na qual todos os objetos seriam fielmente reproduzidos.

Na literatura moderna, portanto, não haveria lugar para sentimentalismos ou para características da estética romântica. O escritor moderno é um homem prático, “hoje todo choramingas é um homem inútil e ridículo” (AZEVEDO, *O Pensador*, 30/11/1880, apud MONTELLO, 1975, p. 118). Mas, algo mais estava envolvido na construção de uma literatura verdadeiramente brasileira, que demonstrasse o caráter nacional:

Só depois de possuímos boa constituição política, bom governo, boa família, boa sociedade, boa ciência, boa indústria, bons costumes e bom caráter, é que teremos boa literatura, porque a literatura de qualquer país nunca foi outra coisa senão a consequência de tudo isso (AZEVEDO, *O Pensador*, 30/10/1880 apud MONTELLO, 1975, p. 96).

Portanto, literatura nacional de qualidade relacionava-se a uma sociedade de qualidade, estabelecida nos conceitos positivistas de progresso e bem-estar social. Educação e cultura, bem como desenvolvimento econômico e social, seriam os pilares da sociedade e, por extensão, da literatura produzida no país.

Além de conhecer e dominar os ideais filosóficos e positivistas de sua época, Aluísio compôs seu primeiro romance naturalista baseado na postura defendida nas folhas dos periódicos maranhenses. Ao ler o romance, é possível perceber que a principal fonte de inspiração para sua composição foi a própria sociedade maranhense – a base da matéria romanesca foi o estudo do meio urbano e rural.

Com o olhar apurado de artista e caricaturista – atividade que exerceu no período em que passou no Rio de Janeiro – Aluísio pôde sintetizar os aspectos sociais que presenciou ao longo de sua infância e adolescência nos meios que frequentou. O autor conhecia bem a comunidade portuguesa e seus comerciantes, pois seu pai ocupou tal ofício antes de se tornar vice-cônsul de Portugal. O próprio Aluísio trabalhou como caixeiro para um amigo da família. O cotidiano das casas comerciais, o tratamento dispensado aos vendedores – em especial ao mais antigo da casa –, o modo como lidavam com escravos, os casamentos por conveniências monetárias, tudo isso fez parte do cotidiano de Aluísio e, está claro, contribuiu para a composição do romance.

A descrição da cidade, que aparece no primeiro capítulo de *O Mulato*, é prova substancial da sua inspiração:

Era um dia abafadiço e aborrecido. A pobre cidade de São Luís do Maranhão parecia entorpecida pelo calor [...]. A Praça da Alegria apresentava um ar fúnebre [...]. A Praia Grande e a Rua da Estrela contrastavam, todavia, com o resto da cidade, porque era àquela hora justamente a de maior movimento comercial. Em todas as direções cruzavam-se homens esbofados e rubros; cruzavam-se os negros no carreto e os caixeiros que estavam em serviço na rua [...] (AZEVEDO, 1994, p. 14-15).

Não só de cenário serviu a cidade. Aluísio demonstrou as relações sociais já desgastadas de uma decadente classe rural – saudosos do poder colonial e conservadores – e uma nova e ascendente classe burguesa formada principalmente pelos comerciantes – adeptos da independência do Brasil e liberais. No seu romance não deixou de explorar o abandono em que se encontravam muitas fazendas e a importância que a cidade passou a ocupar no centro da vida social.

Quaisquer que tenham sido as influências ou fontes de inspiração externas de Aluísio, é certo que o ponto de partida para a constituição de sua obra foi a observação da sociedade maranhense. Nas palavras de Josué Montello, estudioso maranhense da biografia de Aluísio Azevedo, “*O Mulato* se engrandece como o romance de uma cidade. São Luís, como um todo urbano, ganha corpo à medida que se desenvolve a ação romanesca” (MONTELLO, 1975, p. 55).

A realidade das filhas da burguesia que viviam como prisioneiras nos sobrados das ruas de São Luís não foi ignorada pelo autor. A caracterização da protagonista Ana Rosa, como uma moça presa à criação recebida de um pai e uma avó de mentalidade extremamente tradicional, partiu do conhecimento que Aluísio tinha das moças maranhenses. Sobre os familiares e os amigos que cercam Ana Rosa, Mérian comenta: “dona Quitéria, Maria Bárbara, o português Cancela, as famílias da burguesia maranhense são apenas sínteses das características de diversos personagens reais, contemporâneos do romancista ou de parentes dele” (MÉRIAN, 1988, p. 222).

O autor sabia que haveria um grupo feminino de leitoras de sua obra. Então, por meio de Ana Rosa, poderia expor às mulheres de seu tempo os prejuízos causados pela educação que recebiam e pelos costumes que norteavam suas vidas. É possível inferir que “o romance está investido de uma missão que o aproxima do filósofo e do pedagogo, numa obra comum: a elevação dos graus de civilização do povo” (MÉRIAN, 1988, p. 190). Portanto, a exposição dos problemas sociais não é encarada como um rebaixamento da população. Antes, elucida o errado para torná-lo certo, já que não há necessidade de julgar aquilo que não precisa de reparos.

A sua vivência no Rio de Janeiro deu-lhe a oportunidade de comparar a dife-

rença dos pensamentos do meio social da Corte e da província. Apenas para citar como exemplo, Gilberto Freyre, no capítulo de seu livro *Sobrados e Mucambos* – “Ascensão do bacharel e do mulato” – deixou registrado que as cidades maiores se tornaram o paraíso dos mulatos que se formavam bacharéis. A realidade na província, porém, era diversa. Mulatos e negros sofriam com a discriminação racial, preconceitos de branquidade e de sangue. O contraste observado pelo romancista dessas duas realidades tão distintas – parece claro – foi fundamental na caracterização da personagem Raimundo, nos seus tratos com a sociedade maranhense, e no desfecho da trama.

Gilberto Freyre, no já citado capítulo de seu livro, conclui que o romancista nos deixou “em romance, verdadeiro documento humano recortado da vida provinciana de seu tempo [...] meticuloso retrato de bacharel mulato educado na Europa” (1990, p. 592).

O modo de pensar que Aluísio deixou registrado nas páginas de *O Pensador* e da *Pacotilha* entre 1880 e 1881 mostra que a teoria de Taine sobre os determinismos geográficos, biológicos e sociológicos não era por ele desconhecida. É o que se pode inferir de suas declarações a respeito da caridade moderna:

A caridade moderna [...] já encarada pelo lado filosófico, já encarada pelo lado sociológico, não é como metafisicamente diz o nosso bom S. Paulo, uma virtude sobrenatural; muito ao contrário é ela na sociedade moderna uma qualidade suscetível de cultivo e desenvolvimento, e que, nem só reflete nosso caráter individual e nossa educação, como também *está sujeita a todas as leis sociais e fisiológicas que regem nossos costumes e nosso organismo* (AZEVEDO, *O Pensador*, 30/09/1880 apud MONTELLO, 1975, p. 66 [grifo nosso]).

O romancista também tomou contato com a teoria sobre o romance naturalista de Émile Zola. Embora o teórico francês fosse pouco conhecido no Maranhão no final da década de 1870, como nos elucida Mérian, é provável que a ida à corte tenha possibilitado o acesso de Aluísio a tal fonte de informação. Que Aluísio conhecia a obra de Zola é deixado claro por ele mesmo em uma folha da *Pacotilha*. Algumas semanas após a publicação de *O Mulato*, Aluísio reconhecia Zola como “mestre” nas páginas do tal jornal.

Zola considera que, como ser social, o homem não vive isolado. Está inserido num meio que exerce e sofre influências. O teórico comenta que para os romancistas “este meio social modifica constantemente os fenômenos. Aliás, nosso grande estudo reside nisso, no trabalho recíproco da sociedade sobre o indivíduo e do indivíduo sobre a sociedade” (ZOLA, 1982, p. 43).

Na experimentação de deslocar o mulato bem instruído do meio que o instruiu para uma sociedade retrógrada, Aluísio apontou os impactos causados na personalidade desse sujeito por tal sociedade corrompida. E nessa experimentação deixou transparecer seu talento de romancista para além do preceito de Zola de que o talento individual do autor seria apenas como um detalhe que não deveria sobressair na obra.

Também deixou marcas no romance de seu talento como pintor ao realizar descrições minuciosas da paisagem do Maranhão e do olhar atento de caricaturista ao elaborar as personagens secundárias que eram um reflexo da sociedade. Lançou mão de recursos utilizados pelos folhetinistas como a criação de um vilão – representado pela figura do Cônego Diogo – e de um herói de caráter elevado – o mulato Raimundo – para demonstrar sua tese social de que o meio exerce influência sobremaneira nos indivíduos.

Tais características indicam que, em seu romance *O Mulato*, Aluísio Azevedo foi além das propostas teóricas de Zola e deu um colorido especial à sua produção, o que lhe conferiu certo grau de liberdade de pensamento em relação à teorização naturalista. É importante ressaltar que a divulgação de um romance naturalista em uma sociedade estagnada e ainda presa aos velhos hábitos e costumes patriarcais não era tarefa fácil. Assim, ele usou dos recursos disponíveis – a divulgação na imprensa e a introdução no romance de estratégias narrativas já conhecidas pelo público, como no caso citado do folhetim – para atrair a atenção do leitor e propagar uma nova forma de escrever romance.

Embora tenha comentado no prefácio à terceira edição do livro que quando completou sua obra “foi ela que se formou por si mesma, sob o domínio imediato das impressões” (AZEVEDO, 1994, p. 11), é evidente que houve grande preocupação com a composição estética e ideológica do romance. Atento às questões de seu tempo, Aluísio Azevedo desejava contribuir para a construção de uma literatura nacional engajada e que caminhasse em direção ao progresso das letras e da nação como um todo.

Este breve olhar lançado sobre a obra de Aluísio Azevedo, tanto no romance quanto nas crônicas jornalísticas, portanto, demonstra a importância que os conceitos positivistas e deterministas alcançaram na sociedade brasileira do século XIX. Além de uma obra de arte, o autor produziu um retrato do Brasil provinciano e apontou a direção que as novas gerações deveriam buscar: a educação como forma de crescimento social, político e econômico.

Ainda hoje, é possível perceber que os ideais de progresso e do bem comum à humanidade, valores que Aluísio defendeu com uma grande fé positivista, ainda estão por ser estabelecidos em um país que ele tanto descreveu como defendeu nas páginas de seus escritos.

Referências

AZEVEDO, Aluísio. *O Mulato*. São Paulo: Ática, 1994.

COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positivista*. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (“Coleção Os Pensadores”).

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos*. Rio de Janeiro: Record, 1990.

MÉRIAN, Jean-Yves. *Aluísio Azevedo, vida e obra (1857-1913): o verdadeiro Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

MONTELLO, Josué. *Aluísio Azevedo e a polêmica d'“O Mulato”*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

SODRÉ, Nelson Werneck. *O Naturalismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

TAINÉ, Hippolyte. *Filosofia da Arte*. Trad. Helena Barbosa. São Paulo: Edições Cultura, 1944.

ZOLA, Émile. *O romance experimental*. Introdução, tradução e notas de Ítalo Caroni e Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva, 1982.

A educação no Brasil Império: implicações políticas e sociais na organização do ensino na província do Paraná

MARIA CECÍLIA MARINS DE OLIVEIRA

Doutora em Educação pela USP, Mestre em História do Brasil pela UFPR. Professora, historiadora, pesquisadora e orientadora nos Cursos de Pedagogia e Direito da UFPR. Integrante do Núcleo de Pesquisa, do Centro Universitário Campos de Andrade, Uniandrade, e do Grupo de Estudo, da Faculdade Cenecista de Campo Largo, Facecla, PR.

ANA MARIA CORDEIRO VOGT

Mestre em Engenharia da Produção pela UFSC. Professora, pesquisadora e orientadora do Curso de Pedagogia e integrante do Núcleo de Pesquisa, do Centro Universitário Campos de Andrade, Uniandrade.

Resumo: O trabalho se inscreve na abordagem da educação, no período imperial, quando se estabelecem as medidas para organizar o ensino no país, em particular, na Província do Paraná. As políticas públicas direcionaram a organização do ensino nas províncias, mediante concepções contraditórias de centralização e descentralização. A organização do ensino francês repercutiu, nas Reformas do Município da Corte, com reflexos nos regulamentos provinciais. O objetivo está centrado na organização e na evolução do ensino, considerando escola, professores e alunos, mediante os quais se terá uma dimensão social da demanda escolar. A metodologia qualitativa constituiu a base do estudo, por meio da pesquisa bibliográfica e de documentação oficial, em relatórios e legislações. Desta maneira, procurou-se traçar um panorama do ensino na Província do Paraná que, de certa forma, retrata as condições da instrução pública no país.

Palavras-chave: organização do ensino, regulamentos provinciais, reformas de ensino, educação no Império, educação nas províncias.

Abstract: This article approaches education, in Brazil during the imperial time, when measures had been established to organize the teaching in the country, specifically in the Province of Paraná. The public policies aimed the organization of teaching in the provinces, through contradictory concepts of centralization and decentralization. The organization of the French teaching reflected, in reforms of the county court, with reflections on the provincial regulations. The aim of this work is centralized in the organization and evolution of teaching in the Province of Paraná, considering school, teachers and students, referential points that allow us to learn the social dimension of scholar demand. The qualitative methodology composed the study base, through bibliographic research and official documents in reports and legislations. Thus, we tried to draw a view of the teaching in the Province of Paraná that, at the same time, shows the condition of public instruction in the country.

Key-words: teaching organization, provincial regulation, teaching reformation, education at the Empire, education in provinces

A política que orientou a organização da educação, no Brasil, foi articulada após a Independência, quando os propósitos de estruturar os quadros administrativos do país passaram a exigir pessoal qualificado para assumir funções e ocupar cargos, nos diversos setores que iriam compor as instituições político-administrativas do novo governo. Nesse momento, os investimentos na área da educação tiveram grande importância, uma vez que as medidas internas estabelecidas foram idealizadas por indivíduos que compunham a cúpula administrativa do país. Não eram mais determinações externas, ditadas pela Metrópole, atendendo objetivos e interesses alheios ao Brasil. Pelo contrário, as determinações exaradas pelo poder público eram nacionais, fosse em relação às escolas, aos professores e aos alunos.

Nesse sentido, os objetivos da educação priorizaram necessidades e interesses brasileiros, embora a influência europeia, na organização administrativa do país, funcionasse como parâmetro, por ser o grande referencial para o Brasil. A permissividade de tal influência deu-se, em razão das lideranças políticas nos movimentos de independência que tinham sua formação intelectual, fundamentada nas ideologias das universidades europeias e nos ideais democráticos originários dos movimentos políticos que irromperam, na Europa, em fins do século XVIII.

O estudo a respeito da educação, no período imperial, é resultado de pesquisas do Projeto “Políticas Públicas no Brasil, cultura sociedade e educação”, com registro no Núcleo de Pesquisa, do Centro Universitário Campos de Andrade. O objetivo voltou-se para desvelar a forma pela qual se estruturou e se organizou o ensino no Brasil, em particular, na Província do Paraná, após a Independência, num esforço de expandir o ensino para atender “[...] as mais urgentes necessidades populares”, como afirma Moacyr (1938, p. 525). A metodologia pautou-se pelo emprego do método qualitativo, observando a produção literária e os documentos oficiais, relatórios e legislações pertinentes à temática em estudo.

Apesar da repercussão das ideias liberais europeias, nos movimentos políticos, no Brasil, no início do século XIX, a estrutura social do país, fundamentada no tradicional sistema agrário exportador e na mão-de-obra escrava, não sofreu alterações. A estrutura patriarcal manteve-se inalterada, em todas as áreas ocupadas do território brasileiro onde houvesse pequenas e grandes propriedades, com o domínio exercido pela camada senhorial proprietária de latifúndios.

Essa estrutura social e econômica se fez presente também no Paraná, onde prevaleceu uma estratificação social dominada pela relação senhor-escravo (MACHADO, 1969, p. 87). O sistema econômico e social paranaense, entre outras atividades, fundamentou-se nas fazendas de gado, que atingiram toda a potencialidade, nos meados do século XIX, fase em que ocorreu a emancipação política do Paraná, da Província de São Paulo. Machado (1963, p. 7) comenta que a vida social das famílias fazendeiras ocorria nas pequenas vilas, criadas ao longo dos caminhos, constituindo pontos convergentes entre as propriedades. A criação e o comércio de gado, diz o autor, tiveram influência decisiva no povoamento do território paranaense.

Os chefes das grandes famílias participaram e influenciaram a vida política da nova província, na forma de oligarquias, acentuando os laços patriarcais da organização social, pelas exigências de lealdade com base no parentesco e no compadrio.

Aos poucos a criação de gado foi relegada ao abandono, tendo em vista a baixa lucratividade nos negócios, que concorria com a pecuária do Rio Grande do Sul. O alu-guel de invernadas, para as tropas provenientes do sul, passou a ser negócio mais lucrativo e menos dispendioso, embora desfavorável à atividade criatória. Com isso,

houve o empobrecimento da família fazendeira que começou a transferir moradia para os centros urbanos, onde, afirma Machado (1963, p. 19), “[...] se firmava a supremacia comercial das cidades sobre a antiga economia auto-suficiente das fazendas e diminuía o número de escravos.”

A falta de mão-de-obra escrava repercutiu na agricultura paranaense, voltada para o abastecimento de gêneros alimentícios, uma vez que os escravos eram comercializados para as fazendas de café, no interior paulista. Para suprir a falta de mão-de-obra, em várias regiões do Brasil, o governo imperial promoveu e intensificou a política imigratória que objetivou dinamizar a produção agrícola.

A partir de 1865, o Paraná promoveu a política imigratória, incentivando a entrada de imigrantes de diversas nacionalidades que, conforme coloca Balhana (1969, p. 128), veio compor, juntamente com a população original, “[...] verdadeiro mosaico étnico-cultural”.

Os grupos de imigrantes, procurando manter e preservar a cultura de origem, criaram suas instituições, entre elas a escola. A par dessas iniciativas, o governo provincial criou escolas, em diversas colônias estrangeiras, situadas nas proximidades dos centros urbanos, principalmente Curitiba.

Muitos problemas envolviam o ensino primário, na província, que iam desde a falta de prédios escolares, a ausência e deficiência de professores, a baixa frequência escolar, até a falta de material e de recursos financeiros para investir na educação. Tais problemas preocupavam os governantes, como se observa nos relatórios oficiais.

A educação no Brasil, de modo geral, apresentava-se sem diretrizes que estabelecessem os caminhos para se organizar o ensino no país. A falta de planos de educação originou a formulação de reformas, apresentadas na corte, pretendendo constituir-se em diretriz para os regulamentos provinciais. Esta foi a estratégia encontrada para centralizar o ensino, de acordo com as determinações do Governo Central, uma vez que o Ato Adicional de 1834 dava competência às províncias para legislar sobre diversas matérias, entre elas, a educação.

A aprovação do Ato Adicional, afirma Azevedo (1958, p. 574), introduziu importantes mudanças, na Constituição de 1824, concernentes ao ensino, transferindo “[...] às Assembleias Provinciais o encargo de regular a instrução primária e secundária, cabendo à administração nacional, o ensino superior e a organização escolar do Município Neutro.” Assim, as alternâncias de centralização e descentralização foram constantes no período imperial, tendo em vista a ideia da unificação do ensino, em nível nacional, ao mesmo tempo em que o Governo Central não se comprometia, financeiramente, com as decisões regionais. O embate político entre conservadores e liberais revelava-se nas alternâncias de decisões político-administrativas, notadamente, nas ideias liberalistas que defendiam as decisões locais para favorecer o desenvolvimento do país, conforme necessidades, interesses e recursos provinciais.

Oliveira (1986, p. 9-10) comenta sobre as inúmeras reformas e projetos, apresentados na Câmara dos Deputados, na Corte, alguns aprovados e outros não aprovados, que tiveram, porém, repercussão nos regulamentos das províncias. As reformas traziam os nomes dos Ministros que ocupavam a Pasta dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública do Império, na ocasião de sua aprovação, ou daqueles parlamentares que apresentavam projetos, como aconteceu com a Reforma Rui Barbosa, que, embora não aprovada, repercutiu nos regulamentos provinciais e, posteriormente, republicanos. Daí, porque as reformas são identificadas com os nomes dos Ministros, dentre as quais se destacam:

Couto Ferraz	1854
Paulino de Souza	1869
João Alfredo	1871
Leôncio de Carvalho	1878
Rui Barbosa	1882
Almeida e Oliveira	1882
Barão de Mamoré	1886

(OLIVEIRA, 1986, p. 10)

Na Província do Paraná, a organização do ensino público fundamentou-se, inicialmente, na Lei nº 34, de 16 de março de 1846, da Província de São Paulo, da qual era Comarca, sendo depois influenciada diretamente por reformas e projetos da Corte.

A Reforma Couto Ferraz repercutiu no primeiro Regulamento da Instrução Pública da Província, aprovado em 1857. As reformas seguintes alteraram alguns dispositivos, resultando na reestruturação regulamentar do ensino, em 1871, 1874, 1876 e 1890, contando ainda com legislações complementares que procuraram atender necessidades locais, de acordo com os recursos disponíveis.

Apreciações e declarações, contidas em relatórios de Presidentes e Inspetores de Ensino, apontam a preocupação com a melhoria do nível de escolarização, como necessidade social, resultando em debates, nas sessões da Assembleia Legislativa, para aprovação de leis que alteravam dispositivos regulamentares. Além dos debates, cabe salientar a influência do jogo de poder entre partidos políticos que se alternavam no comando administrativo do governo. Todavia, em última análise, havia o empenho de solucionar problemas de ordem social sem muito êxito (OLIVEIRA, 1986, p. 35-36).

Em 1854, a Reforma, proposta pelo Ministro Couto Ferraz, imprimia o sentido de uniformização do ensino nacional, como diretriz para os regulamentos provinciais. A influência francesa se faz presente na Reforma, tendo em vista a organização de o ensino pautar-se no Plano de Ensino de Guizot, para a França, que previa a divisão do ensino primário, em elementar e superior, com seus respectivos programas, como eram denominados os currículos das disciplinas, na época. Basicamente, o programa era aquele previsto na Lei de Janeiro da Cunha Barbosa, em 1827, que se fundamentara no Plano de Condorcet, político francês, que pouco se diferenciava daquele de Guizot.

Por outro lado, a Lei paulista nº 34, de 1846, fundamentava-se no Plano de Guizot, mantendo praticamente inalterada a divisão do ensino, que foi depois estabelecida no Regulamento de 1857. Em relação à inspeção escolar e à formação de professores, a legislação brasileira fundamentou-se na Lei Fallaux, promulgada na França, em 19 de janeiro de 1850. A organização administrativa para o ensino francês serviu de modelo para a estruturação da inspeção escolar, bem como para a preparação de professores para as escolas primárias, que o Ministro Couto Ferraz inseriu na Reforma, prevendo a preparação prática de professores sem ônus para os cofres da Corte e para os poucos recursos dos cofres provinciais (PILOTTO, 1954, p. 53).

Dois métodos eram indicados, na Lei Fallaux: a formação de professores pelas escolas normais e, outro, pela prática, primeiro como alunos-mestres, depois como professores adjuntos e, posteriormente, como professores para ocuparem as vagas nas escolas (MOREIRA, 1955, p. 34-35). Em 1870, nova Reforma do Ministro Paulino de Souza, foi aprovada, propondo a criação de uma Escola Normal, na Corte.

No Paraná, algumas tentativas para criação de Escola Normal foram feitas sem

grande sucesso. No Governo do Presidente Lamenha Lins, em 1876, foi afinal criada a Escola Normal, conforme o Regulamento de ensino, aprovado naquele ano. A liberdade de ensino, conferida pelo Ato Adicional de 1834, era reiterada no Paraná pelo Regulamento, estabelecendo: “É garantida em todos os graus a mais completa liberdade de ensino, guardadas as disposições deste regulamento” (PR. Regulamento [...], 1876, p. 3). Tal dispositivo contribuiu para o surgimento de escolas particulares, ajudando o Governo na expansão do ensino, na Província. Reflexo das ideias de Paulino de Souza, criou-se uma aula noturna para adultos que teve “[...] bastante concorrência de discípulos, [...]”, dizia o Presidente, em seu Relatório (PR. LINS, 1876, p. 52).

Ainda, no Governo Lamenha Lins foi contornado o problema das famílias imigrantes de religião protestante, instaladas em colônias, cujos filhos foram dispensados da frequência ao estudo e aos atos religiosos católicos, em razão da Emenda Constitucional, da autoria do Deputado Cunha Leitão, em 1875, que dispensava crianças protestantes do estudo da religião do Estado e da participação de qualquer ato religioso praticado nas escolas públicas (HAIDAR, 1972, p. 186).

Essas e outras medidas, aos poucos, foram sendo incorporadas às Reformas e aos Regulamentos, principalmente, as ideias liberais que se chocavam com as do partido conservador. A defesa, francamente liberal, encontrava sentido no intenso contato estabelecido entre o Brasil e a Europa, “[...] fornecedora não só dos maquinários e instrumentos que se importavam [...]”, como também das “[...] novas ideias que passaram a circular no acanhado meio intelectual dos meados do século XIX [...]”, assimiladas de autores europeus e americanos, reforçando as “[...] crenças no liberalismo e cientificismo” (RIBEIRO, 1979, p. 64).

As transformações ocorridas na metade do século XIX, na Europa, introduziram modificações na estrutura econômica e social do país, afetando o mercado interno, estimulando o processo de urbanização das cidades e agitando o mundo intelectual brasileiro a perceber o ambiente sociocultural, de acordo com as teorias de educadores, como Pestalozzi, Herbart, Froebel, Weber, Fechner, Wundt e outros que iriam favorecer o surgimento de novas diretrizes no campo da educação, visando a atender à massa popular (EBY, 1970, p. 462). Essas ideias, tendo como base a educação para o progresso econômico e social, reforçaram os princípios liberais e possibilitaram o surgimento de ideais inovadores no ensino.

Dessa maneira, a Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1878, caracterizada por ideias inovadoras, dizia respeito à liberdade de ensino e crença religiosa, à incompatibilidade do professorado com cargos públicos e à obrigatoriedade do ensino. Também previa a criação de jardins de infância, escolas mistas, escolas normais e adicionava ao currículo atividades práticas. As consequências da Reforma não foram imediatas. Algumas inovações foram introduzidas em 1882, com a regulamentação da educação física nas escolas e a criação de um número mais elevado de aulas noturnas para adultos, visando alfabetizá-los, uma vez que o dispositivo eleitoral permitia o voto ao indivíduo que soubesse escrever (PR. DANTAS FILHO, 1880, p. 36).

As ideias liberais ganhavam espaço e surgiam na voz de seus adeptos, conforme o parecer de Rui Barbosa, em 1882, sobre os princípios pedagógicos da educação, no Brasil, revestidos de pragmatismo, que foram inspirados nos meios sociais, como Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, comenta Azevedo (1958, p. 608).

Novas tentativas de reformas foram propostas, muitas delas assentadas no parecer de Rui Barbosa, algumas, porém, voltadas para o ensino secundário e superior, como foi a Reforma Barão de Mamoré, em 1886. Ao nomear uma comissão para reorganizar o ensino primário e secundário, na Corte, o estudo, transformado em lei, origi-

nou a Reforma, na qual se contemplava o ensino secundário e superior, ficando o primário, nos moldes da Reforma de Couto Ferraz (MOACYR, 1937, p. 443).

A divulgação das iniciativas, ocorridas em países da Europa e dos Estados Unidos, deixava evidente aos governantes a incipiência das escolas brasileiras, principalmente as primárias, necessitando da atenção do governo central. No Paraná, tal preocupação foi também constante entre as autoridades, haja vista as legislações tentando adaptar antigas situações às novas propostas, conforme a realidade paranaense.

Tal como as reformas, os regulamentos, no Paraná, foram aprovados, cada qual introduzindo inovações. A Reforma mais expressiva do Império, porém, em termos de organização do ensino, foi a Reforma de 1854 e, tal como ela, o Regulamento de 1857, na Província, tendo em vista as determinações sobre a organização do ensino primário.

O quadro geral da instrução pública na Província do Paraná, na época da emancipação política, era precário, em número de escolas, professores e alunos.

A promoção do ensino a cargo das províncias, outorgada pelo Ato Adicional de 1834, deixou o ensino público sujeito aos limitados recursos financeiros provinciais. Por outro lado, a liberdade de ensino, também outorgada pelo Ato, favoreceu o surgimento de escolas particulares, em províncias de elevada população e renda econômica.

No Paraná, o Presidente Zacarias de Goes e Vasconcellos, em 1854, assinalava a necessidade de expandir a rede escolar pública primária, favorecendo o ensino gratuito previsto na Constituição, para elevar o quadro econômico e social da Província (PR. VASCONCELLOS, 1854, pp. 12, 24).

A rede escolar pública, em 1854, contava com 23 escolas para meninos e 8 para meninas, distribuídas em 18 localidades, totalizando 31 escolas, das quais 3 estavam vagas. Por sua vez, o ensino particular restringia-se a 3 escolas, duas em Paranaguá, para cada sexo, e outra mista, na vila portuária, de Porto de Cima. Ainda havia notícias da existência de aulas de música e de língua francesa na Vila de Guarapuava, no interior da Província (PR. VASCONCELLOS, 1854, 25-26).

Em funcionamento, havia 31 escolas de ensino primário, numa proporção de 2.008 habitantes para cada estabelecimento, considerando a população livre de 62.258 habitantes, como consta no Mapa Estatístico da população do Paraná, em 1854, anexo ao relatório de Vasconcellos (1854).

As ideias liberais, defendidas por parlamentares e autoridades, em meados do século XIX, incentivaram o Governo Provincial a liberar a criação de escolas particulares, para atrair a clientela dos segmentos mais abastados da Província. Apesar das críticas do grupo conservador, as ideias liberais prevaleceram no período imperial.

Também era necessário rever as condições de funcionamento do Liceu de Curitiba, criado em 1846, pela Lei paulista nº 34. Tanto assim que o Governo, em 1856, convertia o Liceu em internato, no qual funcionaria o ensino secundário e uma cadeira de ensino primário, elementar e superior (PR. Leis e [...], 1856, p. 46). Dessa forma, crianças residentes no interior poderiam estudar no colégio e se preparar para o ingresso nas academias do Império. Era necessário, entretanto, investir nas dependências do edifício, para acomodar pensionistas, como alegava o Presidente José Antônio Carvalhaes (1857, p. 133).

Na capital, em 1857, funcionavam dois estabelecimentos particulares, um dirigido por Germano Laistein, para meninos, e outro, para meninas, dirigido por Gabriela Taulois, no qual se ensinavam as disciplinas do ensino primário, línguas estrangeiras e prendas domésticas (PR. CARVALHAES, 1857, p. 67). Em 1858 e 1859 foram criadas escolas de primeiras letras, uma em Curitiba, por Cândido José Pereira, um colégio para meninas, em Paranaguá, dirigido por Mme. Cadiac, e outro em Castro, instalado pelo

professor Dr. Antônio Maria de Chaves e Mello (PR. MOTA, 1859, p. 36). Ainda em 1858, elevava-se para 43 o número de escolas públicas primárias de 1ª ordem, concentrando-se o maior número em Curitiba, Castro, Paranaguá e Ponta Grossa. Dessas escolas, 26 destinavam-se aos meninos e 17 às meninas, além de uma escola de 2ª ordem para meninas, em Castro (PR. MOTA, Mapa das [...], 1859).

A divisão do ensino primário, em elementar e superior, obedecia à classificação de 1ª e 2ª ordem das escolas, sendo as de 1ª ordem com três níveis de adiantamento dos alunos, 1ª, 2ª e 3ª classes, enquanto as de 2ª ordem, consistiam no funcionamento da 4ª classe, destinada à formação prática de alunos que quisessem ser professores, conforme proposta de Couto Ferraz, com base na lei de Fallaux.

De 1854 a 1858, a rede escolar pública e privada havia elevado o número de escolas em funcionamento na capital, e em mais 20 localidades, no interior da Província. No total, havia, em 1858, 44 escolas públicas, frequentadas por 902 meninos e 423 meninas. Em relação às particulares, havia 12 escolas, frequentadas por 183 meninos e 44 meninas, que totalizavam 56 estabelecimentos, frequentados por 1552 alunos, de ambos os sexos (N.4 - Mapa das [...], in: MOTA, 1959).

Ao mesmo tempo em que se alegava a necessidade da ampliação da rede de escolas públicas e a liberdade de ensino para a criação de escolas particulares, o Governo empreendia uma política contraditória, de criação e extinção de escolas, justificando a falta de professores ou o baixo índice de frequência em escolas.

Para solucionar tais contratemplos, em 1859, o Governo baixou instruções (PR. Leis, [...], 1860, p. 47-48) para a execução da obrigatoriedade de frequência às escolas, com repercussões positivas nos registros da Inspeção. Tanto assim que em 1861, havia em funcionamento 46 escolas públicas e 45 particulares, num total de 91 escolas, dado animador para o Governo (PR. SÁ RIBAS, Relatório do Inspetor [...], in: NOGUEIRA, 1862, p. 26-27).

Em 1864, o Inspetor Geral informava o funcionamento de 143 estabelecimentos, sendo 56 escolas públicas e 89 particulares. Todavia, o aumento do número de escolas não correspondia ao aumento do contingente escolar, levando o Presidente Fleury a estabelecer o critério de frequência mínima de 24 alunos para a instalação de escolas e extinguir aquelas com número inferior (PR. FLEURY, 1866, p. 24-27).

A rede escolar, em 1866, registrou 64 estabelecimentos em funcionamento, dos quais 47 pertenciam à rede oficial e 17 à rede particular, deixando de mencionar 72 aulas particulares, consideradas irregulares, devido ao reduzido número de alunos. A redução do total de escolas gerou preocupações nas autoridades que constataram a falta de professores habilitados e o pouco apreço familiar pela educação dos filhos (PR. SANTOS, Relatório do Inspetor [...], in: BURLAMAQUE, 1867, p. 11-12).

Nesse ano, a comunidade alemã evangélica instalava em Curitiba uma escola comunitária, não admitindo crianças de outro credo religioso nem a interferência do governo. Nesses moldes, outra escola da comunidade evangélica passou a funcionar, administrada pelo Sr. Raschendorfer (OS ALEMÃES [...], 1829-1929, p. 74). Essas escolas, portanto, não integravam a estatística escolar da Província.

Em relação à preparação de professores de forma prática, como propunha a Lei Fallaux e previa a Reforma Couto Ferraz, as escolas de 2ª ordem ou de ensino superior acabaram não cumprindo sua finalidade, considerando, inclusive, o funcionamento de duas escolas, uma em Castro, e outra em Paranaguá. Também concorria a falta de professor habilitado para preparar, na prática, futuros professores. Esse nível de escola transformou-se numa ampliação de estudos, uma vez que a Província não contava com cursos secundários ou curso Mercantil, criado anos mais tarde, em Paranaguá. As esco-

las de 2ª ordem foram extintas e os investimentos do governo concentraram-se nas escolas elementares, nas quais se ensinava noções de leitura, escrita, cálculo e religião.

Os registros, nos relatórios, apontavam um tímido crescimento na rede escolar, pública e privada, altamente precária na oferta de curso secundário. Basta ver que o Liceu, em 1868, era extinto e substituído por um colégio subvencionado pelo governo, dirigido pelo Professor Jacob Müller. Com padrão de ensino pouco elevado, o colégio não atraía uma grande demanda de alunos que se matriculavam em colégios de São Paulo ou do Rio de Janeiro. Mas, apesar do pouco atrativo, o colégio absorvia a clientela mais abastada da Província, ofertando ensino secundário e elementar, este último, com elevada frequência (PR. BARROS, 1871, p. 30-31).

As propostas de subvenção do governo para abertura de escolas particulares não produziram grandes efeitos, embora a liberação da fiscalização pela Inspetoria tivesse repercutido positivamente, ante o número de 16 escolas particulares, criadas até 1874. Uma das medidas favoráveis à criação de escolas privadas e ao aumento da frequência em escolas públicas foi a permissão para a criação de escolas mistas, denominadas promíscuas, pelo governo, tendo em vista o bom andamento do ensino nas particulares.

O Presidente Abranches (1874, p. 25), animado com os resultados de frequência e ensino nas escolas privadas, criou 4 escolas promíscuas, nas localidades de Guarapuava, Colônia Argelina, Colônia do Pilarzinho e em Paranaguá. Embora mistas, os horários de aula eram alternados, primeiro os meninos e, depois as meninas, não havendo convivência dos sexos, totalmente contrária aos padrões morais da época. Com isso, o governo economizava com a contratação de professores, pois, com a escola mista, o professor dobrava a jornada de trabalho, sem receber nenhum adicional.

A medida, entretanto, surtiu efeitos positivos, nos governos seguintes. Em 1876, no Governo Lamenha Lins (1877, p. 34-35) foram criadas escolas particulares mistas, atendendo à crescente demanda resultante da política imigratória, empreendida pelo Governo, que instalou diversas colônias, em municípios, principalmente, no de Curitiba. Tanto assim que, no ano seguinte, o número de estabelecimentos elevou-se para 115, sendo 91 mantidos pelo governo e 24 por particulares. Da rede oficial, 26 escolas estavam sem professores, 38 eram para o sexo masculino, incluindo as escolas do quartel e de aprendizes marinheiros, e para o sexo feminino havia 26 escolas e mais uma escola mista. Da rede particular, 18 escolas eram masculinas, inclusive o colégio Jacob Müller, e 6 eram mistas. Cabe lembrar o funcionamento da escola da Comuna Alemã Evangélica, dirigida pelo Pastor Augusto Boeker, com número expressivo de alunos.

No tocante à formação de professores, os debates continuavam apontando a necessidade da criação de uma Escola Normal. No Governo Lamenha Lins, criou-se a Escola Normal, efetivada na Lei nº 456, de 12 de abril de 1876, e regulamentada, no Regulamento Orgânico da Instrução Pública, do mesmo ano (REGULAMENTO da [...], in: PR. Leis, [...], 1876, p. 4). O funcionamento da Escola, porém, deu-se anexo ao Instituto Paranaense, no qual se realizava o curso de preparatórios. Anexa à Escola criou-se uma escola primária, prevista no Regulamento, onde os alunos aliavam os estudos teóricos às atividades práticas de ensino.

Em 1880, houve a criação pelo Chefe de Polícia, Dr. Menezes (1880, p. 52), de uma escola, na cadeia de Curitiba, para alfabetizar adultos, como ocorria nas escolas noturnas. Apesar dos poucos alunos, foi empreendimento público relevante na época.

A intensidade da imigração estrangeira levou à proposta da criação de uma escola agrícola que, todavia, não foi implantada, sendo criada somente no período republicano. Apesar dos contratemplos e dos problemas na educação, a rede escolar con-

tinuou se expandindo, sendo criadas escolas nem sempre providas de professores.

Em 1882, a Inspetoria de ensino, registrava a existência de 173 estabelecimentos públicos, dos quais 42 encontravam-se vagos. As escolas públicas eram classificadas, em 1ª, 2ª e 3ª entrâncias, desde o Regulamento de 1876, numa proporção numérica seguinte:

Classificação das escolas da Província do Paraná, em 1882, providas e vagas

Escolas	Providas	Vagas	Total
3ª entrância	31	1	32
2ª entrância	31	10	41
1ª entrância	27	31	58
Total	89	42	131

Fonte: MARCONDES, 1882, p. 13. Anexo – Mapa demonstrativo das escolas da Província do Paraná.

Ainda funcionavam, na Província, duas escolas regimentais e 16 escolas subvencionadas, mantidas pelo Governo, que não faziam parte da classificação e que eram mistas ou destinadas aos meninos. Na rede particular, havia 25 escolas em funcionamento, das quais 14 eram para os meninos, 6 para as meninas e 5 promíscuas. Havia também 16 escolas noturnas, uma em Castro mantida pelo Governo, e 15 sob a responsabilidade dos municípios ou de particulares.

No total, a rede escolar era integrada por 232 escolas, instaladas em 101 localidades, havendo uma considerável diferença em relação ao número existente de escolas, em 1876. Para essa diferença concorreram as escolas subvencionadas, na maioria localizadas em colônias de imigrantes, e as escolas noturnas para adultos.

Naquele ano, o Presidente Carlos de Carvalho (1882, p. 93) tecia elogios a respeito do andamento do ensino, nas escolas noturnas de Paranaguá, uma mantida pelo Clube dos Artistas e outra por escravos, dirigida pelo tipógrafo João Teodoro da Silva. A escola de Rio Negro fora fundada pelo alemão Henning para ensinar língua portuguesa aos colonos alemães.

O entusiasmo pela criação dessas escolas, entretanto, foi passageiro, pois grande parte funcionou por interesses políticos, não restando mais do que 4 escolas, mantidas pelos municípios de Curitiba, Ponta Grossa, Morretes e Lapa, em 1886. Nesse ano, a Inspetoria registrava a existência de 252 estabelecimentos, dos quais 208 estavam em funcionamento, sendo 123 públicos, 58 subvencionados pelo Governo, 20 particulares, 3 regimentais, dois militares e um de aprendizes marinheiros, e mais 4 escolas noturnas municipais. Também cabe salientar o número de estabelecimentos mistos que de 56, em 1882, passaram a 110, em 1886 (FARIA SOBRINHO, 1887, p. 85).

Os esforços dos diversos governos para elevar as condições de ensino esbarrram na deficiente verba provincial, embora não houvesse impedido o aumento da rede escolar. A falta de recursos do governo era reflexo das condições econômicas da Província, motivada pela desativação gradativa da criação de gado, da decadência no comércio das tropas e das situações de crise da produção e da exportação da erva-mate que não garantiram melhores condições de vida para a população, resultando numa certa indiferença para com os valores da educação.

A classificação das escolas, em entrâncias, foi uma tentativa de estimular o professorado a ingressar na Escola Normal e elevar seus conhecimentos, haja vista cada entrância corresponder a diferentes valores salariais, conforme a localização das escolas. As escolas de 1ª entrância eram as de bairros e povoados, as de 2ª entrância eram as de vilas e freguesias e as de 3ª entrância eram as localizadas nas cidades. As mudanças que ocorreram, nessa classificação, foram estratégias para minimizar gastos pelo governo.

Praticamente às vésperas da República, houve uma sucessão de medidas, alterando a classificação e, conseqüentemente, os vencimentos de professores, gerando diversos protestos. Por outro lado, cabe lembrar que as escolas subvencionadas pela Província garantiam os alugueres de casa para o funcionamento das aulas, e não propriamente os vencimentos de professores que eram condicionados à localização das escolas. Outro aspecto era relativo à ideia da municipalização do ensino, quando o Governo Provincial procurou transferir as responsabilidades com a educação para os municípios, o que, entretanto, não se efetivou, tendo em vista a falta de condições financeiras da maioria, pois somente municípios como os de Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa, Castro e Morretes teriam alguma condição financeira para arcar com as despesas com a educação.

Uma das questões importantes que repercutiram na organização da educação, no Paraná, foi a entrada de estrangeiros, provocando a criação de várias escolas, em Curitiba e nos seus arredores, na década de 1870. O processo imigratório foi decisivo para estabelecer a supremacia de Curitiba sobre Paranaguá, primeiro, por ser capital e, segundo, por se tornar centro urbano mais populoso da Província. Afinal, Paranaguá, guardava sua importância em função da atividade econômica portuária, que estimulava o comércio e atraía profissionais para estabelecerem os negócios na cidade.

Por sua vez, Curitiba inicialmente não apresentava o mesmo desenvolvimento de Paranaguá, embora contasse com atividades ligadas à extração e à industrialização da erva-mate, que lhe garantiam, porém, uma economia muito mais voltada para o meio rural que urbano.

Por isso, quando ocorreu o aumento da população no município de Curitiba, houve conseqüentemente o aumento da rede escolar primária, pública e particular, além da preocupação do Governo em ampliar as oportunidades de estudo para um número maior de crianças. A década de 70, diz Oliveira (1986, p. 214-216), foi significativa para Curitiba, não somente pela ampliação da rede de escolas primárias, mas por contar com o funcionamento do ensino secundário, representado pelos colégios subvencionados pelo Governo, pelo funcionamento do Liceu que passou a Instituto Paranaense e pela criação da Escola Normal.

Em relação às escolas para imigrantes há que se considerar que, de maneira geral, os grupos de colonos, instalados em colônias pelo Governo, organizavam-se em associações com finalidades sociais, religiosas e recreativas, bem como aquelas relativas à educação das crianças. O objetivo era preservar e manter a cultura de origem, principalmente a língua, para que os valores culturais e a identidade do grupo não se perdessem em contato com os nacionais.

Oliveira (1986, p. 228, 232) comenta a respeito dos três grupos mais expressivos de imigrantes (alemães, poloneses e italianos), que se estabeleceram no município de Curitiba e em outros municípios da Província, construindo moradias, igreja e escola, fossem protestantes ou católicos. Uma das características dos grupos de imigrantes foi a criação de escolas, mantidas pelas comunidades. Em Curitiba, teve-se a Escola da Comuna Alemã da Igreja Evangélica que, embora não pretendesse receber alunos cató-

licos, acabou por admitir alunos desse credo religioso e de outras nacionalidades.

A presença polonesa, no Paraná, teve papel relevante no ensino, uma vez que muitos poloneses foram contratados pelo Governo para ministrar aulas nas escolas públicas e nas comunidades, como ocorreu na Colônia Orleans, considerada por Lamenha Lins um dos núcleos modernos, criado próximo a Curitiba.

Wachowicz (1970, p. 20-23) comenta que o Núcleo Orleans, constituído em sua maioria de imigrantes poloneses, teve a escola provida, em 9 de outubro de 1876, pelo professor Jerônimo Dursky, que apresentava habilitações para o cargo. Esta foi a primeira escola oficial para crianças polonesas no Brasil, e o professor dedicou-se ao ensino da língua portuguesa e polonesa, escrevendo, em 1891, o *Manual para as Escolas Polonesas no Brasil*, de características bilíngue e didática, para facilitar o aprendizado dos alunos e auxiliar os professores nas aulas. Os métodos, silábico e fonético, foram a base do Manual que continha noções elementares de língua portuguesa, acessível aos adultos e às crianças.

Como ocorreu com este professor, diz Wachowicz (1970, p. 22-24), houve os professores Franz Motzko, Lourenço Gradowski, Walenty Stawiski, que se dedicaram ao ensino do português e do polonês. Outro aspecto relevante foi a instituição da Escola-Sociedade, mantida pelas comunidades polonesas, tendo em vista a falta de auxílio do Governo. O professor era escolhido na comunidade, devendo apresentar alguns requisitos, como desembaraço, capacidade, saber ler e escrever. Assim, diz o autor, alguns colonos, rudes homens do campo, tornaram-se pedagogos improvisados.

Também, destacaram-se os colonos italianos que criaram a colônia de Santa Felicidade, que deu, posteriormente, o nome ao atual Bairro de Santa Felicidade, em Curitiba. A colônia, constituída por italianos provenientes do Vêneto, apresentava-se socialmente homogênea. Composta de pequenos agricultores, guardavam as tradições, hábitos e costumes. Balhana (1958, p. 139) comenta que a educação informal se fazia na família, pois somente em 1889 o Professor Francisco Zardo foi contratado para lecionar na escola pública para meninos. No ano seguinte, a Professora Maria Leocádia Siqueira foi contratada para lecionar na escola promíscua, criada na colônia.

O funcionamento irregular das escolas públicas levou os colonos a solicitar às Irmãs do Sagrado Coração de Jesus para instalarem, na colônia, um colégio de primeiras letras, que ainda se mantém em funcionamento, na atualidade.

Outros professores estrangeiros, relata Taunay (1886, p. 18), foram admitidos pelo Governo, com subvenções de 20\$000 (vinte contos de réis) ou 30\$000 (trinta contos de réis). Era o provimento de escolas sem grandes compromissos pelo Governo. Economicamente, a vinda dos imigrantes para o Paraná, localizando-se próximo aos centros urbanos, provocou maior movimentação na vida econômica dos municípios e influiu no aumento da população da Província.

A influência do imigrante no setor do ensino diria respeito ao aumento do contingente populacional escolar, determinando a ampliação da rede de escolas e do quadro do magistério, tendo em vista a contratação de diversos professores estrangeiros para lecionar em escolas públicas da Província.

Em relação à questão do estudo das línguas francesa, inglesa e alemã deu-se muito mais pela influência do currículo humanístico que propriamente por causa da imigração. Nesse sentido, basta chamar a atenção para as obras literárias mais expressivas, na época, serem importadas e escritas na língua de origem. Por isso, tornava-se comum entre pessoas de recursos o conhecimento de línguas, o que lhes permitia ensinar particularmente, ou mesmo serem contratadas pelo Governo.

O apreço pelos sistemas de ensino prussiano, francês e inglês reforçava a admi-

ração por esses países, em que o desenvolvimento estava marcado pela organização de suas escolas, razão pela qual se enfatizava o ensino de línguas estrangeiras, em determinadas escolas ou aulas particulares. As novas ideias pedagógicas, surgidas na Europa, começaram a refletir nos currículos escolares ao introduzir novas disciplinas e novos métodos de ensino, provocando algumas mudanças, no ensino tradicional.

O estudo possibilitou constatar a influência das determinações do sistema central na organização do ensino na Província do Paraná, na qual também concorreram fatores geoeconômicos, políticos, sociais e religiosos. Os ideais democráticos e liberais que nortearam a política do Brasil independente retrataram-se na afirmação dos direitos civis e políticos, conferidos ao cidadão brasileiro, sendo defendidos pelos liberais em todo período imperial.

A elaboração do primeiro regulamento pautou-se pela Reforma Couto Ferraz, que imprimiu sentido de unificação à educação, no Brasil. A formação prática de professores pelo sistema francês, incorporada na Reforma e no Regulamento da Província, não garantiu posteriormente a composição do quadro do magistério por pessoal habilitado. As Reformas seguintes influenciaram os regulamentos provinciais, resultando em alterações nos dispositivos regulamentares.

A criação de escolas, o provimento por professores e a frequência escolar foram fatores altamente comprometedores para o desenvolvimento do ensino na Província, haja vista as constantes preocupações das autoridades com o andamento do ensino, com a falta de professores formados e a baixa frequência escolar. Apesar das preocupações, a expansão escolar deveu-se à iniciativa oficial, embora as escolas privadas tenham participado positivamente no desenvolvimento do sistema escolar.

As diversas medidas tomadas pelo governo provincial, no decorrer da conjuntura, além de receberem influências externas originárias da Corte e de províncias mais desenvolvidas, ficaram sujeitas às influências internas, em razão da alternância dos partidos políticos no poder. O empenho colocado pelos governantes, tentando contornar e solucionar problemas, na área da educação, foi uma constante, no período provincial, apesar das divergências políticas e das dificuldades econômicas que, de outra forma, impediram maiores investimentos em recursos materiais, físicos e humanos.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BALHANA, Altiva Pilatti. "População do Paraná tradicional", in: EL-KHATIB, Faissal. (org.). *História do Paraná*. 2 ed. Curitiba: Grafipar, 1969, p. 127-128.

_____. *Santa Felicidade, um processo de assimilação*. Curitiba: João Haupt, 1958.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo, 1972.

MACHADO, Brasil Pinheiro. "Sociedade campeira: gênero de vida", in: EL KATIB, Faissal. (org.). *História do Paraná*. 2 ed. Curitiba: Grafipar, 1969, t. 2.

_____. "Formação da estrutura agrária tradicional dos Campos Gerais", in: Contribuição ao estudo da história agrária do Paraná. *Boletim da Universidade Federal do Paraná*, Departamento de História. Curitiba, v. 3, p. 5-40, jun., 1963.

MOACYR, Primitivo. "A instrução primária e secundária no Município da Corte e na Regência e na Maioridade", *Boletim do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, v. 5, p. 525, out., 1938.

_____. *A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil, 1854-1888*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. 614 p.

MOREIRA, J. Roberto. "Introdução ao estudo do currículo da escola elementar. Campanha de Inquéritos e Levantamento do ensino médio e elementar", *Revista do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 7, CILEME, 1955.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. *O ensino primário na Província do Paraná. 1853-1889*. Curitiba: SEEPR/BPPR, 1986.

OS ALEMÃES nos Estados do Paraná e de Santa Catarina. Em comemoração ao 1º Centenário de sua entrada nesses Estados do Sul do Brasil, 1829-1929. Curitiba: Oliveira, 1929. 196 p.

PILOTTO, Erasmo. "A educação no Paraná, síntese sobre o ensino elementar e médio", *Revista do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n. 3, 127 p., 1954.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira: organização escolar*. 2 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. "As escolas da colonização polonesa no Brasil", *Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa*. Curitiba, v. 2, 110 p., 1970.

PARANÁ. Relatórios

ABRANCHES, Frederico J. C. de Araújo. *Relatório do Presidente [...] no dia 15 de fevereiro de 1874*. Curitiba: Typ. da Viúva Lopes, 1874. 56 p.

BARROS, Bento Fernandes de. *Relatório [...] ao Sr. Presidente da Província [...] pelo Inspetor Geral da Instrução Pública [...]*. Curitiba: Typ. de Cândido Martins, 1871. 1 v.

CARVALHAES, José Antônio Vaz de. *Relatório [...] à Assembleia Legislativa [...], no dia 7 de janeiro de 1857, pelo Vice-Presidente [...]*. Curitiba: Typ. Paranaense, 1857. 143 p.

DANTAS FILHO, Manuel Pinto de Souza. *Relatório [...] à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 16 de fevereiro de 1880 pelo Presidente [...]*. Curitiba: Typ. Perseverança, 1880. 82 p.

FARIA SOBRINHO, Joaquim d'Almeida. *Relatório que [...] apresentou ao passar a administração da Província do Paraná em 29 de dezembro de 1887*. Curitiba: Typ. da Gazeta Paranaense, 1888, 1 v.

FLEURY, André Augusto de Pádua. *Fala dirigida à Assembleia Legislativa [...] em 15 de fevereiro de 1866 pelo Presidente [...]*. Curitiba: Typ. de Cândido Martins, 1866. 1 v.

LINS, Adolpho Lamenha. *Relatório [...] à Assembleia Legislativa [...] no dia 15 de fevereiro de 1876 pelo Presidente [...]*. Curitiba: Typ. da Viúva Lopes, 1876. 148 p.

_____. *Relatório com que o Presidente [...] passou a administração ao 2º Vice-Presidente [...] no dia 16 de julho de 1877*. Curitiba: Typ. da Viúva Lopes, 1877. 142 p.

MARCONDES, Moysés. *Relatório que [...] apresentou o [...] Diretor Geral da Instrução Pública [...]*. Curitiba: Typ. Dezenove de Dezembro, 1882. 1 v.

MENEZES, Luiz B. Correa de. *Relatório [...] ao Presidente da Província [...] em 31 de janeiro de 1880 pelo Chefe de Polícia [...]*. Curitiba: Typ. da Viúva Lopes, 1880. 64 p.

MOTA, Joaquim Ignacio Silveira da. *Relatório apresentado ao Presidente da Província do Paraná [...], pelo Dr. [...], Inspetor Geral da Instrução Pública da mesma Província*. Curitiba: Typ. Paranaense, 1859. 40 p.

N. 4. MAPA das Escolas Primárias de 1858 e alunos que as frequentam, in: _____. *Relatório [...] ao Presidente da Província do Paraná [...], pelo [...] Inspetor Geral da Instrução Pública [...]*. Curitiba: Typ. Paranaense, 1859. 40 p. Anexo do Relatório.

N. 14. MAPA Estatístico da população do Paraná. 1854, in: VASCONCELLOS, Zacarias de Goes e. *Relatório do Presidente [...] á Assembleia Legislativa Provincial, em 15 de julho de 1854*. Curitiba: Typ. Paranaense, 1854. 110 p. Anexo do Relatório.

_____. *Relatório do Presidente [...] à Assembleia Legislativa Provincial, em 15 de julho de 1854*. Curitiba: Typ. Paranaense, 1854. 110 p.

SÁ RIBAS, José Lourenço de. "Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública", in: NOGUEIRA, Antônio Barbosa Gomes. *Relatório à Assembleia Legislativa [...] no dia 15 de fevereiro de 1862*. Curitiba: Typ. do Correio Oficial, 1862. 1 v.

SANTOS, Ernesto Francisco Lima. "Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública", in: BURLAMAQUE, Polidoro Cesar. *Relatório [...] à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 15 de março de 1867 pelo Presidente [...]*. Curitiba: Typ. de Cândido Martins, 1867. 9 p.

TAUNAY, Alfredo d'Escragolle. *Exposição com que [...] passou a administração da Província [...] a 3 de maio de 1886*. Curitiba: s. ed., 1886. 126 p.

PARANÁ. Legislações.

_____. *Leis, Decretos, etc. Leis e Decretos da Província do Paraná*. Curitiba: Typ. Paranaense, 1856. t. 3, 70 p.

REGULAMENTO Orgânico da Instrução Pública da Província do Paraná, in: _____. *Leis, Decretos, etc. Leis e Regulamentos da Província do Paraná*. Curitiba: Typ. Paranaense, 1876. t. 23, 37 p.

_____. *Leis, Decretos, etc. Leis e Regulamentos da Província do Paraná*. Curitiba: Typ. Paranaense, 1860. t. 7, 53 p.

D. Pedro II: influências de um mecenas tradutor na construção de um nacionalismo literário

ROSANE DE SOUZA

Doutoranda do programa de Estudos da Tradução/Universidade Federal de Santa Catarina.
e-mail: rosanemay@hotmail.com

Resumo: Este trabalho visa discutir o papel de D. Pedro II na formação da literatura nacional no século XIX, seu mecenato e as relações estabelecidas por ele com os intelectuais do período. Busca ainda apresentar o trabalho intelectual realizado pelo imperador, que via na tradução uma forma de enriquecimento cultural.

Palavras-chave: mecenato; D. Pedro II; literatura brasileira

Abstract: This paper discusses the role of D. Pedro II in the formation of national literature in the nineteenth century, his patronage and the relationships he established with the intellectuals of the period. It also seeks to present the intellectual work made by the emperor that saw the translation as a form of cultural enrichment.

Keywords: Maecenas; D. Pedro II; Brazilian literature

1. Introdução

O nacionalismo artístico no Brasil é fruto de condições históricas, surgiu nos povos desprovidos de autonomia ou unidade, tanto nos povos velhos como nos novos que adquiriram autoconsciência. O momento foi de valorização de uma cultura local, das crenças e tradições de um povo. Além disso, seu caráter era patriótico, e os escritores viam em sua produção artística uma forma de contribuir para o progresso nacional. Dessa forma, a literatura e os responsáveis por ela tinham plena consciência da sua importância para o movimento de construção da nação brasileira. E, naturalmente, o chefe da nação naquele período esteve diretamente ligado a esse movimento, visto que em vários momentos ele dizia: “Nasci para as letras e as ciências”¹.

Segundo Candido (1975), só é possível falar de uma literatura nacional a partir do momento em que se adquire consciência da transformação e se pratica esse movimento intencionalmente. Para ele, os responsáveis por esse passo foram um grupo de estudantes que se encontrava em Paris no século XIX.

Esse grupo de jovens era formado por Domingos José Gonçalves de Magalhães, Manuel Araújo Porto Alegre, Francisco de Sales Torres Homem, João Manuel Pereira da Silva e Cândido de Azeredo Coutinho. Sob a liderança do primeiro, reuniam-se em Paris nos anos de 1833 a 1836 para estudos e lá tomaram contato com as novas tendências literárias que para eles deveriam definir a nova literatura no Brasil. No retorno ao

¹ Diário do Imperador: 31 de dezembro de 1861. *Diário do Imperador D. Pedro II, 1840-1891* (org. Begonha Bediaga. Petrópolis: Museu Imperial, 1999).

país encontraram na figura de D. Pedro II o apoio necessário para pôr em prática as suas ideias.

O jovem imperador, a partir da década de 40, torna-se uma espécie de mecenas das artes. Com a intenção de dar autonomia cultural ao país, ele passa então a se reunir com um grupo de românticos brasileiros, e juntos, logo elegem como sede das reuniões o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), instituição fundada em 1838 nos moldes do Instituto Histórico de Paris, fundado em 1834, por Debret² e Monglave.

A partir dos anos 50, o grupo torna o IHGB um centro de estudos bastante ativo. Inicialmente composto em sua maioria por nobres da corte e alguns literatos selecionados, os membros do IHGB se reuniam aos domingos para discutir temas já escolhidos com o objetivo de formar uma história do Brasil. Com a presença do imperador, a instituição se firma como um importante centro de difusão da cultura nacional, tornando-se um porto seguro para as experiências do jovem monarca, que passa também a financiá-lo e frequentá-lo assiduamente. O incentivo financeiro estende-se para músicos, poetas, pintores, cientistas, visando a unificação nacional e a unificação cultural do país (SCHWARCZ, 1998).

Antes da volta do grupo de românticos da Europa para o Brasil, estes realizaram em 1834 uma comunicação no Instituto Histórico de Paris em que debatiam sobre o estado da cultura brasileira. Magalhães tratou de literatura, Carlos Homem de ciência, e Porto Alegre, das artes, e o trabalho foi publicado posteriormente na revista daquele instituto. No entanto, o passo decisivo para o romantismo no Brasil foi a publicação da revista *Niterói, Revista Brasiliense de Ciências, Letras e Artes*, que trazia como epígrafe “Tudo pelo Brasil, e para o Brasil”. Com o apoio de Monglave, a revista foi divulgada no mundo culto da França, e o primeiro passo para o Romantismo no Brasil estava dado (CANDIDO, 1975).

Como mostra a publicação da revista *Niterói*, os autores românticos viam na sua produção literária um símbolo de patriotismo que tinha como objetivo contribuir para a grandeza da nação e para o progresso. E como aponta Candido (1975), o número de artigos referentes às ciências e a questões econômicas era bem maior que o número de textos literários. Para o autor, isso ocorre porque os intelectuais do período tinham o mesmo fervor tanto no culto à ciência quanto nas artes, buscando “construir uma vida intelectual na sua totalidade” (CANDIDO, 1975, p. 11).

Compartilhando o mesmo fervor desses intelectuais, D. Pedro II legitimava sua imagem de governante como mecenas das artes, literatura e ciência. O imperador buscava, por meio do crescimento intelectual e científico, o progresso do país. Para isso convidou geólogos, cientistas, artistas para trabalhar no país; permitiu em 1864 a primeira concessão para explorar petróleo no Brasil e criou a escola de Minas de Ouro Preto em 1876, tendo como primeiro diretor Henri Claude Gorceix³. Com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos e, dessa forma auxiliar no desenvolvimento do país, o imperador não só buscava trazer pessoas capazes de contribuir, mas ele próprio ia em

² Sobre Debret no Brasil, ver <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=688>

³ O francês aceita o convite de D. Pedro II para fundar uma escola de minas no Brasil, graças à indicação de Daubré, Diretor da Escola de Minas de Paris. Em fins de 1874 chega ao Brasil com a missão de fundar a Escola de Minas. Além de fundador da Escola de Minas e seu primeiro diretor, Gorceix foi professor de Mineralogia, Geologia, Física e Química, exonerando-se de seus cargos, a pedido, em 14 de outubro de 1891. A seguir, retornou à França e, em 1896, volta ao Brasil, a convite do Governo de Minas, a fim de organizar o Ensino Agrícola no Estado. <http://www.em.ufop.br/em/diretores/gorceix.php>. 10/01/2012.

busca desses conhecimentos através de correspondências com diversos intelectuais, como Manzoni, Pasteur, Victor Hugo, Gobineau, entre outros. Distintas áreas entraram no rol de interesse imperial, como geografia, geologia, astronomia, minerologia, engenharia e línguas.

De maneira mais intensa, o estudo de línguas absorveu grande parte da vida do imperador. O gosto pelo estudo de línguas teve início na infância quando o “pupilo da nação” preparava-se para ocupar o cargo de chefe de estado. Entre as línguas que figuravam nessa primeira fase estavam o inglês e o francês; logo após figuraram o alemão, o italiano e o espanhol. Já em 1875, o monarca iniciou os estudos das línguas orientais como o árabe, o hebraico e o sânscrito. Segundo Holanda (2010), a disposição para as aulas era tamanha que mesmo nas viagens seus mestres o acompanhavam. Um depoimento da princesa Teresa da Baviera, que esteve no Brasil pouco antes da queda da monarquia, diz que D. Pedro II dominava quatorze línguas. Durante sua estada no país, ela o viu traduzir textos do árabe e textos difíceis do hebraico e, em outros momentos, os dois discutiram sobre literatura alemã. Para Holanda (2010), as afirmações da princesa precisam ser avaliadas moderadamente, pois necessitaria saber o nível de conhecimento linguístico dela para então verificar suas avaliações a respeito do imperador. Entretanto, Carvalho (2007) discorre sobre a memória prodigiosa de D. Pedro II, que lhe permitia lembrar tudo o que lia.

O imperador, como leitor assíduo que era, conhecia grande parte das obras que eram publicadas no século XIX e as lia na língua original. Parecia seguir o pensamento de Renan, que dizia que todo homem deve conhecer literariamente duas línguas, o latim e a sua, mas devia compreender todas as demais que fossem necessárias a sua instrução e aos seus negócios (LYRA, 1977). Talvez por esse motivo o imperador tenha estudado línguas como sânscrito, hebraico, árabe, tupi-guarani, provençal, italiano, francês, espanhol, alemão, inglês. Além de dedicar-se ao estudo desses idiomas, o monarca traduziu textos em muitas dessas línguas, tornando-se pioneiro em muitas traduções do período.

2. D. Pedro II e os românticos

O romantismo no Brasil foi uma ramificação do movimento europeu, porém aqui uma mistura das influências externas com as tendências locais tornou o movimento ao mesmo tempo nacional e universal. O movimento romântico esteve ligado em toda Europa às tradições nacionais e ao culto da história, sendo chamado de o “despertar das nacionalidades”. Aconteceu de forma mais intensa nos países novos e nos que buscaram a independência. Dessa forma, os românticos buscaram descrever os costumes, as paisagens, fatos e sentimentos carregados de sentido nacional para se desvincular da literatura clássica e universal.

No Brasil, a descrição da imagem local esteve vinculada à figura do indígena. Mesmo se conhecendo muito pouco a respeito dessa figura, fervilhavam romances épicos que tinham como heróis chefes indígenas e florestas virgens como paisagens. Passa-se a estimar os antigos dicionários dos jesuítas de línguas nativas, que possibilitavam a escolha de termos indígenas para as poesias (SCHWARCZ, 1998). Segundo Schwarcz (1998), o próprio imperador inicia seus estudos da língua tupi e do guarani, talvez para liderar o movimento romântico. Mesmo havendo questionamentos sobre essa habilidade do monarca, o fato é que há registros da Guerra do Paraguai que relatam a conversa que ocorreu entre o imperador e um prisioneiro paraguaio.

Dentre os temas nacionais, o indígena assume então a forma mais lídima da literatura nacional. Seu momento áureo ocorreu nas décadas de 40 e 60, tendo como representantes mais consagrados Gonçalves Dias e José de Alencar. No entanto, é Gonçalves de Magalhães quem fica incumbido de escrever o maior épico nacional, que de certa forma foi uma retomada do modelo do “bom selvagem” de Rousseau. Com o apoio do imperador, Magalhães publica *A Confederação dos Tamoios* (1856), acreditando que era possível construir um mito nacional de fundação. A obra narra a história da brava nação Tamoio, que luta pela liberdade contra os agressores portugueses. O livro foi dedicado ao imperador e, mesmo sendo considerado fraco literariamente, ganhou importância devido ao seu vínculo institucional (SCHWARCZ, 1998).

A crítica ao livro feita por José de Alencar é rebatida por D. Pedro II no *Jornal do Commercio*. Alencar afirmava que “o indígena da *Confederação* poderia figurar em um romance árabe, chinês ou europeu” (SCHWARCZ, 1998, p. 134). Em carta ao conselheiro Saraiva, o monarca escreve: “eu não abandono posição de defensor e elogiador [...] talvez seja ocasião de uma pena florida escrever algumas poesias fazendo realçar as belezas da *Confederação* [...] Quanto a ele (Alencar), ou se entra no grupo, ou se está fora [...]” (SCHWARCZ, 1998 *apud* SARAIVA [IHGB]). É através de carta também que D. Pedro II pede a Alexandre Herculano uma opinião sobre a obra de Magalhães, e ele por sua vez responde:

Duvido, e muito, de que nesta nossa época o poema épico seja possível na Europa, e ainda mais que o seja na América. [...] Entre o povo brasileiro e os aborígenes do Brasil falta a identidade de sangue, de língua, de religião, de costumes, falta tudo o que constitue a unidade nacional na sucessão dos tempos. Há outras cousas que os homens de engenho, os verdadeiros poetas do Brasil, como é o auctor dos Tamoyos, tinham que fazer para ilustrar o seu paiz engrandecendo-o com monumentos litterarios, que anulassem os do mundo antigo. Seria uma dellas recolher as tradições, as reliquias poéticas das tribus indias. Não há povo bárbaro e primitivo, talvez, que não tenha a sua poesia, e essa poesia é por via de regra cheia de vida e singeleza. [...] já de antemão prevenido para não esperar uma verdadeira epopéa na *Confederação do Tamoyos* [...]. Obedeci e fui sincero. [...] Resulta d’aqui o direito para mim, o de supplicar a V.I.M. que esta carta não chegue à noticia do auctor dos Tamoyos. Elle não me pediu o meu parecer, e eu não tenho o direito de o incomodar. [...] esquecer os defeitos para fazer sobresahir o merecimento do poema, porque era uma homenagem ao nobre empenho que o auctor teve de dar um livro importante ao seu paiz (HERCULANO, 1856, p. 201-15, *apud* RAEDERS, 1944).

Gonçalves Dias, solicitado também pelo imperador para analisar a obra, é sincero e afirma:

O que me parece é que o autor dos “Suspiros” não tinha dado direito a esperar mais do que elle com seu poema nos offereceu (1) [sublinhado da mão do Imperador]. [...] Achei a versificação frouxa, de quando em quando imagens pouco felizes, a linguagem por vezes menos grave, menos propria de tal genero de composições, e o que entre esses não é para mim defeito, o tamoyo não tem muito de real nem de ideal (1). [...] eu tratava de defender o nosso poeta [...] quando se aprecie o seu merecimento em geral [...] (DIAS, 1856, p. 216-20, *apud* RAEDERS, 1944).

Mesmo não sendo favorável ao poema, Gonçalves Dias continuou sendo um

dos protegidos do monarca. José de Alencar, no entanto, tornou-se seu oponente, até mesmo em questões políticas, visto que Alencar era ministro da justiça, e em 1869, fora vetado pelo imperador para uma vaga ao Senado. D. Pedro II teria dito, ao ser informado da morte de Alencar: “É homem de valor, mas muito malcriado” (LYRA, 1977, p. 273). Essa frase, segundo Lyra, tem pouca probabilidade de ter sido dita pelo imperador. Para ele, conforme informações de Tobias Monteiro, o imperador teria dito: “Era homem de grande valor e de grandes méritos, mas excessivamente susceptível” (1977, p. 272).

Gonçalves Dias é considerado o grande autor romântico brasileiro, responsável por criar uma poética dedicada à formação do país. O romance de Gonçalves Dias traz a figura do índio como modelo de honra a ser seguido. Foi nesse período, nos decênios de 50 e 60, que desponta no Brasil a manifestação considerada a mais genuinamente nacional: o indianismo.

Desavenças entre o monarca e José de Alencar à parte, este é responsável por um dos romances mais conhecidos do período: *Iracema*, que já no título incorporava o anagrama de América. Para Alencar, o conhecimento da língua indígena era o melhor critério para a nacionalidade da literatura, e suas obras apresentavam esse conhecimento da natureza, da linguagem e dos costumes indígenas. Há ainda os romances *Ubirajara* e o *Guarani*, este último publicado em 1857. Anos mais tarde, sob o patrocínio de D. Pedro II, Carlos Gomes compõe a ópera *O Guarani*, inspirada no romance de Alencar. A ópera é apresentada no Scala de Milão, tendo boa aceitação do público (SCHWARCZ, 1998).

Como menciona Lilia Schwarcz (1998, p. 139) “o romantismo no Brasil não foi só um projeto estético, mas também um movimento cultural e político, profundamente ligado ao nacionalismo”. Origina-se na elite carioca, que se associa à monarquia e busca a emancipação cultural. Segundo Candido (1975), há afirmações, como a de Capistrano de Abreu, de que o romantismo refletia uma tendência popular, manifesta no folclore de identificar o índio aos sentimentos nativistas. Porém, tanto Candido quanto Schwarcz veem o movimento como provindo de fonte erudita, palaciana e voltada para uma mera estetização da natureza local.

Os indianistas brasileiros, mesmo sendo criticados por historiadores como Varnhagen, acabam impondo o indígena romântico como símbolo nacional. Faziam da literatura um exercício de patriotismo, sendo o índio representado como ser ideal, nobre, puro e heroico. Em resposta a essas críticas, Magalhães responde:

Nós que somos brasileiros, porque no Brasil nascemos, qualquer que seja a nossa origem indígena, portuguesa, holandesa ou alemã, fazemos causa comum com os que aqui nasceram antes de nós e consideramos como estrangeiros os mais homens. Assim fazem todos os homens a respeito de seus compatriotas. [...] A Pátria é uma idéia, representada pela terra em que nascemos. Quanto à origem das raças humanas, isso é questão de história, pela qual não se regula o patriotismo. De resto, o herói de um poema é um pretexto, uma regra d’arte para a unidade da nação (MAGALHÃES, 1864, p. 353, *apud* SCHWARCZ, 1998, p. 140).

Como resume Schwarcz (1998), entre palmeiras e abacaxis e demais frutas brasileiras, toma forma o projeto romântico de representação política do Estado durante o longo reinado de D. Pedro II. O monarca é responsável por tornar original o movimento, sobretudo por misturar os elementos locais com o estrangeiro. A Ordem do Cruzei-

ro do Sul, a coroa de estrelas, os ramos de tabaco e café, a coroa de louros, a murça de penas de galo-da-serra e depois de papo de tucano, a medalha de Paissandu eram símbolos de uma identidade que se firmava como própria, como brasileira. Essa identidade também tomou força com as obras nacionais produzidas e que de certa forma tiveram, ou por oposição ou por aproximação, influência da literatura estrangeira traduzida, atividade esta que fez parte dos trabalhos da maioria dos envolvidos no projeto nacional, sobretudo nas atividades literárias de D. Pedro II.

3. O tradutor e suas mil e uma traduções

D. Pedro II realizou uma série de traduções, algumas das quais se encontram arquivadas. Em termos de obras verdadeira e devidamente publicadas, somam-se tão somente três, a saber:

- 1) *Prometeu Acorrentado, de Ésquilo* (original de *Eschylo*) traduzido para o português por ele mesmo, na condição de Imperador do Brasil (cf. Bibliografia: Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907);
- 2) *Poesias* (originais e traduções) de S. M. o Senhor D. Pedro II [S.M. = Sua Majestade], sendo este uma homenagem de seus netos (cf. Bibliografia: Petrópolis: Typographia do “Correio Imperial”, 1889);
- 3) *Poesias Hebraico-Provençais do Ritual Israelita Comtadin* que foi impressa no exterior, em Avignon em 1891.

No livro *Poesias* (originais e traduções), encontra-se uma boa parte das traduções de poesias realizadas por D. Pedro II. Vejamos:

1. Episódio do Conde Ugolino - *Divina Comédia*, de Dante
2. Episódio de Francisca de Rimini - *Divina Comédia*, de Dante
3. Cinco de Maio - Manzoni
4. A Canção dos Latinos - Leonida Olivari (provençal) traduzida do Italiano.
5. Aloys Blondel - François Coppée
6. Soneto - Félix Anvers
7. A Passiflora - Condessa de Chambrum
8. Soneto - D. Mon
9. Soneto a Coquelin - Jean Richepin
10. Soneto - Sully Prudhomme
11. Soneto - Sully Prudhomme
12. O Magistrado - Sr. Rigaud
13. A Terra Natal - Sr. Rigaud
14. Soneto - general Carnot
15. O Beija-Flor - Leconte de L'Isle
16. La Mignarda - Rigaud
17. O Adeus - (jornal da Ilustração - 1887)
18. Soneto - Helena Vacaresco
19. Cantiga de Nadaud
20. O Bezouro - Nadaud
21. Versos de Gustavo Nadaud
22. A borboleta e a flor - Victor Hugo

23. Estancias – Alfredo Theulot – 1888
24. O Choro duma alma Perdida – John Whitier
25. Poema a Chapelle e Bachaumont
26. O Canto do Siciliano: O Rei Roberto da Sicília – Longfellow
27. Versos de Ernesto Heller – a morte do poeta Drammor
28. Aos Mortos de Sahati – Luiz Nobrega
29. Miserere – PSalmo L – canto religioso
30. Oh Salutaris hostia – canto religioso
31. Panis Angelicus – canto religioso
32. Ave, verum – canto religioso
33. Pange lingua – canto religioso
34. Vexilla Regis – canto religioso
35. Stabat mater – canto religioso.

A tradução do *Livro de Daniel*, segundo Besouchet (1993), tem início em 28 de maio de 1870, um ano antes de sua primeira viagem ao exterior, e é durante esse período que D. Pedro realiza uma cópia dessa tradução.

Vários títulos de suas traduções são citados por D. Pedro II no seu diário. Na sua viagem ao Oriente, ele relata que, ao sentar-se perto do arroio Dhirani, continuou a tradução dos *Atos dos Apóstolos*: “18 de novembro de 1876: [...] Depois do almoço, enquanto não se seguia traduzi os Atos dos Apóstolos com o Henning ambos nós sentados perto do arroio Dhirani”.

D. Pedro II diz ter realizado praticamente quase toda a tradução da Bíblia, e lamenta que esse material tenha ficado no Brasil no momento da partida para o exílio. No diário há referências sobre a tradução do *Livro de Ruth*⁴, de *Isaiás* (6 de novembro de 1891 (6a fa.) vol. 42). O monarca relata ainda que acaba “a lição de hebraico e só me falta traduzir um capítulo de *Isaiás*, para principiar a traduzir os livros históricos e assim completar toda a versão da Bíblia” (Paris 12 de julho [sic] [novembro] de 1891 (5a fa.) vol. 43). E em 18 de novembro “terminei *Isaiás* e traduzirei agora os livros históricos”.

As notas sobre a *Odisseia* aparecem a partir de 1890. Em 22 de janeiro daquele ano, D. Pedro II relata que “[...] Ainda traduzi a *Odisseia* e li provas da arte guarani de Restivo com o Seibold [...]”. Há notas sobre o andamento dessa tradução até 9 de setembro do mesmo ano, quando o imperador afirma estar realizando uma comparação com a tradução feita por Odorico Mendes.

Já sobre a tradução de Schiller, aparecem as primeiras anotações em 29 de julho de 1890: “[...] Deu-me vontade de traduzir a balada de Schiller [...]”; a partir dessa data seguem-se anotações diárias demonstrando que D. Pedro estava realizando a tradução. E em 14 de agosto de 1890 ele registra: “[...] Parece querer chover. Vou ao Schiller. 3h ¼ Estive às voltas com a cópia da tradução do Schiller [...]”, sendo que é possível supor que ele já tenha finalizado a tradução. O imperador segue relatando que está às voltas com a cópia de sua tradução de *O Sino*, de Schiller. Em 18 de agosto ele escreve: “1h ½ Estive corrigindo a cópia de minha tradução de Schiller com a Japurinha e quase terminei”. Essa tradução foi ofertada por D. Pedro II à princesa da Baviera e à Condessa de Barral: “[...] Depois da ducha dei bom passeio e acabo de escrever à condessa enviando-lhe minha tradução de *O Sino* de Schiller [...]” (Diário, 25 de agosto de 1890).

⁴ Cardoso de Menezes (Barão de Paranapiacaba) diz ter recebido um exemplar de presente do imperador da tradução do livro de *Ruth*, realizado do hebraico para o latim (TAUNAY, 1932, p. 86).

Sobre a obra *Poesias Hebraico-Provençais do Ritual Israelita Comtadin* (1891), há uma carta datada de 22 de abril de 1914, de Albino Costa ao Barão Múcio Teixeira, que expõe com muitos detalhes a tradução realizada por D. Pedro II. Segundo o Sr. Albino Costa, os arquivos do Conde de Mota Maia possuem muitos “autógrafos de S. Majestade” com poesias inéditas. Ele prossegue com um relato muito interessante das primordiais descendências de D. Pedro II desde o ano de 1246, que tem o intuito de apontar a língua na qual o imperador traduziu o ritual israelita, idioma este trazido pelo Conde de Bolonha (1246) para a corte portuguesa, iniciando o uso da “bela língua provençal nos saraus da corte lusitana”. Indo o Conde além, rompeu com a Igreja (bígamo, foi excomungado) e aboliu o latim dos documentos oficiais, surgindo assim o que temos hoje como língua portuguesa, que tem uma mescla do gracioso dialeto de “Avinhão”, de Tolosa e da Gasconha. Na análise do Sr. Albino Costa, o monarca verteu maravilhosamente bem do rito hebraico para a língua francesa, pois ele conseguiu reproduzir os versos cantados de seis sílabas para decassílabos com o “mesmo rythmo e técnica da lyrica luso-provençal do século XIII” (COSTA, 1914 *apud* TEIXEIRA, 1917, p. 240). Nesta obra, há uma introdução e notas que ocupam 13 páginas. Nela, D. Pedro II informa também como iniciou seus estudos nessa língua, e a exemplo do Sr. Albino segue, “na própria língua em que elle escreveu”:

Quanto ao histórico de meus estudos do hebreu, realizados com o objetivo de conhecer melhor a história da literatura dos Hebreus, principalmente a poesia e os profetas, bem como as origens do cristianismo, eles remontam aos anos de paz antes da guerra do Paraguai, em 1865⁵ (TEIXEIRA, 1917, p. 212).

Com relação à tradução do poema *Granada* de Zorrilla, há algumas notas do monarca em seu diário. Segundo D. Pedro, sua tradução estava já quase finalizada quando ele foi obrigado a deixar o país. Ele diz que o primeiro volume da tradução já estava copiado e o segundo estava em andamento. Fala ainda em ter enviado alguns trechos de sua tradução ao próprio autor – Zorrilla (*Diário do Imperador*, vol. 29, 11 de janeiro de 1890).

A tradução de Dante realizada por D. Pedro II, segundo o pesquisador Romeu Porto Daros⁶, pode estar entre as quatro primeiras traduções do escritor italiano realizadas no Brasil. Por ser um texto de forte crítica ao comportamento social, político e religioso, talvez tais características tenham motivado a escolha do texto a ser traduzido. Segundo o pesquisador, D. Pedro II optou por duas das histórias mais celebradas da *Divina Comédia*: a história de amor de Francesca da Rimini, canto V do “Inferno”, vv. 73-142, e a terrível morte do Conde Ugolino e seus filhos, canto XXXIII do “Inferno”, vv. 1-90.

⁵ *Quant à l'histoire de mes études de l'hebreu, entreprises dans le but de connaitre mieux l'histoire et la littérature des Hebreus, principalement la poésie et les prophètes, comme aussi les origines du christianisme, elles remontent aux années de paix avant la guerre du Paraguay, em 1865 [...]. Tradução nossa.*

⁶ O pesquisador investiga o processo criativo de D. Pedro II na tradução de Dante em sua dissertação intitulada *O imperador tradutor: o processo criativo na tradução do episódio de “Francesca da Rimini” por Dom Pedro II*, realizada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, na Universidade Federal de Santa Catarina.

Referente aos textos da literatura italiana traduzidos por D. Pedro II, temos ainda textos do escritor Alessandro Manzoni. Desse autor, o monarca optou pelos textos *Cinco de Maio*, *L'Adelchi* e *Il Conte di Carmagnola*. A tradução do *Cinco de Maio* tem início em 1853, como comprova a carta⁷ destinada a Manzoni, na qual realiza-se uma interessante discussão sobre a tradução desse poema. As análises dessas traduções ainda estão em processo de desenvolvimento. Com relação à *L'Adelchi* e *Il Conte di Carmagnola*, textos ainda não editados, estes encontram-se em processo de análise por alunos do grupo de pesquisa NUPROC⁸.

D. Pedro também se ocupou de traduções do espanhol. *La Araucana*, obra traduzida parcialmente pelo monarca, é um poema épico que fala sobre a Guerra de Arauco entre espanhóis e mapuches. De autoria de Alonso de Ercilla, pajem da corte de Felipe II que tinha um conhecimento maior que a maioria dos conquistadores que foram enviados ao Chile, a obra apresenta um relato em forma de poema sobre essa guerra. Essa tradução ainda inédita do monarca faz parte do trabalho intitulado *Dom Pedro II tradutor: excertos de La Araucana*, realizado pela pesquisadora Ana Sackl, também do núcleo de pesquisas da UFSC (NUPROC).

Em se tratando de literatura oriental, temos uma tradução do sânscrito realizada pelo imperador. Trata-se do livro do *Hitopadeśa*, um dos textos mais populares da literatura hindu depois da *Bhagavad Gita*. Etimologicamente, o termo *Hitopadeśa* provém da junção de dois radicais: *Hita* (útil, proveitoso) e *Upadeśa* (instrução, conselho). É o livro dos bons conselhos ou a instrução útil, escrito em prosa e verso de maneira extremamente simples para ser destinado especialmente aos jovens príncipes. Pelos dados colhidos pelo pesquisador Adriano Mafrá⁹, é provável que o monarca tenha traduzido os dois primeiros livros do *Hitopadeśa*, dividido originalmente em 4 seções. No Museu Imperial de Petrópolis (RJ), há um total de 8 histórias distribuídas em 39 páginas (fólios) disponíveis em cópia digital.

Faz parte também do contexto das literaturas orientais a tradução direta do original árabe do livro *d'As Mil e uma Noites*. Na pesquisa realizada na dissertação de mestrado intitulada *A gênese de um processo tradutório: as Mil e uma noites de D. Pedro II*¹⁰, revelou-se que há um total de 84 noites traduzidas. Os trabalhos se iniciam na 36ª e terminam na 120ª noite. O primeiro caderno, com data de 21 de janeiro de 1890, em Cannes na França, contém da 36ª a 69ª noite. O segundo caderno inicia-se em 10 de julho de 1890, também em Cannes, contém o final da noite 69ª e termina na 120ª noite. A última data assinalada pelo tradutor é 9 de novembro de 1891 em Paris, o que indica que o tradutor não teria terminado a tradução, visto que falece em 5 de dezembro de 1891, ou seja, poucos dias depois. Além de Cannes, foram palco da tradução ainda as cidades de Baden, Paris e Vichy. Nas pesquisas de campo realizadas em 2008, 2010 e

⁷ Romanelli, S. *Entre línguas e culturas: as traduções de D. Pedro II*. Mutatis Mutandis, vol. 4, n. 2, 2011, pp. 191-204.

⁸ Núcleo de Estudos de Processos Criativos – Universidade Federal de Santa Catarina. CCE/DLLE/PGET.

⁹ O referido pesquisador investiga o processo criativo de D. Pedro II na tradução do segundo livro do *Hitopadeśa* em sua tese de doutoramento intitulada “Gênese do *Hitopadeśa*: a “instrução útil” na tradução de D. Pedro II”, realizada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, na Universidade Federal de Santa Catarina.

¹⁰ Dissertação de Mestrado, Florianópolis: PGET-UFSC, 2010, de Rosane de Souza. *A gênese de um processo tradutório: as Mil e uma noites de Dom Pedro II*.

2011, não se localizou a primeira parte do texto, que segundo apontamentos do diário de D. Pedro II, iniciaram quando ele residia ainda no Brasil:

[...] Acabei de traduzir árabe depois de comparar a tradução dos *Lusíadas* em alemão com o original e de continuar a traduzir as *Mil e uma Noites* no original com o Seibold" [...] (*Diário do Imperador*, 12 de julho de 1887 [3a fa.]).

Há indícios de que essa primeira parte possa estar em arquivos particulares, pois o tradutor tinha por hábito emprestar ou dar de presente suas traduções. No diário ele escreve em 27 de novembro de 1890 (5a fa.), que emprestara a primeira parte de suas traduções das *Mil e Uma Noites* para a família Mota Maia para ser submetida à apreciação destes amigos, como segue:

Li a minha tradução do árabe do conto das *Mil e Uma Noites*, que está lendo a mulher do Mota Maia a esta e ao marido seguindo-a ela em francês, e parecendo a ambos boa a que eu fiz. Como continuei a minha tradução nesse livro em branco só lhes deixei o livro da minha tradução que está todo escrito e vou procurar o anterior para lhes emprestar também [...]¹¹.

Um dos dados apurados na dissertação refere-se à confirmação da autenticidade das afirmações do monarca de que teria realizado uma tradução direta do árabe. Como se verificou na pesquisa o texto fonte utilizado por ele foi a edição de Breslau. Essa descoberta está pautada em alguns dados significativos. Cita-se como exemplo a presença das palavras "muladjlidij, de ladjladja" na 46ª noite, transcritas pelo tradutor e que se encontram justamente no manuscrito de Breslau. Segundo Jarouche, só é possível encontrar tais palavras nesse manuscrito. Outro dado que comprova essa afirmação é que no final da 72ª noite, em 19 de julho de 1890, D. Pedro II escreve: "Acaba o volume primeiro da edição de Abicht", e repete seis vezes a palavra acaba. Como já mencionado, a edição de Breslau foi compilada por Maximilian Habicht, o que nos faz considerar que D. Pedro II tenha suprimido a letra "h" inicial do nome. Há ainda a carta que D. Pedro escreve ao conde de Gobineau, em junho de 1876:

[...] O meu mestre de árabe, o Ministro da Áustria, partiu de férias, mas procurarei não perder o que já aprendi. Conheço algumas fábulas de Loqman, publicadas numa cressomacia. Traduzo os contos das *Mil e uma Noites*, que possuo na edição de Habicht. Meu dicionário é o Freitag, e a gramática onde aprendi a de Flaize [...] (LYRA, 1977, tomo II, p. 104).

Quanto à análise macroestrutural, pode-se dizer que a tradução de D. Pedro II apresenta as características que marcam o livro árabe, sendo que ele optou por manter os ambientes das noites com suas características originais; manteve o uso do verbo "dissendi"; a grande quantidade de versos; não omitiu a fraseologia religiosa e manteve trechos considerados "obscenos" a partir da ótica ocidental. Optou ainda por manter a

¹¹ *Diário do Imperador D. Pedro II, 1840-1891* (Organização de Begonha Bediaga, Petrópolis: Museu Imperial, 1999).

divisão da narrativa em noites, não alterou os trechos que apresentam repetições, realizando uma tradução de cunho literal, embora em certos trechos sua linguagem não fique próxima da estrutura da língua portuguesa.

Como pode se verificar acima, o monarca buscou não só incentivar a produção da literária brasileira, mas também, por meio das traduções, enriquecer o seu próprio conhecimento para auxiliar na formação de uma literatura nacional, como se comprova em sua afirmação:

Veremos como poderei restabelecer continuando meus trabalhos literários. A tradução da maior parte é que mais sinto porque irá atrasar a publicação da tradução da Bíblia do hebraico por brasileiro, não a havendo de português. Dê-me Deus saúde e hei de provar que posso fazer nas letras e nas ciências o que possa falar do meu Brasil. Agora sinto-me capaz disso, pois deram-me tempo que aproveitarei para minha pátria que jamais deslembro¹².

Essa forma escolhida por D. Pedro de traduzir para ampliar e de certa forma enriquecer a literatura nacional foi seguida por muitos desses românticos brasileiros, que traduziram obras nas mais variadas línguas. Com Gonçalves Dias temos traduções de Heine, Uhland, Rosegarten, Schiller (*A Noiva de Messina*), Hugo; com Gonçalves de Magalhães, traduções de Lamartine; com Castro Alves, de Hugo, Byron, Losano, Lamartine; com Fagundes Varela, de Byron; com Machado de Assis, traduções de Edgar Allan Poe, Lamartine, Dumas Filho, Schiller (tradução indireta) e a *Lira Chinesa* (t. indireta). Essas obras, conforme se constata em pesquisas¹³, de alguma forma colaboraram na produção intelectual destes autores. E como afirma Peter Burke, “todos os grandes intercâmbios culturais na História envolveram tradução” (2009, p. 7).

Essa atividade intelectual foi central para os grandes movimentos culturais da Europa moderna, como o Renascimento com traduções dos clássicos; a Reforma, com traduções de Lutero, Erasmo e outros; a Revolução Científica, com traduções de Galileu e Newton; e o Iluminismo, com textos traduzidos de Montesquieu e Locke (BURKE, 2009). O status das línguas também se elevou com as traduções, sobretudo da Bíblia e dos clássicos, e as enriqueceu devido à criação de neologismos por parte dos tradutores que não encontravam termos apropriados para verter o vocabulário religioso, por exemplo, ou clássicos, como os termos *Oligarchia* e *democratia* de Aristóteles.

Na Alemanha romântica do século XIX a atividade tradutória foi utilizada para constituir o capital literário e cultural que lhes faltava. Segundo Casanova (2002), o recurso ao patrimônio grego e romano permitiu aos alemães tomar um caminho mais curto para incorporar e nacionalizar uma “gigantesca jazida” de riqueza potencial. Goethe afirmava: “De maneira completamente independente de nossas próprias produções, já atingimos, graças à plena apropriação do que nos é estrangeiro, um grau de cultura muito elevado” (CASANOVA, 2002, p. 288).

Seguindo talvez esse pensamento europeu de captação de técnicas externas para aperfeiçoamento de suas próprias habilidades, D. Pedro II entrou no universo da

¹² *Diário do Imperador*, 11 de janeiro de 1890 (sábado). Organização de Begonha Bediaga, Petrópolis: Museu Imperial, 1999.

¹³ BARRETO, Eleonora Frenkel. *O Original na tradução de Machado de Assis*. Cf journal.ufsc.br/index.php/scientia/article/download/12954/12079 - visitado em 26/05/2012.

tradução, com o intuito de aprimorar a literatura nacional de um país que estava emergindo.

4. Considerações finais

O objetivo primeiro do presente artigo era discutir sobre o importante papel do imperador na formação e consolidação de uma literatura nacional. Dessa forma, buscou-se apresentar a ligação do imperador com os intelectuais do período, sobretudo os românticos. Vimos que o mecenato de D. Pedro auxiliou não só a produção de livros, mas trouxe pesquisadores das mais variadas áreas para contribuir com o desenvolvimento do país. O imperador buscou ainda desenvolver sua própria capacidade intelectual para, desta forma, auxiliar na construção de uma cultura nacional. Uma das formas escolhidas para desenvolver sua intelectualidade foi a prática da tradução, atividade que ocupou longos anos da vida do monarca. O imperador traduziu várias obras das mais variadas línguas. Autores como Victor Hugo, Heine, Manzoni, Longfellow, Whittier figuravam em sua lista de traduções. Foi o pioneiro na tradução de textos como as *Mil e uma noites*, *Araucana*, *Hitopadeça*. Assim como ele, nossos homens de letras também se inseriram nessa atividade que, como afirma Burke (2009), contribuiu para os intercâmbios culturais das nações, e certamente esteve relacionada ao desenvolvimento da nossa literatura e de nossos literatos.

Referências bibliográficas

- BESOUCHET, L. *Pedro II e o Século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BURKE, P. e PO-CHIA HSIA, R. (org.). *A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna*. Trad. Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte/ Ed. Itatiaia/ São Paulo/Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.
- CARVALHO, J. M. D. *Pedro II: ser ou não ser*. Coord. Elio Gaspari e Lilia M. Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CASANOVA, P. *A República Mundial das Letras*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Estação da Liberdade, 2002.
- HOLANDA, S. B. *Capítulos sobre História do Império*. Org. Fernando A. Novais. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- JAROUCHE, M. M. *Livro das Mil e uma Noites: ramo sírio*. 2 ed. São Paulo: Globo, vols. I e II, 2006.
- LYRA, H. *História de D. Pedro II: 1825-1891*. São Paulo/Belo Horizonte: Ed. USP/ Ed. Itatiaia, 1977, vols. I, II e III.
- _____. *História de D. Pedro II: 1825-1891. Vol. I: Ascensão. 1825-1870*. São Paulo: Ed.

Nacional, 1938.

RAEDERS, G. D. *Pedro II e o Conde de Gobineau*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

_____. *D. Pedro II e os sábios Franceses*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 1944.

SCHWARCZ, L. M. *As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA, Rosane de. *A gênese de um processo tradutório: As Mil e uma noites de Dom Pedro II*. Dissertação de Mestrado, Florianópolis: PGET-UFSC, 2010, 136p.

TAUNAY, A. E. *O Grande Imperador*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1932.

TEIXEIRA, M. *O Imperador Visto de Perto*. Rio de Janeiro: Ed. Leite Ribeiro & Maurillo, 1917.

Arquivo do Museu Imperial de Petrópolis

DIÁRIO DO Imperador D. Pedro II, 1840-1891. Organização de Begonha Bediaga. Petrópolis: Museu Imperial, 1999).

Manuscritos originais da tradução das *Mil e uma Noites* de D. Pedro II.

A instrução pública em São Paulo: do Império à República

WAGNER DA SILVA TEIXEIRA

*Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor adjunto do Departamento de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).
e-mail: wagnersteixeira@yahoo.com.br*

Resumo: Com o fim do período monárquico e a proclamação da República, em novembro de 1889, o sistema de ensino republicano, particularmente no Estado de São Paulo, sofreu importantes modificações. Entretanto, as mudanças colocadas em prática, inseridas no contexto do forte coronelismo que marcava a estrutura social e política do período, não encontraram ressonância na sociedade nem provocaram as transformações pretendidas por alguns educadores. O resultado foi um sistema de ensino excludente e dual. A maior parte da sociedade continuou fora do sistema de ensino, sendo este organizado de um lado para parte das classes populares, e de outro, apenas para uma minoria.

Palavras-chave: Primeira República; sistema de ensino; exclusão

Abstract: With the end of the monarchic period and the proclamation of the Republic in November 1889, the Republican education system – especially in the state of São Paulo – has undergone remarkable changes. However, the changes that took place, within the context of the strong “coronelismo” that marked the social and political structure of the period, found no resonance in the society nor caused changes sought by some educators. The result was a system of dual education and one which excluded. The majority of the population still continued off the learning system, which was organized for part of the popular classes, on the one hand, and for only a minority of the society, on the other.

Keywords: First Republic; education system; excluded

1. Introdução

A herança do Império para a República, no que diz respeito à Educação, foi caótica: 85% de analfabetos, em 1889, ou seja, uma república sem cidadãos. Esse fato tornou imperiosa uma atuação mais decisiva do Estado na instrução pública. Apesar disso, na historiografia educacional do período, é comum a ideia de que nada foi alterado com a mudança na forma de governo:

Na prática, portanto, de pouco valeu a passagem do Império para a República, duas formas doutrinariamente diversas de organização do Estado, bem como de pouco valem as pregações dos propagandistas e idealizadores da República a respeito da instrução, pois, com essa passagem, permaneceram os mesmos princípios adotados no regime anterior, especialmente o descaso com relação à educação popular, que foi o aclamado instrumento do novo regime (NAGLE, 1974, p. 283).

A Constituição Republicana de 1891 separou as responsabilidades sobre os dife-

rentes ramos do ensino, deixou o ensino elementar a cargo dos estados e o ensino superior e o secundário sob a responsabilidade da União. Dessa forma, o ensino primário, principal arma no combate ao analfabetismo, acabou não contando com o apoio federal. Nesse período, a Legislação Federal não era clara e o art. 35º dava margem a diversas interpretações:

Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:
 § 3 Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados (BARRETO, 1971).

Naquele momento, o ensino superior no Brasil era pouquíssimo disseminado, reduzindo-se a poucas faculdades isoladas de Direito, Medicina e Engenharia. Quanto ao ensino secundário, era afunilamento e porta pela qual os filhos das classes dominantes ingressavam no curso superior. Já o ensino primário estava a cargo dos Estados. Dessa forma, dentro deste contexto, neste artigo, será focalizado o ensino primário, mais especificamente, o caso do ensino primário no estado de São Paulo. Busca-se refletir sobre as importantes modificações que a Educação Primária no estado de São Paulo sofreu desde o fim do período monárquico até a proclamação da República, em novembro de 1889.

Cabe mencionar que ao contrário de Nagle (1978), que argumenta que nada mudou em relação à Educação na passagem da Monarquia para a República, Tanuri (1979) aponta que, no caso de São Paulo, a República “assinalou um passo à frente no âmbito das realizações práticas, representando um significativo marco na organização da Educação pública no setor do ensino primário e normal” (TANURI, 1979, p. 75).

2. A Educação Primária e República no estado de São Paulo

Com a República, o governo de São Paulo iniciou uma série de mudanças na Educação. A alfabetização da maioria da população do Estado, no ensino normal e no ensino primário, foi uma dessas medidas do governo do estado de São Paulo, pois as pessoas se encontravam analfabetas. Esta época ficou conhecida como “período áureo” da Educação pública paulista, perdurando de 1890 até 1896.

Este período, inaugurado pela Reforma no Ensino Normal, em 1890, e liderado por Caetano de Campos, possibilitou a utilização de novos métodos de ensino e a formação de professores normalistas para a expansão da rede pública estadual. Conforme afirma Reis Filho, “os republicanos democratas paulistas dos primeiros meses da República identificaram com rigor o passo essencial para a renovação eficiente do ensino: a preparação científica e técnica do professor” (REIS FILHO, 1995, p. 51).

Além disso, para Infantosi (1983), os educadores desse período buscavam veementemente

oferecer aos governantes uma filosofia da educação em que era manifesta a crença inabalável na aliança entre o progresso do Estado e a educação popular, o obscurantismo da população se lhes afigurava o fator preponderante do atraso em que se encontrava a nação. Com esta preocupação, a primeira reforma da instrução pública paulista em 1892, instituiu um elevado e sofisticado aparelho escolar primário (INFANTOSI, 1983, p. 29).

Reis Filho (1995), ao discutir a importância da Educação para Caetano de Campos, Cesário Mota Júnior e Gabriel Preste, afirma que “um regime político que se definia como sendo do povo e para o povo necessitava de uma sólida organização escolar capaz de oferecer uma formação política, a mais completa possível, a todos os cidadãos” (REIS FILHO, 1995, p. 203). Até aqui a Educação aparece como um fator que impulsionará o país rumo ao desenvolvimento e como um item indispensável para democratização da sociedade.

A Reforma da Instrução Pública, em 1892, e a implantação dos Grupos Escolares, a partir de 1890, completam o quadro desse período. A Reforma da Instrução Pública foi responsável pela divisão do ensino paulista em três graus: primário, secundário e superior. Com essa reforma, o primário foi dividido em dois ciclos, o preliminar e o complementar, e o ensino passou a ser obrigatório até os doze anos sob pena de multa aos pais e responsáveis pelo não-cumprimento da lei.

Além disso, o Estado foi dividido em 30 distritos e em quaisquer localidades, com mais de vinte crianças, deveria ser organizada uma escola preliminar. A iniciativa foi, sem sombra de dúvidas, consequência da articulação entre as ideias renovadoras da época e os republicanos democratas: “o papel do professorado, de seus líderes, e o dos representantes da classe média urbana foram destacados ao longo de todo debate legislativo” (REIS FILHO, 1995, p. 101).

Já a implantação dos Grupos Escolares, segundo a professora Souza (1998), teve implicações profundas na Educação Pública do Estado e, de modo geral, na Educação do país. Para a autora, essa implementação

introduziu uma série de modificações e inovações no ensino primário, ajudou a produzir uma nova cultura escolar, repercutiu na cultura da sociedade mais ampla e encarnou vários sentidos simbólicos da educação no meio urbano, entre eles a consagração da República (SOUZA, 1998, p. 30).

Nesse período, o sistema de ensino paulista estava se organizando da seguinte forma: as escolas isoladas e os Grupos escolares formavam a base; acima deles se encontravam os Inspectores de Distrito, subordinados à Diretoria Geral de Instrução Pública e esta ao Conselho Superior, seguido pelo Secretário do Interior; e por fim, o presidente do Estado. O secretário do Interior e o diretor de Instrução Pública, respectivamente, presidente e vice do Conselho Superior, eram nomeados pelo presidente do Estado. O Conselho foi muito importante, pois nele ressoavam reivindicações dos professores por meio de seus representantes, entretanto, sua extinção, em 1897, assim como a Diretoria Geral de Instrução Pública, extinta um ano antes, foi um grande retrocesso. Para Reis Filho (1995), esse fato significou uma centralização nos órgãos superiores. Ademais, focalizando o nível municipal, esse fato também além de aumentar o poder das Câmaras Municipais, aumentou o poder da oligarquia local sobre os rumos do ensino público¹.

¹ Eram atribuições das Câmaras Municipais de acordo com o Regulamento de 27 de Novembro de 1893: Atestar o exercício dos professores; verificar os mapas mensais, justificar as faltas de professores, nomear comissões de inspeção na falta de inspetores; escolher os pretendentes às vagas de professores; criar escolas, museus e bibliotecas; nomear professores; fixar vencimentos; auxiliar estabelecimentos de ensino particular; arquivar informações obtidas; realizar re-

Apesar de ser encarado como “áureo” pelas mudanças e transformações que esse período trouxe, a Educação, como já destacado anteriormente, continuou a apresentar diversos problemas e desafios. Antunha (1976), em seu importante livro *A Instrução Pública em São Paulo: a reforma de 1920*, enumerou os fatores que mais afligiam a Educação naquele momento:

- 1 – um grande contingente de analfabetos;
- 2 – 50% das crianças em idade escolar fora da escola;
- 3 – a necessidade de se ampliar a rede escolar e melhor localizar as escolas devido a alta mobilidade da população;
- 4 – a evasão, principalmente no interior;
- 5 – a reprovação, especialmente no 1.º ano;
- 6 – a baixo rendimento das escolas isoladas;
- 7 – a existência em grande número de escolas estrangeiras desvinculadas da fiscalização;
- 8 – o magistério primário de baixa remuneração;
- 9 – a profissão era predominantemente feminina, ao passo que os cargos de direção, mais bem remunerados, eram predominantemente masculinos (ANTUNHA, 1976, p. 128).

Outra pesquisadora, Carvalho (1989), traz-nos uma valiosa contribuição ao criticar alguns elementos do chamado “período áureo” da Educação paulista na República recém-instaurada. Para a autora, a escola foi no imaginário republicano, ou seja, “cada signo dá instrução da nova ordem, e cada arma para efetuar o Progresso. Na sociedade excludente, nos fins do século XIX e início deste, a escola foi, entretanto, facultada a poucos” (CARVALHO, 1989, p. 7). Sobre esse assunto, a autora ainda aponta que

proclamada a República, a escola foi, no Estado de São Paulo, o emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas e obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso (CARVALHO, 1989, p. 23).

Carvalho questiona, ainda, quem era, dentro deste contexto histórico, o cidadão que a República queria “educar”. De acordo com a autora, para os contemporâneos de Caetano de Campos, “a escola instituída se exibiria como demarcação de dois universos – o dos cidadãos e o dos sub-homens – funcionando como dispositivo de produção/reprodução da dominação social” (CARVALHO, 1989, p. 38).

Cabe ressaltar ainda que não há consenso, dentro da historiografia, sobre esse assunto e esse período – o período “áureo”. Como podemos observar pelo exposto, apesar das mudanças, muitos problemas persistiram e seus resultados, apesar de significativos, foram limitados, principalmente, se considerarmos sua proposta democratizante.

Posteriormente, passado esse momento, Ghiraldelli Júnior (1987) aponta que após os anos iniciais da República, a Educação acabou por cair numa penumbra:

censeamentos; publicar em jornais o dia de abertura das aulas e das matrículas (REIS FILHO, 1995, p. 30 e 106).

Passados os primeiros anos após a queda da Monarquia, o discurso do governo e, em boa parte, das elites intelectuais, já havia se modificado substancialmente. A discussão educacional, a questão da escolarização das massas, deixou de ocupar posição relevante (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 19).

Uma das questões debatidas entre os autores que abordam o tema é a dualidade da Educação, dividida em uma educação para as classes populares, e outra, para as classes dominantes. Para uma Educação propunha transformar o povo brasileiro em cidadãos, a existência de um ensino dual era uma contradição profunda. Infantosi (1983) percebe este problema no fato de que “o progresso educacional traduzido na democratização das oportunidades de escolarização do sistema público de ensino ‘popular’ não afetou a estrutura do sistema de ensino como um todo” (INFANTOSI, 1983, p. 48). Já Carvalho, em outro texto, afirma:

Na conjunção dessas propostas, possibilita compreender a permanência de uma rígida demarcação entre dois universos: o relativo à chamada “educação de elite” e o destinado à “educação do povo”, assegurando-se prioridade estratégica ao primeiro (CARVALHO, 1997, p. 126).

Outro aspecto importante, para o entendimento desse processo, é a relação entre o “poder local” e a Educação. Sobre essa constatação, Demartini (1989), em seu artigo “O coronelismo e a Educação”, faz alguns questionamentos importantes:

É interessante observar que, embora as interferências das políticas locais na área das ‘políticas públicas’ faça parte do senso comum e do anedotário popular, pouco se tem escrito a esse respeito. Todos sabem que na área da educação sempre os políticos de cada lugar ‘mexiam os pauzinhos’. Mas como os fatos de passaram? Que interesses estavam em jogo? Que consequências estas intervenções trouxeram à expansão do sistema educacional? (DEMARTINI, 1989, p. 47).

A Educação também serviu como instrumento de legitimação e de consolidação do regime republicano. O estudo já citado de Souza (1998), sobre os Grupos Escolares, aponta para esse tipo de análise:

A implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo ocorreu no interior do projeto republicano de educação popular. Os republicanos mitificavam o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da Nação. A escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos. Era preciso torná-los evidentes, exibí-los, soletrizá-los (SOUZA, 1998, p. 16).

Os grupos escolares foram uma das maiores inovações no campo educacional, uma vez que Grupo permitia uma ação mais facilitada da Inspeção, da administração

escolar e uma garantia de maior regularidade no funcionamento da escola. Os prédios construídos para a instalação dos grupos escolares por si só eram como emblemas, símbolos de uma nova ordem, uma nova era de modernidade, desenvolvimento e progresso.

Com a chegada dos anos 1920, a Educação volta a ganhar importância e os movimentos conhecidos como “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” recolocam a Educação nos debates intelectuais. Sobre o “entusiasmo” Ghiraldelli afirma que “não se pode dizer que o ‘entusiasmo pela Educação’ tenha saído do verbalismo e fecundado resultados práticos e capazes de alterar o quadro educacional real na Primeira República”. Entretanto, sua força como movimento de ideias “denunciava uma realidade não muito animadora em relação à educação popular legada por mais de duas décadas de regime republicano” (GHIRALDELLI, 1987, p. 25). Ao analisar o “entusiasmo pela educação”, Nagle critica aquele movimento por sua “percepção romântica dos problemas da sociedade brasileira e de suas soluções resulta numa superestimação do processo educacional: regenerador do homem, ele é, conseqüentemente, o regenerador de toda a sociedade” (NAGLE, 1978, 263).

Enquanto o otimismo pedagógico, surgido posteriormente, traz discussões mais realistas em relação ao potencial da Educação,

o entusiasmo pela educação se manifesta pela alteração de um outro aspecto do processo e, especialmente, pelo esforço em difundir a escola (modelo) existentes, no otimismo pedagógico pretende-se a substituição de um modelo para outro (NAGLE, 1978, p. 264).

Esses movimentos procuravam solucionar, a partir da Educação, os principais problemas do país. Apostando que somente a educação bastava para transformar o país, pugnavam por reformular a Educação tanto do ponto de vista dos métodos e técnicas utilizados dentro da escola, como da própria organização e funcionamento do sistema de ensino.

Em 1920, o governo do Estado de São Paulo convidou para coordenar a reforma do ensino paulista, Sampaio Dória. Dória teve a oportunidade de aplicar suas ideias educacionais, sistematizando-as na lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920, e criando várias ações e procedimentos ainda hoje vigentes. Essa reforma de Sampaio Dória se firmou como um marco, pois priorizou o ensino primário numa tentativa de diminuir o índice de analfabetismo no Estado. Essa reforma reduziu o ensino gratuito e obrigatório para dois (2) anos e a idade escolar foi fixada entre nove (9) e dez (10) anos. Sampaio Dória ao justificar a reforma dizia: “Dar instrução a alguns e não a todos é profundamente injusto; é tratar com diferença aos filhos, para os quais foi assentado o lema da igualdade” (NAGLE, 1978, p. 270). Em sua fala, Dória deixa explícito o ponto de vista dos republicanos liberais para os quais haveria uma Educação mínima (ou básica), para todo o conjunto da sociedade. Ou seja, sob esse ponto de vista, haveria um mínimo de igualdade, já que os demais ramos (secundário e superior) estavam reservados a uma pequena minoria.

No entanto, a Educação se insere num contexto do qual não se pode ser separado. As características da Educação nesse período são profundas, tais como as desigualdades sociais, as relações de mandonismo – o clientelismo –, a exclusão sistemática de amplos setores da população, da cidadania, da política e das condições mínimas de sobrevivência.

Dessa forma, como se verifica, esse período foi marcado por transformações

significativas na sociedade brasileira, como o início do processo de urbanização, a incipiente industrialização, a efervescência política dos setores médios e proletários, etc. A Educação teve cada vez mais importância no jogo político nacional, seja a Educação vista como motor de desenvolvimento ou democratização da sociedade, seja como um instrumento de legitimação do regime republicano. O traço comum a essas concepções educacionais é a de estarem sempre relacionadas ao jogo político.

3. *Palavras Finais*

Como se pôde observar ao longo deste artigo, a Educação na Primeira República é fruto de um projeto liberal conservador, marcado pela forte exclusão popular e por um elitismo arrogante. Mesmo com alguns avanços, a Educação nesse período não representou uma democratização da sociedade; pelo contrário, acentuou, devido a sua dualidade, as diferenças sociais, servindo, apenas, para legitimar o regime republicano e as relações sociais de dominação.

4. *Referências*

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. *A Instrução Pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: FE /USP, 1976.

BARRETO, Carlos Eduardo. *Constituições Brasileiras*. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 1971, vol. 1.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a República*, São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. "Educação e Política nos anos 20: A desilusão com a República e o entusiasmo pela Educação", in: COSTA, Wilma Peres (org.) *A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

DEMARTINI, Zeila de Brito. "O coronelismo e a educação da Primeira República", *Educação e Sociedade*, n. 34, Campinas: CEDES, 1989.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *Educação e Movimento Operário*, São Paulo: Ed. Cortez/Ed. Autores Associados, 1987.

INFANTOSI, Ana Maria. *A Escola na República Velha*, São Paulo: EDEC, 1983.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*, São Paulo: EPU/MEC, 1974.

NAGLE, Jorge. "Educação na Primeira República", in: FAUSTO, B. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo: DIFEL, 1978, vol. 8.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A Educação e a Ilusão Liberal*. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Rosa de Fátima. *Templos de Civilização*, São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

TANURI, Leonor Maria. *O Ensino Normal em São Paulo 1890-1930*, São Paulo: USP, 1979.

A cabocla do norte e o espírita francês: um estudo sobre os videntes de *Esaú e Jacó**

WALDYR IMBROISI

Mestrando do PPG de Estudos Literários da Universidade Federal de Juiz de Fora.

e-mail: embroyler@gmail.com

Resumo: A obra de Machado de Assis apresenta uma imensa riqueza histórica e literária. O objetivo deste trabalho é analisar a presença da adivinha cabocla no romance *Esaú e Jacó*, em contraponto ao espírita Plácido. Buscar-se-á analisá-los de forma dicotômica, levando em conta questões sociais, culturais, religiosas e de gênero presentes. Buscaremos, ainda, analisá-los na questão da posse e do uso do *phármakon* (DERRIDA, 2005), como detentores de um poder de modificar a ordem natural das coisas. Utilizaremos, para isso, obras de Jacques Derrida (2005), João do Rio (1976), Laura de Melo e Souza (1995) e Marion Aubrée e François Laplantine (2009).

Palavras-chave: adivinha, cabocla, Espiritismo, *Phármakon*, *Esaú e Jacó*.

Abstract: The work of Machado de Assis has an immense wealth of historical and literary value. This paper aims at analyzing the presence of the foreseer 'cabocla' in the novel *Esaú e Jacó*, in contrast to the spiritist Plácido. We'll seek to analyze them in a dichotomous manner, taking into account social, cultural, religious and gender issues. We also intend to analyze the ownership and usage of the *phármakon* (DERRIDA, 2005), which means a power to alter the natural order of things. We rely on works of Jacques Derrida (2005), João do Rio (1976), Laura de Melo e Souza (1995) and Marion Aubrée and François Laplantine (2009).

Keywords: foreseer, cabocla, Spiritism, *Phármakon*, *Esaú e Jacó*.

1. Introdução

Machado de Assis é indiscutivelmente um dos exímios escritores de língua portuguesa. A fortuna crítica a respeito de seus escritos é vastíssima, abordando desde sua produção de contos e crônicas até seus escritos como crítico literário. Tal pujança de escritos a respeito do escritor carioca pode desencorajar novos textos e novas leituras de suas obras literárias; entretanto, há sempre janelas abertas nos grandes textos de nossa literatura, e não houve ainda quem se debruçasse especificamente sobre o caráter dos dois videntes de *Esaú e Jacó* sob uma perspectiva que levasse em conta história e religião. A obra foi publicada em 1904, mas o tempo na narrativa é o século XIX, desde meados da década de 1870 até o momento que é o cerne da obra: a passagem do Império à República no Brasil.

O objetivo deste trabalho é analisar como o escritor Machado de Assis retrata

* Este trabalho insere-se na pesquisa de mestrado "Mulheres que sabem demais: o *phármakon* das feiticeiras brasileiras no entresséculos", levado a cabo por mim e orientado pela professor Silvana Liliana Carrizo, da UFJF.

duas facetas distintas da vida religiosa do Rio de Janeiro dos tempos do século XIX, a saber: a existência de práticas religiosas de adivinhação de origem indígena e africana e a chegada do Espiritismo em solo brasileiro, sendo Bárbara e Plácido, respectivamente, representantes de ambos os papéis. Pretende-se afirmar que Machado estava muito consciente do desenrolar histórico desses fatos, afirmando, de forma sutil, sua opinião a respeito deles. Buscamos ainda cotejar o papel desenvolvido pelo espírita e pela cabocla como polarizações de duas facetas opostas, nas quais se envolvem questões de gênero, cultura popular e aceitabilidade social, e de qual modo os dois personagens desempenham um papel estético na narrativa.

2. A história em Machado

2.1 Império e República: um romance e uma revolução

Já se afirmou mais de uma vez que *Esauí e Jacó* seria uma romance histórico, que teria como objetivo a narração dos eventos que levaram à passagem do Império à República no Brasil do século XIX. De fato, a questão da presença da história em Machado é extremamente pertinente: o retrato crítico feito pelo escritor da sociedade carioca do século XIX, a composição da “cena carioca” e a representação da cidade encorajaram diversos trabalhos, dissertações e teses¹. Pesquisas como a de Sidney Chalhoub, *Machado de Assis historiador*, focam-se em pontos específicos como o retrato da escravidão nos primeiros romances machadianos, e nos dão bom material para refletir sobre sua posição:

Ao contar suas histórias, Machado de Assis escreveu e reescreveu a história do Brasil no século XIX. Essa hipótese vem sendo defendida, a meu ver de forma bastante convincente, por críticos literários como Roberto Schwarcz e John Gledson, e tem se revelado importante para desvendar e potencializar significados nos textos Machadianos (CHALHOUB 2003 *apud* MALDONADO, 2007, p. 6).

De fato, a riqueza de detalhes históricos de Machado de Assis é notável. Em *Esauí e Jacó*, essa pujança vai ainda além. A preocupação do narrador em elencar os sucessos históricos que levaram à proclamação da República pode ser acompanhada por todo o romance: logo no início, narra-se o avanço econômico de Santos graças ao episódio da *febre das ações* carioca (ASSIS, 1978, p. 29); pouco depois do nascimento dos gêmeos, o mesmo personagem aparece pensando na proclamação da *Lei Rio Branco*, ou a Lei do Ventre Livre (idem, p. 41); desde o momento em que a “gente Batista” vem à baila no romance, a referência à polarização entre o Partido Conservador e o Partido Liberal é recorrente (idem, p. 71); as datas importantes na vida dos gêmeos e de Flora são referidas não pelos anos, mas por referências a momentos históricos (vide p. 64, quando os gêmeos referem-se à data em que D. Pedro I deixou o trono, assumido por D. Pedro II, e p. 79, sobre Flora ter aprendido a ler “já no ministério Sinimbu”); o capítulo XXXIV gira em torno da opinião dos gêmeos sobre a abolição da escravatura (idem, p. 88-89); minúcias da política da época são aventadas quando Santos empolga-se em ver no filho um “liberal de 1848” (idem, p. 99) e na retrospectiva histórica que Batista

¹ Cf. Pesquisa feita no banco de teses da CAPES. As análises da representação e do cotidiano cariocas destacam-se no número de trabalhos na área.

faz, ensimesmado (idem, p. 107); o baile da Ilha Fiscal, às vésperas da proclamação da República, é cenário de momentos importantes do desenrolar do livro (idem, pp. 109-113).

Os eventos da proclamação são descritos de forma magistral, contrastando as atitudes do confeitoiro, de Aires e de Santos, e os eventos seguintes – a dissolução do congresso pelo Marechal Deodoro e a passagem do poder ao Marechal Floriano (idem, p. 158), o período de inflações posterior à proclamação (idem, p. 161), a Constituição de 1891 (idem, p. 181), e mesmo pontos como o estado de sítio de três dias proclamado por Floriano Peixoto (idem, p. 216) e as revoltas do Sul e da Esquadra (idem, p. 224) – são referidos cronológica e organizadamente por Machado, de um modo sem paralelo em seus outros romances. Sem dúvida, a preocupação com o pano de fundo histórico merece uma atenção especial na obra em estudo.

Parece, todavia, que narrar apenas os eventos históricos não é o mérito principal de *Esau e Jacó*. A construção da trama, a construção de excertos metatextuais e o conflito instaurado na psicologia dos personagens merecem atenção especial. Os meandros históricos, além disso, vão bem além das referências diretas e explícitas aos eventos da proclamação da República: o retrato da cabocla Bárbara e do médium espírita Plácido desenham um panorama reduzido, porém significativo, da religiosidade carioca da época, o qual analisaremos a seguir.

2.2. Machado, Espiritismo, Sacerdotisas

O ambiente religioso do Rio de Janeiro no entresséculos era de uma riqueza excepcional. Embora o romance de Machado cubra um espaço de tempo que vai de 1870 a 1903 e os eventos que incluem os videntes consultados façam parte do primeiro lustro do desenrolar da história, é de bom alvitre recorrermos ao texto de João do Rio sobre a profusão de crenças do Rio de 1904:

A cidade pulula de religiões. Basta parar em qualquer esquina, interrogar. A diversidade dos cultos espantar-vos-á. São swedenborgianos, pagãos literários, fisiólatras, defensores de dogmas exóticos, autores de reformas da Vida, reveladores do Futuro, amantes do Diabo, bebedores de sangue, descendentes da rainha de Sabá, judeus, cismáticos, espíritas, babalaões de Lagos, mulheres que respeitam o oceano [...] (JOÃO DO RIO, 1976, p. 1).

Machado publica o romance *Esau e Jacó* no mesmo ano em que têm início as publicações em jornal, por João do Rio, de seus textos relativos aos diversos cultos presentes na cidade. A leitura da obra completa revela a chegada de diversos grupos religiosos no Brasil em meados das décadas de 1860 e 70, afirmando a pluralidade religiosa já no contexto da narrativa de Machado. O repórter narra a existência de vários feiticeiros, chegando a descrever com detalhes alguns cultos, e de um número surpreendente de sacerdotisas que leem a sorte futura, chegando a especular o número de duzentos “templos de predição” (JOÃO DO RIO, 1976 p. 63)². Sua descrição da profetisa “ceguinha” – “Dizem que os agentes da polícia vão lá para saber o paradeiro dos gatunos e que os gatunos também vão a ver se escapam” (JOÃO DO RIO, 1976, p. 63) – lembra ine-

² Um detalhe digno de nota é que João do Rio faz certa distinção entre as profetisas de caráter africano e indígena e aquelas de caráter europeu, eminentemente cartomantes (p. 63).

vitavelmente nossa cabocla machadiana: “A polícia mesma, quando não acabava de apanhar um criminoso, ia ao Castelo falar à cabocla e descia sabendo” (ASSIS, 1978, p. 39).

A presença de práticas de adivinhação foi relatada desde milênios atrás, e não era coisa nova no Brasil do século XIX. A estigmatização de mulheres que faziam previsões fez parte da criação de um estereótipo de feitiçaria no Brasil colonial: havia desde adivinhações simples, recorrendo unicamente a orações ou à leitura de livros religiosos, até outras que utilizavam variados objetos, como uma peneira (presentes no Brasil e na Europa) ou balaios com tesouras, como na Idade Média (SOUZA, 1995, 158-62). Tais rituais e predições eram realizados por negros, índios e raras vezes por brancos, sendo sua grande maioria composta de mulheres. O sincretismo de práticas distintas foi praticamente inevitável na colônia desde seus primeiros anos, havendo uma sobreposição e um entrecruzamento das tradições africanas, indígenas e europeia (idem, p. 94-5). Algumas regiões do Brasil mantiveram certas práticas religiosas mais ativas com o passar dos anos, de modo que o norte do Brasil preservou certos rituais eminentemente indígenas (idem, p. 269).

Com relação aos cultos africanos, estes estavam presentes no Brasil ao longo de todo o período colonial, mas “já no início do século XVIII esses cultos estavam minimamente organizados em torno de seus sacerdotes” (SILVA, 2005, p. 45). Desde essa época esses cultos misturavam já as práticas de origem europeia às vindas de solo africano (idem, p. 46), de modo que o Brasil teve a composição de um caráter religioso que não podia mais ser considerado indígena, africano ou europeu, mas eminentemente brasileiro e colonial (SOUZA, 1995, p. 166)³.

Machado demonstra uma acuidade muito afiada com relação a esses sucessos. O pai da cabocla revela, de forma indireta, sua origem nortista quando murmura “uma cantiga do sertão do Norte” (ASSIS, 1978, p. 22) e, mais adiante, o narrador refere-se a ela explicitamente como “Pítia do Norte” (idem, p. 231). Tais designações são muito significativas: uma cabocla, filha mestiça de índios e brancos, traz consigo ao Rio um ritual da sua terra natal, onde tais práticas permanecem mais vivas dentre os de crença semelhante. Por conta da mistura de crenças e práticas de diversas origens em solo brasileiro, deve-se considerar que o retrato da cabocla não é o desenho de um culto específico, mas de uma prática mais ou menos desvinculada de sua religião de origem que estava muito presente nas ruas do Rio de Janeiro.

Com relação ao Espiritismo, Machado o conhecia pelo menos desde 1865 (MALDONADO, 2007, p. 35). Lynn Sharp refere-se ao espiritismo e a outras crenças espiritualistas – defendidas por Leroux, Reynauld, Ballanche e outros – como parte de um processo de *reencantamento do mundo*, levado a cabo a partir da primeira metade do século XIX, e que seria uma tentativa romântica de resgatar a espiritualidade sob a égide da razão (SHARP, 2006, p. xvii). O fato é que esse século viu o nascimento de diversas novas seitas religiosas, não apenas relacionadas à existência do espírito, como as nascidas em solo europeu, mas também de caráter messiânico, nascidas principalmente nos Estados Unidos. Boa parte dessas religiões novas encontrou agradável agasalho em solo

³ No período da escravidão, as práticas religiosas dos negros estavam mais restritas a grupos de escravos e ex-escravos. Em um momento posterior ao encontro das mulheres com a cabocla (meados de 1870), mais especificamente, depois da abolição da escravatura, grande contingente de negros ficou à mercê da sorte, sem moradia e sem forma de ganhar a vida. Isso foi um impulso para a espiritualização desse grupo social, bem como para a prática de atividades religiosas remuneradas (SILVA, 2005, p. 50-6).

brasileiro.

O espiritismo, de fato, achou solo fertilíssimo no Brasil. A terra foi revolvida pela chegada de homeopatas e mesmeristas no nosso território, abrindo espaço para a vinda do espiritismo. Desde a década de 1860 que tal doutrina começara a se popularizar na Bahia e no Rio de Janeiro⁴, mas foi em 1873 que o primeiro grupo oficial carioca foi fundado – o “Grupo Confucius” (AUBRÉE & LAPLANTINE, 2009, p. 142). Tal fundação se deu dois anos depois da consulta narrada por Machado de Assis em *Esau e Jacó*, mas não há dúvidas de que a religião já era bem difundida à época: “Em 1865 o espiritismo já era assunto tão conhecido a ponto de ser publicado na imprensa sem maiores explicações acerca da doutrina” (MALDONADO, 2007, p. 13).

O conhecimento que o meio intelectual tinha da existência do espiritismo é indiscutível. Alguns autores de língua portuguesa citam médiuns ou reuniões espíritas em suas obras, desde Lima Barreto (*Triste Fim de Policarpo Quaresma*) a Eça de Queirós (*A Cidade e as Serras*), sendo ainda mais representativo o número de franceses que representam desde reuniões de mesas girantes até manifestações espíritas mais elaboradas (Cf. SCHNEIDER, 2005).

O espiritismo foi, aos poucos, tornando-se uma “religião das classes médias”, distinguindo-se daquilo que João do Rio narra como sendo “baixo espiritismo” (JOÃO DO RIO, 1976, p. 73). Os espíritas dos primeiros tempos esforçaram-se por demonstrar a diferença entre a doutrina espírita, à qual aditavam caráter racional, e as crenças populares, cuja ebulição daria origem ao que veio a ser conhecido como *Umbanda* no Brasil, anos depois (AUBRÉE & LAPLANTINE, 2009, p. 156). Tal tensão que projeta uma dicotomia entre essas duas manifestações religiosas aparece na obra em estudo e será matéria importante para nossa reflexão.

Como bem catalogou e analisou Eliana Maldonado, Machado de Assis fala sobre o espiritismo ao longo de 31 anos em suas crônicas e textos críticos, e sua opinião é, ao longo de todo esse tempo, negativa; se no início ele considerava a nova religião uma tolice, passa a assumir um tom mais contestador e contrário (2007, p. 85). Essa opinião está refletida em *Esau e Jacó*, conforme teremos a oportunidade de analisar nas próximas seções.

3. David e Sibylla: os encontros, os efeitos, as motivações

3.1. A Sibila do norte e a profecia sem volta

*“All hail, Macbeth, that shall be king hereafter!”
Shakespeare, Macbeth, I-3*

Os encontros entre os genitores da família Santos e os potenciais “preditores” (previsores?) do futuro, as diferenças explicitadas entre eles e o papel estético que têm na narrativa são o foco principal deste trabalho. Em nossa visão, Machado constrói uma representação dicotômica e complementar de ambos os personagens: dicotômica, pois cada um representa instâncias diferentes de gênero, posição social e cultural;

⁴ O primeiro livro espírita surgido no Brasil, composto em língua francesa, foi escrito pelo então diretor do Colégio Francês do Rio Casimir Lieutaud no ano de 1860, sob o título *Les temps sont arrivés* (AUBRÉE & LAPLANTINE, 2009, p. 143).

complementar, pois ambos são consultados enquanto portadores do *phármakon*⁵ da vidência, aquela habilidade sobrenatural que constitui poder de alguns, cuja aplicação pode ser desastrosa ou benéfica.

O primeiro evento do livro é a visita das duas irmãs, Natividade e Perpétua, à cabocla que “reinava” no Morro do Castelo em 1871 (ASSIS, 1978, p. 19). As duas damas deixaram o *coupé* a distância de algumas ruas, a fim de que o cocheiro e o laçao não “desconfiassem da consulta” (Idem, p. 25). A subida é lenta e cansativa para essas duas mulheres desacostumadas a árduos trabalhos: “O íngreme, o desigual, o mal calçado da ladeira mortificavam os pés às duas pobres donas” (idem, p. 19) – essas mesmas circunstâncias não parecem apresentar problemas à crioula ou ao sargento que comentam a subida das mulheres, já habituados ao esforço (idem, p. 20).

O sentimento que reinava é muito bem descrito pelo narrador: “Tinham fé, mas tinham também vexame da opinião, como um devoto que se benzesse às escondidas” (idem, p. 20). Toda a vergonha possível com relação à opinião alheia é menor que a fascinação do futuro, do desconhecido e do sobrenatural; assim, as mulheres entram na casa da adivinha, sendo recebidas pelo pai dela. A profetisa do norte aparece na sala após algum tempo:

Era uma criatura leve e breve, saía bordada, chinelinha no pé [...]. Os cabelos, apanhados no alto da cabeça por um pedaço de fita enxovalhada, faziam-lhe um solidéu natural, cuja borla era suprida por um raminho de arruda. *Já vai nisso um pouco de sacerdotisa* (ASSIS, 1978, p. 21, grifo nosso).

O narrador continua dizendo que ambas sentiram “tal ou qual fascinação” (idem, p. 21). Nesse estado de espírito, Natividade entrega à mulher as fotos e um pouco dos cabelos de seus filhos gêmeos, ao que ela pôs-se a meditar, sob o gosto de um cigarro. Um tom de tensão perpassa a narrativa. A pergunta feita em seguida pela cabocla Bárbara às duas mulheres é surpreendente: ela pergunta se os meninos não teriam brigado antes de nascer, no ventre de sua mãe. Natividade liga isso diretamente a certas complicações: “não tivera a gestação sossegada, respondeu que efetivamente sentira movimentos extraordinários, repetidos, e dores, e insônias...” (idem, p. 22), ao que a cabocla permanece mais algum tempo em silêncio e suspense. Após insistência da mãe, Bárbara diz apenas: “Cousas futuras!” (idem, p. 23). Natividade insiste em saber o resto. Pergunta se são coisas boas ou ruins, pergunta se serão felizes, se serão grandes:

Serão grandes, oh! grandes! Deus há de dar-lhes muitos benefícios. Eles hão de subir, subir, subir... *Brigaram no ventre da sua mãe, que tem? Cá fora também se briga. Seus filhos serão gloriosos. É só o que lhe digo. Quanto à qualidade da glória, cousas futuras!*” (idem, p. 23, grifos nossos)

⁵ Utilizamos a palavra *phármakon* para designar os poderes possuídos pelas bruxas, feiticeiras, videntes e benzedeiros estudadas ao longo desta pesquisa. O motivo está relacionado à leitura do termo feita por Derrida: a palavra designa ao mesmo tempo o *remédio* e o *veneno* (DERRIDA, 2005, p. 14). Não sendo um poder maléfico por natureza, é, na verdade, o que “faz sair dos rumos e das leis gerais, naturais ou habituais” (2005, p. 14).

Assim se encerra a consulta, considerada tão positiva que a dama deixa cinco vezes o preço normal para Bárbara. Um ponto muito importante que podemos observar é que, no momento da consulta, a cabocla não fala quase nada à mulher sem que ela revele as inquietações que lhe vêm no íntimo; além da questão da briga dentro da barriga, da qual se pode dizer que foi falada de modo espontâneo, todas as outras indicações – a felicidade, as coisas bonitas, a grandeza e a glória – são respostas às perguntas feitas diretamente por Natividade. Pode-se talvez até inferir que essa perdeu algo da previsão completa, por conta de uma fixação à ideia de um futuro grandioso para os filhos: “Natividade acabou entendendo a cabocla, *apesar de lhe não ouvir mais nada*; bastou saber que as cousas futuras seriam bonitas, e os filhos grandes e gloriosos para tirar da bolsa uma nota de cinquenta mil réis” (idem, p. 24, grifos nossos).

Há muitos elementos de importância nessa passagem, contada nos dois primeiros capítulos. O primeiro que elencamos é a questão da diferença social entre as mulheres e a condição social esperada daqueles que buscavam tal tipo de “crendice”, condição essa manifesta mesmo pela localização da casa da cabocla e pelas pessoas que circulavam pelo lugar. Essa tendência de a alta sociedade buscar a predição e a intervenção daqueles considerados de crenças “reles” e de baixa condição social é apresentada mesmo pelo repórter João do Rio (1976, p. 81), e por outros romances citados acima. É como se houvesse algo de *exótico*, distinto no buscar dos negros e das caboclas para a resolução dos problemas espirituais.

Os sentimentos de Natividade com relação à profetisa são dignos de nota: enumera-se “fé”, “fascinação” e “temor”; sentimentos esses presentes na sensação do contato com o sagrado⁶. A crença na veracidade da cabocla é total, de modo que, ao deparar-se com um sujeito que maldizia a capacidade da cabocla, Natividade acreditou de imediato se tratar de alguém a quem a cabocla previu, acertadamente, a má sorte (ASSIS, 1978, p. 20).

Interessa-nos muito o fato de que o *phármakon* da cabocla é superestimado pela pia mulher. Consideremos a habilidade que Bárbara supostamente tem de revelar o destino futuro. Mesmo dentro dessa perspectiva, a atuação da profetisa é um tanto obtusa, pois se reduz a elementos genéricos que expõe à medida que Natividade exterioriza suas inquietações. A generalização, a cobrança de um valor específico e mesmo o canto enquanto a previsão é feita lembram a adivinhação narrada por João do Rio entre os feiticeiros negros (JOÃO DO RIO, 1976, p. 6). Entretanto, a impressão que toma conta de Natividade não é a de que o futuro está sendo desvelado, mas sim que está sendo *definido* naquele momento. Pode-se concluir racionalmente que a pessoa que prevê um futuro não tem nada a ver com a realização deste, sendo sua tarefa e capacidade apenas revelá-lo; não é isso que Natividade interpreta de seu contato com a pítia do norte, e por isso o valor dado à cabocla é tão grande: é como se fosse a paga pelo serviço de “encaminhar” seus filhos às cousas futuras.

A motivação da visita à cabocla aparece em um *flashback*; desde sua gravidez, Natividade, tendo ouvido falar muito bem da cabocla, teve o desejo de consultá-la a respeito do sexo da criança que viria a nascer (cap. VII, p. 36). Sendo dissuadida por Santos, a ideia calou-se por um tempo para então retornar depois de nascidos os meninos: as divagações sobre o futuro, as profissões e a grandeza dos dois gêmeos acenderam na alma da mãe o desejo ardente de buscar o que haveriam de ser no futuro. É muito importante perceber que neste momento Natividade já tinha em sua cabeça que os meninos seriam grandes homens:

⁶ Para mais, veja-se Otto Rudolf, *O Sagrado*.

Pedro seria médico, Paulo advogado [...]. Santos falava em fazer um deles banqueiro, ou ambos. Assim passavam horas vadias. Íntimos da casa entravam nos cálculos. Houve quem os fizesse ministros, desembargadores, bispos, cardeais... (idem, p. 38).

Essa certeza íntima se reafirma em “lá dentro de si cobiçava algum brilhante destino aos filhos. Cria deveras, esperava, rezava às noites, pedia ao céu que os fizesse grandes homens” (idem, p. 38). Machado ainda pontua de forma explícita essa inclinação de Natividade, ao dizer das motivações de ir à cabocla: “Para quê? Para confirmá-la na esperança de que seriam grandes homens. *Não lhe passara pela cabeça a predição contrária*” (idem, p. 40, grifos nossos). Ora, daí se depreende sem tergiversações que iam na alma da mãe exatamente a vontade e a expectativa de ter filhos bem sucedidos, o que certamente fez diferença no estado de espírito da mulher diante da profetisa. É possível dizer que a previsão da cabocla foi apenas o confirmar de expectativas que a mãe, acalentando-as há tempos, lançou indiretamente no momento da consulta, exce- tuando a questão da “briga” no ventre.

A lembrança da cabocla, depois do nascimento dos gêmeos, veio da sugestão da ama de Pedro, que afirmara da profetisa: “Parece que era *mandada por Deus*” (p. 38, grifos nossos). Dessa forma, faz-se dentro do espírito de Natividade a ideia da ligação entre a cabocla e suas profecias e a divindade. Natividade encontrou certa dificuldade de convencer o marido, mas “não dormiu aquela noite sem obter do marido que a deixasse ir com a irmã à cabocla” (p. 40). Nesse momento da narrativa, retorna-se do flashback que se estendeu do capítulo IV ao X, encaixando-se aos eventos que analisamos inicialmente.

Ora, se da motivação e dos sentimentos anteriores ao encontro com a cabocla temos tanto com que refletir, mais ainda temos se nos ativermos ao efeito que a previsão causou na alma de Natividade. Já vimos que a reação dela à previsão foi superestimada, no sentido de crê-la como modeladora da realidade, em parte por serem augúrios muito positivos e em parte, acrescentamos agora, por serem a confirmação do que a mãe esperava dos filhos. Entretanto, Natividade toma para si essa chave de leitura da realidade, e ao longo de todo o romance, evoca a lembrança da previsão e a certeza da glória futura.

A mesma fórmula enigmática é dada pela mulher para explicar a Santos a previsão da cabocla: “Cousas futuras” (idem, cap. X, p. 42). Em diversas situações ao longo de sua vida, e mesmo diante das rixas intensas e desgastantes dos dois gêmeos, em vez de uma intervenção mais grave, a mãe consolava-se sob a previsão alvissareira da pítia:

Em verdade, qualquer outra viveria a tremer pela sorte dos filhos, uma vez que houvera a rixa anterior e interior [...]. Mas aqui surgia a ideia da grandeza e da prosperidade – coisas futuras! – e essa esperança era como um lenço que enxugasse os olhos da bela senhora. *As Sibilas não teriam dito só do mal, nem os Profetas, mas ainda do bem, e principalmente dele* (idem, p. 59, grifos nossos).

A forma como Natividade se agarra ao dito por Bárbara – de modo que dá mais atenção e valor ao que foi dito sob suas expectativas do que sobre a suposta briga no ventre – faz com que ela viva uma vida calcada nessa certeza. A influência desse episódio na vida da família não pode ser subestimada, posto que o nome “cabocla” aparece mais de cinquenta vezes ao longo da narrativa, e da fórmula “cousas futuras!” con-

tam-se nove ocorrências, excetuando os títulos de capítulos. Natividade, vítima de sua própria incerteza e insegurança, agarra-se na certeza que vem de fora com toda a fé que tem.

Essa expectativa aparece durante o baile da Ilha Fiscal, quando imagina um dos filhos ministro, e prevê uma festa ainda maior do que aquela, compondo mentalmente a ornamentação e vendo a gente e as danças – cousas futuras! (idem, p. 111); e, já no capítulo CXVIII, ao lembrar-se da visita à cabocla como um todo, imagina os filhos dividindo a presidência da República, e recorda com vivacidade: “Agora mesmo parece que a ouve, mas é ilusão. Quando muito, são as rodas do carro que vão rolando e os cascos dos cavalos que batem: Cousas futuras! Cousas futuras!” (Idem, p. 231).

A entrega total de Natividade à ideia, à sugestão, que ela ouve em todos os lugares – inclusive no bater de cascos no chão – o refrão “cousas futuras!”, mostra-nos como Machado construiu uma personagem frágil e, de certa forma, omissa, que se agarra à previsão satisfatória da cabocla – que lhe elimina grandes preocupações – e não intervém em fatos de importância capital como as brigas dos rebentos. O capítulo XVIII chega a sugerir, de forma sutil, que a forma como a mãe lidava com as discussões – dando aos meninos doces e passeios – foi uma forma de fomentá-las, sob a perspectiva de os meninos ganharem mais doces e atenções. O exame da personalidade dessa personagem mereceria estudo mais detido, para o qual não dispomos do espaço necessário nas reflexões deste trabalho.

O que nos importa ressaltar é que a profecia feita por Bárbara, tomada por Natividade como a confecção da própria realidade, assume, na trama da obra, o papel real de modeladora da realidade. A previsão dela, sendo uma forma de intervir em demandas objetivas, não é nem boa nem ruim em si. Sua força estética reside na permanência da sua palavra ao longo da narrativa, e no tratamento dado a ela pela família Santos – em determinado momento, todos já sabem da profecia, e os jovens Pedro e Paulo esforçam-se por torná-la real em suas investidas políticas. É uma profecia que se autocumpre, nascida da força da previsão de uma cabocla do norte, da fraqueza de espírito de uma mãe da alta sociedade do Rio e de uma brilhante articulação estética de Machado de Assis.

3.2. O médium espírita e a confirmação

*“Do teu jeito de profeta lá da praça Paris
Esse jeito de ser o que você queria ser, mas não é”
Oswaldo Montenegro, Simpatia de Giz*

Em um momento posterior, é Santos, o pai dos gêmeos, que se rende a uma consulta em que o destino de seus filhos poderia ser revelado de forma segura. Não crendo de todo na cabocla do Castelo, e mesmo desconsiderando suas habilidades – ele chega a dizer dessa profetisa que consultá-la seria “imitar as credices da gente reles” (ASSIS, 1978, p. 36) –, decide, assim, fazer uma consulta espírita, posto ser recém- iniciado nessa religião.

O encontro com o médium espírita, Plácido, é bem diverso daquele com a cabocla. Não há nada de pagamento nem de filas; encontra-se, no lugar disso, uma breve alteração, em que Plácido e Santos buscam convencer o conselheiro Aires da veracidade do espiritismo. Logo depois que esse deixa o ambiente, Santos revela o motivo de sua vinda: “Venho consultá-lo, e as suas luzes são as verdadeiras do mundo” (idem, p.

51). A lisonja tem como resposta um sorriso de quem está acostumado aos elogios, uma mania de um sacerdote que “não podia deixar de pagar com essa moeda aos seus discípulos” (idem, p. 51). Um pouco do caráter desse homem se deixa entrever a partir dessa tênue cena: ele não apenas crê na sua capacidade de revelar as luzes da verdade, como lida com isso de forma quase que a condescender com os outros que o procuram.

Plácido ouviu com atenção a narração a respeito da visita à cabocla e da briga de ambos no ventre⁷. Lembrou inicialmente que Pedro e Paulo, nomes dos meninos, foram dois apóstolos que também tiveram divergências entre si e, mesmo sendo o batismo posterior à briga, os nomes poderiam ter sido predestinados anteriormente, já que vieram à cabeça de Perpétua, tia dos gêmeos, enquanto esta rezava o credo. Plácido completa: “Creio que os próprios espíritos de S. Pedro e S. Paulo houvessem escolhido aquela senhora para inspirar os nomes”, ao que Santos, entusiasticamente, completa: “Exato, exato!” (idem, p. 52). Aqui, o narrador demonstra certo misticismo presente na consulta espírita, e um misticismo exageradamente otimista, que liga os filhos de Santos a apóstolos vinculados ao seio da Igreja. Além disso, aparece certa empolgação infantil diante das conexões feitas, de modo que Santos anima-se sobremaneira com a perspectiva de ter o nome de seus filhos inspirado pelos dois santos.

Logo em seguida, as associações gratuitas vinculadas ao ânimo exaltado continuam: ao consultar determinado trecho da Bíblia em que Paulo contende com Pedro, Santos brada estarem no versículo onze, composto dos algarismos iguais – gêmeos – 1 e 1. O médium continua, alimentando a ideia: “E mais: o capítulo é o segundo, isto é, dous, que é o próprio número dos irmãos gêmeos” (idem, p. 52). O gosto com o qual ambos entregam-se à especulação e ao torvelinho de pensamentos é tamanho que se aventa a hipótese de que os meninos seriam os próprios apóstolos encarnados, ao que Plácido contesta:

Mistério engendra mistério. Havia mais de um elo íntimo, substancial, escondido, que ligava tudo. Briga, Pedro e Paulo, irmãos gêmeos, números gêmeos, tudo eram agora águas de mistério que eles agora rasgavam, nadando e bracejando com força [...]. A fé transfigura; Santos tinha o ar quase divino; trepou em si mesmo, e os olhos, ordinariamente sem expressão, pareciam entornar a chama da vida [...]. Plácido esteve quase, quase a crer também, achava-se dentro de um mar torvo, soturno, onde as vozes do infinito se perdiam, mas logo lhe acudia que os espíritos de S. Pedro e S. Paulo tinham chegado à perfeição; não tornariam cá. Não importa; seriam outros, grandes e nobres. Os seus destinos podiam ser brilhantes; tinha razão a cabocla, *sem saber o que dizia* (idem, p. 52-3, grifos nossos).

O fluxo de pensamentos e a entrega total de ambos a esses exercícios de raciocínio, que buscava, em última instância, explicar a predição da cabocla, é de um entusiasmo quase infantil, como veremos ao cotejar esse excerto com as lembranças futuras do pai dos grandes homens. A imensa alegria pela qual Santos é tomado, advinda da certeza de que os jovens seriam grandes, é também minimizadora da noção da briga: “A rixa dos meninos, fato raro ou único, era uma distinção divina. Contrariamente à

⁷ É importante constar que, antes de ficar a sós com Plácido, Santos referiu-se à questão da briga no ventre como uma situação hipotética, envolvendo o conselheiro Aires nessa discussão. Daí recordaram Esaú e Jacó, personagens bíblicos que brigaram no seio materno (Gênesis, 27:22-23) e que dão nome ao romance.

esposa, que cuidava somente da grandeza futura dos filhos, Santos pensava no conflito passado” (idem, p. 53). Ora, ele pensa, sim, na questão do conflito, mas não com preocupação ou com a consciência de ter que intervir neste, porém com a empáfia de quem vê nisso um sinal divino da distinção dos seus filhos. Uma vez mais, a consulta é interpretada como algo imensamente positivo.

Ainda se podem encontrar certas semelhanças com a previsão da cabocla. Embora não seja, a rigor, uma previsão o que Plácido faz – é, na verdade, uma discussão sobre os eventos – ambos só dão as respostas e os resultados mediante perguntas feitas pelos consultantes. Ambos são otimistas em suas previsões, e ambos os cônjuges saem satisfeitos. *Teste David cum Sybilla*⁸: tanto esse verso escrito quanto o final da citação que transcrevemos acima – “tinha razão a cabocla, sem saber o que dizia” – são traços da opinião dos dois espíritas a respeito da superioridade de sua crença com relação à crença na cabocla; a mulher tem sua previsão dada com certa, mas sua prática não tem a acuidade da de Plácido; ao comparar-se com David, ao passo que guarda a designação de Sibila para Bárbara, ele está cavando a mesma diferença havida entre a cultura cristã, da qual ele se julga continuador, e da cultura pagã e embrutecida, em cuja continuidade arrola a cabocla. Aqui se retrata, mais uma vez, o impulso dos espíritas da época de diferenciar suas práticas das crenças “baixas”, conforme descrito pelos estudos de Laplantine e Aubrée (2009), João do Rio (1976) e Silva (2005).

Tornemos, assim como fizemos com relação a Natividade e a Cabocla, ao exame das motivações que levaram Santos à consulta. Além das motivações trazidas à tona pela visita da mulher à cabocla – consistindo no desejo de confirmar ou rechaçar a previsão feita por esta – outro motivo, gerador de grande entusiasmo, se apresenta a Santos: uma enorme curiosidade diante do singular. No capítulo XI – *Um caso único!* – o genitor reflete a respeito da briga dos gêmeos na barriga da mãe. Em vez de preocupar-se com a gravidade, com a significação ou com a consequência do fato, liga-se à característica misteriosa e distintiva do ocorrido: “Era um mistério. Talvez fosse um caso único! A singularidade do caso fê-lo agarrar-se mais à idéia, ou a idéia a ele” (idem, p. 45).

Ora, essa questão do apego a uma distinção já foi referida anteriormente; soma-se a ela a motivação de deslindar os eventos diante da curiosidade sedenta de Santos. A pretensão do espírita em explicar de tudo é, de certa forma, ironizada por Machado ao narrar a tentativa de converter o conselheiro Aires (idem, p. 49), e a bazófia de Plácido e Santos ao se referir à cabocla são evidentes; a respeito de contar ou não a Natividade sobre a consulta espírita, Plácido aconselha que se calem, e que se “deixe às senhoras suas crenças de meninice (idem, p. 53)”. É perceptível, ainda, que anteriormente à consulta de Natividade à cabocla, Santos não havia manifestado grande desejo de efetuar uma visita ao médium espírita, salvo ao comparar Bárbara e Plácido em conversa com sua mulher. Sua vontade de saber o destino dos filhos, assim, não é semelhante à necessidade obsessiva da mulher de ver confirmadas suas pretensões gloriosas para os rebentos, mas é, por outro lado, motivada pelo interesse em deslindar, de forma “científica” e “racional”, a veracidade ou não do singularíssimo caso da contenda na gestação.

Quanto ao efeito que as palavras do espírita têm na vida de Santos, sua força não pode ser comparada à da profecia da cabocla. Inventariando o número de vezes em que as palavras “Plácido”, “espírita” e “espiritismo” aparecem na obra, mal passa-

⁸ A expressão, nome que Machado dá ao capítulo da consulta, significa “Diz David, diz a Sibila”, e está presente em um hino religioso chamado *Dies Irae*.

mos da metade do número de citações de “cabocla” – isso sem contar as ocorrências de “Bárbara”, “profetisa”, “adivinha”, “pítia”, entre outros. Sua previsão mal é referida ao longo da narrativa, e quando o narrador torna a Plácido novamente é com um tom jocoso de quem retoma do olvido algo sem importância. Referindo-se ao amor duplo de Flora: “Talvez aquele velho Plácido, que lá deixamos nas primeiras páginas, chegasse a deslindar estas outras” (idem, p. 174).

Nesse ponto da narrativa, Machado parece fazer menção aos eventos que se desenvolveram no movimento espírita brasileiro. Plácido teria morrido há alguns anos, e teria passado aos seus discípulos os mistérios sobre “a correspondência das letras vogais com os sentidos do homem” (idem, p. 174) – elemento esotérico que Machado liga ao espiritismo mais por deboche do que por qualquer tipo de desconhecimento⁹. Após a morte do sacerdote espírita, o seu grupo teria se dividido:

Já então os adversários de Plácido, — que os tinha na própria seita, — afirmavam haver ele aberrado da doutrina, e, por natural efeito, enlouquecido. Santos nunca se deixou ir com esses divergentes da causa comum, que acabaram formando outra igreja em outro bairro, onde pregavam que a correspondência exata não era entre as vogais e os sentidos, mas entre os sentidos e as vogais. Esta outra fórmula, parecendo mais clara, fez com que muitos discípulos da primeira hora acompanhassem os da última, e proclamem agora, como conclusão final, que o homem é um alfabeto de sensações (idem, p. 174).

Esse irônico excerto nos parece uma menção direta às cisões e dissidências que perturbaram os espíritas, principalmente entre 1876 e 1878. Vários grupos espíritas surgiam, vindos de dissidências de grupos anteriores (AUBRÉE & LAPLANTINE, 2009, p. 144-5). Ora, essa evocação posterior e única da previsão de Plácido é tratada com desdém, de modo que, nesse momento, mesmo “o discípulo Santos cuidava agora de umas liquidações últimas e lucrativas. Não só de fé vive o homem, mas também de pão e seus compostos e similares” (ASSIS, 1978, p. 174). Ao fim, fica a impressão de que o espiritismo é uma tolice infantil, que ocasiona briga entre seus adeptos e que é esquecido facilmente diante das necessidades mais prementes e práticas da vida. A força estética das palavras de Plácido se liga a um entusiasmo momentâneo que morre, ao passo que a previsão da cabocla reverbera em todos os cantos da narrativa.

4. Oposições

Nesta seção final, analisaremos algumas das oposições que aparecem definidas em *Esau em Jacó*, concernentes ao par Bárbara e Plácido. A primeira das oposições que trataremos à tona é a dicotomia entre baixa e alta cultura: já dissemos que os discípulos do espiritismo esforçavam-se por diferenciar as suas práticas daquelas de origem indígena e africana, divisão essa que é categorizada por João do Rio: ele chama a estas últimas de “baixo espiritismo” (JOÃO DO RIO, 1976, p. 78).

Essa dicotomização aparece repetidamente na obra em questão: desde o momento em que Natividade começa a se inquietar sobre o sexo do seu bebê, a cabocla e o

⁹ Sobre o conhecimento que Machado tinha da doutrina espírita, ver Maldonado (2007).

espírita são colocados em polos opostos, de modo que Santos considera que visitar a pítia do norte seria “imitar as crendices da gente reles” (ASSIS, 1978, p. 36). Ao dizer da necessidade de que a polícia interviesse com relação à cabocla, Santos foi admoestado por sua mulher: “Mas você é espírita!” (p. 40), ao que ele respondeu, grave e imediatamente: “Perdão, não confundamos” (p. 40). Essa recusa seca e imediata de vincular o espiritismo às “crendices da gente reles” mostra como o espiritismo estava aproximado, no imaginário da época, a um patamar cultural mais elevado.

Um desdobramento direto disso pode ser feito ao analisarmos a questão da origem das duas crenças: sabemos que ao passo que a nossa sibila é uma herdeira de práticas populares vindas do norte do Brasil, onde as práticas indígenas sobreviveram de forma mais intensa, a crença espírita nasce em solo francês e vem cedo para nossa terra. Conhecemos o amor que Machado tinha pelo Brasil e pela língua portuguesa, e a crítica que este devotava àqueles que preferiam outras línguas em detrimento da nacional¹⁰. Uma mostra do sentimento de Machado nesse sentido aparece no irônico trecho em que Santos decide publicar o discurso de seu filho, imaginando-o em francês: “em francês, pode ser que fique ainda melhor” (idem, p. 98). Ora, em se considerando a origem do espiritismo, bem como o fato de que o primeiro livro espírita publicado no Brasil foi escrito em francês, opõe-se a origem supostamente culta e refinada deste à origem popular das práticas divinatórias da cabocla.

Ainda no seio dessa dicotomia de baixa e alta cultura, é interessante uma análise dos nomes dos personagens. Para Machado, o nome era um elemento de fundamental importância em um personagem, de modo a revelar muito sobre ele. Há, inclusive, certa regularidade no padrão psicológico de diversos personagens em diferentes obras, porém com nomes idênticos (CALDWELL, 2008, p. 55-63). O sentido dos dois nomes é facilmente apreensível: Bárbara remete-se a bárbaro, ou seja, *estrangeiro, não grego, grosseiro, não civilizado, primitivo* (HOUAISS, 2008, p. 401) – ou seja, tudo o que está ligado com o periférico, o marginal e o excluído da cultura das elites. Por outro lado, Plácido significa *em que há sossego, serenidade, que é brando, suave, que tem ou revela paz* (HOUAISS, 2008, p. 2231). Duas formas há de se interpretar esse nome: uma delas é a partir da imagem do espírita e do que ele suscita em quem o vê: “Era um velho de grandes barbas, olho azul e brilhante, enfiado em larga camisola de seda. Põe-lhe uma vara na mão, e fica um mágico” (ASSIS, 1978, p. 45).

A segunda forma, que nos interessa um pouco mais, liga-se ao papel e à força estética que os dois personagens têm na narrativa. Como vimos, a função de Plácido é efêmera na narrativa, de modo que suas palavras valem apenas para efeito de confirmação ao espírito prático e curioso de Santos. A cabocla, ao contrário, tem suas palavras tão intensamente carregadas que assumem o papel de redefinidoras da realidade. Ora, outro sentido do Houaiss define *bárbaro* como *rude, grosseiro*; ao passo que a função do médium espírita não traz grandes modificações para a mente das personagens e tampouco para a narrativa, o que a cabocla traz é rude e, efetivamente, bárbaro, pairando por sobre a obra como um todo.

Ainda relacionada a essa primeira dicotomia, está presente uma diferença social e racial apreciáveis. Se o espiritismo aparece como religião da classe média, a cabocla está vinculada a um grupo social mais baixo. Como demonstramos acima, isso pode ser constatado pela natureza do local onde ela atende aos seus fregueses e pelo público que circula por aquela área, bem como pela vergonha experimentada pelas duas senhoras de posição subindo a ladeira (ASSIS, 1978, p. 19-25). E se o espiritismo é uma

¹⁰ Cf. Veríssimo *apud* Caldwell, 2008, p. 212.

religião francesa, que se espalha entre os homens de hábitos eminentemente europeus, a cabocla é uma mestiça brasileira: a cabocla, filha de branca com índio, é a representação da mestiçagem do sangue e da cultura, e guarda em si a essência indígena cuja cultura está gravada em suas profecias.

A segunda dicotomia, de ordem religiosa, aparece também sendo cavada pelos espíritas – que são os únicos, na narrativa, que se esforçam por diferenciar suas crenças das credências “populares”. Ao referir-se à cabocla de modo condescendente, Plácido coloca-se no lugar de Davi, ao passo que compara a adivinha à Sibila. Como sabemos, Davi é um personagem bíblico de cuja casa descenderia Jesus diretamente: “Genealogia de Jesus Cristo, filho de Davi, filho de Abraão” (*Mateus*, 1:1). A posição assumida pelo homem é, assim, de continuador direto do cristianismo e descendente, também, da mesma tradição de onde provém Davi. Esse procedimento é apontado por Aubrée e Laplantine como “uma vontade férrea de filiação cristã” que era comum também ao mesmerismo e à homeopatia no Brasil. A Sibila, por sua vez, era uma sacerdotisa de Apolo que realizava adivinhações do futuro, sendo uma posição ocupada por mulheres. Uma vez mais, o periférico e baixo – paganismo – está associado à cabocla, e o central e alto – o Cristianismo – é parte da herança que o médium espírita reivindica para si.

A questão levantada acima nos leva à última dicotomia que nos interessa: a questão do gênero. Não há dúvidas de que não é fortuita a construção de Machado no sentido de as mulheres – Natividade e Perpétua – procurarem outra mulher com poderes proféticos, enquanto o prático homem Santos vai atrás de outro homem, “doutor em espiritismo”. Além de avaliarmos a questão mais premente – a de que a mulher se arrola junto às outras facetas periféricas da pobreza, condição social, mestiçagem e paganismo – é também importante lembrarmos o fato de que as mulheres estão diretamente ligadas ao estereótipo de bruxaria, de modo que o homem, mesmo podendo ser um feiticeiro, aparece muito menos vinculado a essa questão.

Como afirma Delumeau, “Da Índia à América, dos poemas homéricos aos severos tratados da Reforma católica reencontra-se esse tema do homem perdido porque se abandonou à mulher” (2009, p. 467). Tanto a mentalidade popular quanto a religião oficial colocavam a mulher no centro dessas práticas de parturiente, vidência e bruxaria: “o predomínio de mulheres nos processos por feitiçaria é a melhor prova da força das tradições populares misóginas. [...] Eva, Dalila e a mulher de Putifar eram protótipos emocionalmente vigorosos da mulher enganadora” (BURKE, 2010, 225-6).

As tradições cristãs consideravam a mulher como perigosa, tendo como base a sua culpa na queda do Paraíso – “Eva foi a primeira e a ‘mãe do pecado’” (DELUMEAU, 2009, p. 482). O próprio antifeminismo, ligado à concepção de que a mulher seria um ser inferior e mesmo a repulsa fisiológica pelo “fluxo menstrual, pelos odores, pelas secreções de sua parceira, pelo líquido amniótico, pelas expulsões do parto” (idem, p. 464) aumentam ainda mais a ideia da propensão das mulheres à feitiçaria. Nascida na Europa, essa concepção aparece também no Brasil, onde se afirmava que “o demônio despejava sua lubricidade sobre as mulheres” (SOUZA, 1995, p. 320).

Por sobre todo esse imaginário, a cabocla, adivinha e feiticeira do norte aparece como uma herdeira brasileira das bruxas. O seu caráter feminino é essencial não só na questão da atração das outras mulheres, mas no sentido de despertar nelas o sentimento de *sagrado*, que não está presente, em absoluto, no encontro de Santos com Plácido. Esse sentimento advém da certeza de que Bárbara possui algo superior aos outros homens e mulheres, uma característica que permita que ela *saiba mais* do que os outros; é nesse *phármakon*, ou seja, nessa habilidade intensa que pode ter efeitos desastrosos ou

benéficos, que reside a força estética da cabocla do Castelo. Plácido, por sua vez, não é dotado desse *phármakon*; não por ser homem, mas porque em sua prática ele faz elucubrações racionais (ou quase) apenas para confirmar a previsão anterior; seu papel é de coadjuvante diante do protagonismo da profetisa e feiticeira.

Diante de tudo isso, cumpre analisar algo curioso: Machado arrola todas as características periféricas em termos sociais, culturais, religiosos e de gênero à cabocla; entretanto, sua posição em termos estéticos dentro da narrativa é absolutamente central. A presença do *phármakon*, que é acima de tudo intensidade, está garantida na personagem mestiça, pobre, excêntrica, perturbadora e feminina. Isso pode ser explicado, em parte, pela própria opinião de Machado pelo espiritismo: no excelente levantamento feito por Maldonado, fica clara a opinião de Machado de que o curandeirismo e a adivinhação são aceitáveis na medida em que são sinceros, ao passo que no espiritismo há charlatanismo raciocinado (2007). Caldwell chega a ressaltar como o cristianismo (Plácido) representa em Machado “sinônimo de ‘repressão’, com todas as implicações possíveis quanto a hipocrisia e calculismo, e o paganismo torna-se sinônimo de ‘naturalidade’, ‘espontaneidade’” (2008, p. 159). Entretanto, parece-nos que essa razão não é completa. A fascinação própria da mulher – que leva Machado a trabalhar muito mais personagens femininos que masculinos – e a fascinação do marginal conferem à cabocla o seu papel. Seguramente, Machado tinha a intuição de que os influxos do periférico trazem novo fôlego à arte; e esse fôlego renovado, vivo, sagrado e intenso fulgura nas palavras que não podemos olvidar: “Cousas futuras!”

Os temas relativos à mulher adivinha e ao espírita na obra *Esaú e Jacó* estão, ainda, longe de ser esgotados. Faz-se necessário, ainda, uma análise mais voltada à questão da presença do sagrado na narrativa, bem como um estudo mais aprofundado da psicologia de alguns personagens. Nossa intenção é percorrer a obra de forma cerada e cuidadosa, de modo a analisar os elementos históricos, culturais, religiosos e estéticos nela presentes, e em momento posterior, realizar uma comparação entre os resultados obtidos e uma análise de outras feiticeiras presentes na literatura nacional do entresséculos.

5. Referências bibliográficas

ASSIS, Machado de. *Esaú e Jacó*. São Paulo: Editora Egéria, 1978.

AUBRÉE, M. e LAPLANTINE, F. *A mesa, o livro e os espíritos: gênese, evolução e atualidade do movimento social espírita entre França e Brasil*. Alagoas: EDUFAL, 2009.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CALDWELL, Helen. *O Otelo Brasileiro de Machado de Assis*. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

DELUMEAU, Jean. *História do Medo no Ocidente*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

DERRIDA, Jacques. *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Illuminuras, 2005.

GRANDE DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. 12 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

JOÃO DO RIO. *As religiões do Rio*. Versão em pdf. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1976.

MALDONADO, E. C. *Machado de Assis e o Espiritismo: diálogos machadianos com a doutrina de Allan Kardec*. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp (Universidade Estadual Paulista), para a obtenção do título de Mestre em História. Assis, 2007.

MONTEIRO, S. *Deusas e adivinhas: mulher e adivinhação na Roma Antiga*. 3 ed. São Paulo: Musa Editora, 1999.

NOGUEIRA, Carlos Roberto Figueiredo. *Bruxaria e história: as práticas mágicas no ocidente Cristão*. Bauru: EDUSC, 2004.

SHARP, Lynn S. *Secular Spirituality: Reincarnation and Spiritism in Nineteenth-Century France*. Plymouth: Lexington Books, 2006.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira*. 4 ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOUZA, Laura de Melo e. *O Diabo e a Terra de Santa Cruz*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHNEIDER, Maria do Carmo Marino. *Inspirações dos imortais: as variadas manifestações da espiritualidade nos escritores franceses do século XIX*. Rio de Janeiro: Edições Léon Denis, 2005.



José Ferraz de Almeida Júnior, *O importuno* (óleo sobre tela, 1898)

Estudos linguísticos e literários

Re-pensando a noção de interpretação: transparência ou opacidade?

HÉLDER SOUSA SANTOS

*Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia.
e-mail: helder_sousa@terra.com.br*

Resumo: Sob crivo teórico da Análise de Discurso (AD) de linha francesa fundada por Michel Pêcheux e seus colaboradores da década de 60, nosso artigo re-analisa a noção de *interpretação* em estudos de linguagem, assumindo que algo daí pode nos dizer do trabalho de leitores, e não exatamente do desejo desses por revelar sentidos supostamente “significados” em um dado texto. Para tanto, construímos uma análise acerca de gestos de interpretação que um aluno-vestibulando, via leitura e interpretações realizadas por ele com o texto motivador presente em uma prova de redação de vestibular, materializou na redação que formulou para a instância vestibular. Em decorrência, enfatizamos que todo gesto de ler-interpretar-(re)formular textos implica sentidos da ordem do diferente, já que estes são sempre e-feitos do real da língua; real que, ao afetar o dizer, desloca nosso olhar para a não-totalidade do simbólico.

Palavras-chave: interpretação; opacidade; redação de vestibular; transparência de sentidos.

Abstract: Under a theoretical perspective of the Discourse Analysis of French line founded by Michel Pêcheux and his collaborators of the 1960s, our paper re-examines the notion of *interpretation* in language studies, assuming that something there can tell us about the work of readers, and not just their desire to reveal these meanings supposedly "signified" in a text. Therefore, we constructed a review about gestures of interpretation that a student, by reading and interpretations carried out with the motivational text in the test-writing of an entrance examination, materialized in writing that formulated for this examination. As a result, we emphasize that every gesture of reading-interpreting-(re)formulating texts implies the order of different senses, since these are effects of the language reality; a reality that, when affecting the communication, puts us in front of the non-whole of the symbolic.

Keywords: interpretation; opacity; writing; transparency of meaning.

*Quando contamos uma história a um camponês, ele ri três vezes. A primeira, quando a contamos. A segunda, quando a explicamos. A terceira quando ele a entende. Um burguês, por sua vez, ri duas vezes. A primeira, quando a contamos. A segunda, quando a explicamos. Mas, de qualquer maneira, ele não a entende. O oficial só ri uma vez, quando a contamos; ele não nos dará tempo de explicá-la, e não estará presente para entendê-la.
A língua inatingível, R. GEIGER (apud Gadet & Pêcheux, 2004, p. 214).*

Considerações iniciais

A reflexão sobre a noção de *interpretação* em trabalhos de linguagem não é nada recente. Há algum tempo, linguistas e estudiosos da questão empenham-se em descrever e caracterizar mecanismos já concebidos como “corretos” para gestos

de ler-interpretar textos, bem como papéis daqueles que ficam sob constante injunção de ter de reproduzir a outrem aquilo que ouviram ou leram em algum lugar. Desses trabalhos, de uma forma geral, o que se pode apreender acerca dos estatutos da atividade de interpretação textual é que há diferentes abordagens de texto e de leitura circundando os estudos linguísticos; todas, realmente, ocupadas em destacar modos/lugares determinantes do/no processamento e na produção da leitura. Nessas abordagens, com efeito, busca-se meta-enunciar aquilo que melhor poderia nos servir para esclarecer a complexa relação sujeitos-(de)-linguagem-sentidos.

Sendo assim, à prática de ler e interpretar textos, linguistas e estudiosos do assunto procuram, unanimemente, atribuir funções/finalidades gerais como: (i) apreender o conteúdo de uma frase/enunciado, (ii) decifrar uma informação textual, (iii) extrair o significado de determinada palavra, expressão. Ou ainda, (iv) diz-se que ler e interpretar corresponde a um trabalho de construir sentidos para um texto, considerando-se sempre haver aí implicações de fatores discursivos — tais como o *contexto*²⁶ e os *sujeitos* que, ideologicamente, direcionam sentidos para o que pode (e deve) ser (re)formulado linguisticamente —, os quais são determinantes da própria linguagem.

Acerca dessas funções pontuadas para as práticas de ler e interpretar textos, às quais apenas sumariamente nos aludimos aqui, observa-se, pois, que a noção de interpretação configura-se para teóricos do assunto sob dois modos distintos de compreender fatos a elas implicados. Primeiramente, enquanto uma *tarefa de explicar significados “originais”* que já estariam postos nos textos — como se esses significados fossem evidentes, comuns e acessíveis a quaisquer leitores! — e, secundariamente, enquanto *prática de linguagem* que, atenta às intenções de um autor²⁷, busca (re)construir a essência de conteúdos que uma materialidade linguística re(a)presenta.

No que concerne a essa segunda função, Rajagopalan (2003, cf., p. 64) esclarece-nos de que existem trabalhos que encaram a noção de interpretação como sendo um processo de ampliação, de alargamento de significados de textos, tratando-se, pois, de uma atividade em que leitores, atentos ao que é congruente com a intenção de um autor, “explicitam sentidos de um texto”. Aqui, gostaríamos de destacar que, embora seja esta a função que grande parte de trabalhos atuais atribuem à interpretação, há daí a crença de que os sentidos que um leitor reconstrói para o que lê advêm unicamente do texto. Em publicações de linguística textual²⁸, nos textos de Koch (2009, p. 12), por

¹ Fuchs (1991, cf. p. 109) comenta que a noção de contexto, bastante aludida no dia a dia por qualquer um de nós, funciona, imaginariamente, como espécie de um *filtro da interpretação*. Filtro que, na concepção da autora, *apenas “supõe resolver problemas de significação”*, dado que qualquer palavra reclama para si um contexto; daí, nessa circunstância, o próprio texto passar a ser um objeto cuja significação é (sempre) contextualizada. Quanto a isto, Fuchs (ibidem) faz uma ressalva, argumentando que tal noção “orienta, induz a produção de significados, mas não os determina”.

² Por autor, semelhante à Orlandi (1998, p. 13), entendemos que se trata de um “[...] princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, o que o coloca como responsável pelo texto que produz”.

³ Grigoletto (2003, cf., p. 94) nos diz que nesses trabalhos, apesar de prevalecer uma abordagem de leitura-interpretação como sendo uma prática de linguagem em que se busca (pro)mover significados a partir da inter-relação leitor-texto-autor, encontram-se grandes contradições. Uma dessas contradições, segundo a autora, faz-se notável ante a certeza dada de que há um significado explícito operando nos textos, a partir do qual o leitor produz “sua” interpretação. Ora, tal qual Grigoletto (ibidem) questiona essa abordagem, retomamos aqui sua interrogação:

exemplo, argumenta-se em favor de uma concepção de leitura-interpretação como “[...] uma atividade de produção de sentidos”, que é produto da tríade interação²⁹ autor-texto-leitor. Se, nessa perspectiva, interpretar significa reconstruir sentidos/intenções que um autor formulou em seu texto, onde estariam esses sentidos, essas intenções: no texto, no autor ou no leitor?, perguntamo-nos.

Como estamos inscritos em uma perspectiva teórica discursiva – na AD de linha francesa, especificamente – que não se ocupa em dizer onde está/estão (ou qual/quais é/são) exatamente o(s) sentido(s) de um texto, mas em expor aos olhares de leitores sua opacidade constitutiva, não temos a resposta para a questão que acabamos de levantar acima. Foi justamente nesse lugar de desconforto, da não-resposta acerca da “origem do sentido” que, também, nos propusemos a desenvolver essa discussão. A princípio, como destacamos até aqui, tendo em vista o que a literatura especializada entende por interpretação, para mais adiante, conforme a análise que trazemos, assumirmos que a prática de ler-interpretar textos movimentou-nos para perceber o lugar do outro enunciado, do enunciado diferente, lugar que é senão o da própria interpretação.

Ora, assumir que o sentido pré-existe em uma dada materialidade linguística – esta tomada por um leitor enquanto *toda* – é simplesmente concordar com a ideia de que textos são portadores de conteúdos (são produtos acabados), conteúdos que, a seu leitor, restaria apenas recuperar. Este, a nosso ver, corresponde ao grande problema da interpretação: conceber, na condição de leitor, que os significados “corretos” para determinado texto são absolutamente estáveis, e não (e)feitos de um engenho relacional entre-signos-palavras-enunciados que um autor colocou em curso no que diz/enuncia, como, efetivamente, os são.

Outro problema que aqui cabe mencionar, estando este também relacionado à noção de interpretação, diz respeito – consoante estudos discursivos criticam – à crença de haver um sujeito autônomo, consciente, “senhor” de si, “senhor” de uma (“a sua”) verdade. A esse sujeito atribui-se a tarefa de encontrar significados para as coisas do mundo, significados que, na sua óptica, acabam excluindo a função do que seja interpretar, dado que seriam anteriores à própria noção de interpretação, ficando, pois, ao suposto sujeito consciente a tarefa de encontrá-los (“estáveis”) na letra, letra que o faria imaginar que os “contêm”.

Face a esses dois problemas que envolvem a noção de interpretação – a suposta *imutabilidade de significados* (estes já “presentes” em textos), e uma suposta *consciência da “existência”* desses da parte do leitor –, optamos por repensá-la aqui em nosso estudo como sendo lugar de rebeldia de sentidos que podem ser ressignificados.

Para conseguirmos aduzir isso em nosso estudo, escolhemos, a princípio, desenvolver uma profícua discussão sobre a noção de estrutura (em) linguística, procurando daí destacar o fato de que esta, assim como a noção de significação, não está/estão para algo que preexista à escritura de um sujeito que lê-interpreta o simbólico, e disso produz significados para o que lê. Ademais, o presente trabalho se ocupa em

“se o significado não se encontra fixo no texto, como é possível falar em literalidade e significado explícito?”.

⁴ No que tange à noção de leitura-interpretação enquanto interação, Orlandi (2008, cf., p. 9) argumenta que não se trata bem disso o que ocorre quando se está diante do simbólico. Nas palavras da autora (ibidem), “(...) o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeitos(s) (leitor virtual, etc.)”. Trata-se, pois, parafraseando Orlandi (ibidem), de uma relação entre homens, portanto, histórica (de sentidos), mesmo que mediada por objetos, no caso, por textos.

desenvolver uma análise de uma redação de vestibular, na qual se encontram significados (re-des)construídos a partir de gestos de interpretação que um aluno vestibulando realizou do chamado texto motivador que fez parte de uma prova de redação de vestibular.

A priori, vejamos então como ficam essas questões arroladas acima a partir da discussão seguinte que retoma a noção de estrutura (em) linguística.

1. Notas sobre a noção de Estrutura (em) Linguística

Uma vez que estamos discutindo sobre a noção de interpretação em trabalhos de linguagem — transparência ou opacidade? —, não faria sentido algum deixar de convocar aqui uma breve reflexão sobre estrutura (em) linguística. No que concerne a esta, o quanto antes, cabe salientar que Saussure — pai da ciência linguística moderna — jamais a empregou no *Curso de Linguística Geral* (CLG, 2006).

Para esse linguista, então, a *língua é sistema de signos*, e não exatamente uma estrutura que já preexistia enquanto organização regular de (“seus”) dados. Saussure, no CLG, efetivamente, nega qualquer possibilidade de haver uma essência anterior ao que ele designa de signo linguístico, para sustentar a tese de que há uma língua que é forma, posto que, nesta condição, ela se (re)produz como efeito de relações que demandam de um sistema — sistema que, virtualmente, poderá ser (re-des)construído, no caso, por um falante/leitor/intérprete.

Sendo assim, essa nossa ressalva anterior se justifica face à indistinção que desses termos (estrutura e sistema) se faz notar em diversos trabalhos de linguagem — indistinção que, por sinal, urge ser barrada. Isso, no entanto, não nos impede, conforme assevera Benveniste (1988, cf., p. 99), de reconhecermos uma estrutura a qual seja capaz de comportar relações (re)clamadas pelo próprio sistema da língua. A noção de estrutura, nas palavras desse autor (idem, p. 102), pode, com efeito, estar “intimamente ligada à de ‘relação’ no interior do sistema”, correspondendo, pois, a uma propriedade que, antes de tudo, decorra dele.

Mas, por que falar de interpretação, buscando para isso convocar o que se “dizer” estrutura (em) linguística? Ora, uma forma de aqui começarmos a problematizar esse nosso questionamento está na própria alternância de sentidos que o título deste artigo enreda, no caso, especificamente, ao se interrogar qual seja o estatuto da noção de interpretação: transparência *ou* opacidade (?) e, também, na epígrafe que está logo abaixo dele; epígrafe que, até o presente momento, mantém-se, de nossa parte, “velada” ao leitor, cabendo a este tentar “decifrar” os motivos de ela abrir este estudo.

Começamos, então, pelo título, título que promove, a saber, a exclusão de um de seus termos. Assim, se retomarmos rapidamente o que foi discutido no tópico inicial, há que se perceber aí nossa inquietude em começar a dizer que a noção de interpretação, quando observada no âmbito de trabalhos da AD de linha francesa, não se vale de meios para querer saber qual o sentido (o conteúdo) que um texto parece carregar. Diferentemente, nesses trabalhos, por se assumir a tese de que a língua não é transparente, portadora de sentidos (mas, sim, opaca), fala-se de interpretação como sendo uma forma de injunção ao homem, o qual não pode evitá-la, ou sequer mostrar-se a ela indiferente (Cf. ORLANDI, 2004, p. 10).

Dado que a língua não é transparente, o que daí implica reconhecer que os sentidos para uma materialidade linguística formulada não são, por excelência, projetos de

um autor, o qual teria o controle do que diz no que escreveu, o título que trazemos para nosso texto cuida em assumir a segunda de suas opções, a ideia de interpretação enquanto opacidade. Neste ponto, existem motivos para trazermos aqui uma breve discussão sobre estrutura (em) linguística.

Com efeito, assumimos que, por ser opaca qualquer estrutura, no caso, um texto já formulado — opaca porque é feita(o) da/na tensa relação língua, história, sujeito(s) e ideologia(s) —, não existe uma interpretação definitiva para o que, a partir dela/dele, se lê. Quanto a isto, cumpre apenas salientar que esta é a postura teórica que permitiu à AD afirmar que uma estrutura linguística/um texto é da ordem de uma não-totalidade. Nesta condição, esta/este é senão opacidade, opacidade que, somente nos limites de “seus” sentidos, permite ser mostrada, interpretada.

Portanto, no que respeita à noção de estrutura, enfatizamos o fato de ela ser de natureza relacional. Pensada dessa maneira, evita-se olhar para um texto como sendo acúmulo de signos que já encerram (entre si) sentidos. Assim, por apresentarem caráter relacional os elementos de uma estrutura linguística, esclarece-se a nós que o sentido que daí um leitor (re)constrói nunca pode ser, enfaticamente falando, *o sentido*, já que, em matéria de interpretação, conforme afirma Orlandi (1988, p. 10), o ponto de vista defendido pela AD é o de que “[...] se considere o sentido como ‘relação a’”, compreendendo disso que não existe gênese deste em textos. Em consequência de tal ponto de vista, é oportuno lembrarmos que um leitor não atribui sentidos por si mesmo ao que lê; ele, ao contrário, os interpreta/os produz, porque está imerso na história, história que, por sua vez, lhe permite movimentar diferentes redes de memórias.

Outro apontamento — agora mais prático, ou seja, um exercício (nosso) de interpretação — que aqui cabe salientar acerca da noção de estrutura segue-se, conforme há pouco dissemos, construindo algum esclarecimento para epígrafe que abre este estudo, a qual consta de uma citação presente na obra *A língua inatingível*, de Gadet & Pêcheux (2004).

Ora, como esses autores não concordam com a ideia de uma *língua que seja toda*, agarrável por aqueles que defendem sua soberania (no caso, dos chamados gramáticos da politizada língua padrão), ou por aqueles que nada disso militam (no caso, dos chamados libertários que são a favor da língua de uso, da língua que se diz ser “realidade”/“una” na boca do falante), torna-se, de nossa parte, possível — sem perder de vista essas perspectivas de língua enquanto totalidade para seu falante — produzir interpretações acerca dos risos (Cf., epígrafe) que um camponês, um burguês e um oficial poderiam manifestar àquilo que ouviriam de uma dada história que lhes fosse contada.

Primeiramente, em se tratando do riso de um camponês, consideramos ter essa personagem um possível gozo de rir três vezes, pois entre as etapas do contar, do explicar e do entender uma dada história que ouviria, efetuar-se-iam três mo(vi)mentos de interpretação, movimentos que acabariam gerando três estruturas de linguagem que não seriam exatamente iguais.

O fato então de esse camponês poder manifestar três momentos de risos diante de um “mesmo” (re)conto acusa para nós que a leitura-interpretação que daí (de estruturas linguísticas animadas por um contador) ele produziria poderia, sim, ir (se) resignificando em cada um de seus gestos de interpretar o que seria (meta)enunciado. A nosso ver, trata-se de três risos, justamente porque um camponês — ser de natureza rústica, “aparentemente” mais distante que outras pessoas da língua atingível — representa, para o senso comum, alguém que desconhece a própria língua que é “sua”. No entanto, diz a epígrafe que o camponês, no último dos (re)contos, seria capaz de “en-

tender” o que poderia lhe dizer tal história.

Quanto ao segundo dos risos que a referida história citada por Gadet & Pêcheux representa (os dois risos de um personagem burguês), assumimos que, também, eles poderiam ser produzidos a partir de duas estruturas linguísticas, também, diferentes; de estruturas em que se faria notar aquilo que uma (ou outra) não (d)enunciariam claramente. Contudo, a referida epígrafe relata que o burguês – aquele de quem supomos ter privilégios (por que não linguísticos?) em relação a um camponês –, entre as etapas de contar e explicar a “mesma” história, não a entenderia, somente dela riria. Acerca disso, ressaltamos, pois, que, da parte do burguês “privilegiado”, a língua em que lhe viriam (re)apresentar a referida história ficaria como inatingível.

Para o terceiro dos risos, que por sinal limitar-se-ia a um (o riso de um oficial), observamos que, devido à postura deste, a quem sempre cabe assumir obrigações/regras que lhe confiam, seria “fiel” ao que lhe prescreveriam. O oficial, homem-esperto – que na história pode ser entendido como aquele que trabalha, opera sentidos sob desígnios de uma norma – talvez fosse aquele que, sem uma segunda explicação, já interpretaria e compreenderia corretamente o que lhe fosse contado. Mas isso não vem ao caso! A bem da verdade é que Gadet & Pêcheux (2004) citam essa história para, certamente, nos dizer de uma língua cuja estrutura totalizante é inatingível tanto àqueles que são legitimadores de uma norma, a norma padrão (no caso da figura da personagem oficial), quanto àqueles que se mostrariam ignorantes (ou não) (no caso do camponês e do burguês, respectivamente) à injunção de interpretar um dizer.

Em vista dessas discussões que o tópico em questão promove, para finalizá-lo, apenas salientamos que é assim que gostaríamos que o leitor entendesse a noção de estrutura (em) linguística: como sendo uma materialidade relacional que nunca se fecha a um único sentido. Ela, com efeito, abarca o equívoco. Equívoco que é constitutivo do próprio sentido que daí um leitor produz – e não bem um defeito.

A seguir, passamos a tratar da noção de equívoco na/da língua, o qual, uma vez mais aqui, nos permite problematizar a noção de interpretação, agora, enquanto lugar de (trans)formação de sentidos.

2. No *mo(vi)mento do ler-interpretar*⁵: o equívoco

Tendo em vista as discussões anteriormente arroladas em torno das noções de *estrutura* – estrutura que não significa para nós um depósito de significados supostamente estáveis, dado que estes só podem ser percebidos por um leitor na condição de relações que dela demandam – e de *interpretação*, gostaríamos de refletir um pouco mais sobre esta última noção (a de interpretação), agora, mais exatamente como sendo gesto de um leitor que produz reviramento de sentidos no simbólico. Trata-se de revi-

⁵ Apenas de passagem, lembramos que Pêcheux (2008, cf., p. 44), ao criticar abordagens estruturalistas que se viam na possibilidade de descrever, materialmente, arranjos textuais discursivos, excluindo daí a produção de interpretações, argumenta sobre a inviabilidade desta postura metodológica de estudo da língua. Face a essa impossibilidade de separar descrição de interpretação, o autor nos convence de que aquela já vem imbuída desta. Uma descrição de um fato linguístico, então, não garante o *sentido* absoluto/único para o que se descreve, justamente porque, ao se encontrar com o real da língua, tal sentido se abre a outros (im)possíveis sentidos.

ramento, porque não acreditamos em significados que sejam anteriores à prática de interpretar textos. Para isso, respaldamo-nos na noção pecheutiana de *real da língua*⁶, a qual cabe ser pensada aqui.

No que respeita então ao *real da língua*, trata-se, nas palavras de Pêcheux (2008, p. 43), de “[...] um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos”. Sendo-o assim, na possibilidade de *um real que produz efeitos...*, não há como suspendermos a interpretação de enunciados (nem muito menos evitá-lo), fantasiando, por conseguinte, uma univocidade de sentidos que seria imanente aos textos — isso de tal forma que pudéssemos descrever dados “de” uma língua na condição de algo que fosse exterior ao próprio homem —, posto que, ante o simbólico, leitores não se furtam a ela.

Ora, se retomarmos nossas observações do tópico anterior, exatamente em lugares nos quais discorríamos sobre a epígrafe de nosso texto, haveremos, também, de entender por que um camponês, um burguês e um oficial teriam mo(vi)mentos diferentes de risos frente a uma “mesma” história que lhes fosse contada — eis aí um desconforto entre esses personagens: todos não saberiam bem exatamente que sentido seria esse que alguém lhes (re)produziria. Trata-se, nesse caso, de notarmos que haveria efeitos do real da língua, incidindo e produzindo aí diferentes sentidos, diferentes interpretações. Esses sentidos, por sua vez, estariam inclusive a movimentar produtor e intérprete da história em tela sob diferentes modos.

Com efeito, é assim que precisamos entender o que é interpretar. Uma vez que (já) percebemos que a prática de interpretação, conforme enfatizada aqui, não se limita a dizer qual é o sentido que o leitor imagina ter “o/no” texto, esclarece-se melhor agora o fato de que

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente) (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

É nessa perspectiva que compreendemos, pois, que estatutos possui o interpretar. Da forma com que, nessa citação, Pêcheux lida com o fato de um enunciado já trazer em si a disposição de não ser ele mesmo após ser interpretado, notamos (daí) que isso se dá devido à existência do real da interpretação, o qual não cessa de (não) produzir seus efeitos na língua. Neste ponto, admite-se que o simbólico seja inconsistente,

⁶ Assumir que há real implicado à noção de interpretação é justamente perceber que *a língua*, ou melhor, o discurso, *a priori*, (e)feito de sentido entre interlocutores, portanto, uma produção do SER (e não exatamente um instrumento na mão deste), *é materialidade*, materialidade que representa a base de processos sócio-histórico-ideológicos que envolvem sujeitos. Pensá-la assim nos faz mais certos de que a língua é o próprio homem, dado que é ele quem a produz. Acerca disso, lembramos que Pêcheux (1995), ao propor sua teoria não subjetiva da subjetividade — não subjetiva porque, aos olhos desse estudioso, o sujeito de linguagem não é “senhor de si”, não é “causa de si”, não é, pois, como garantiram teorias do chamado Idealismo alemão do séc. XIX, um sujeito-cognoscível — para analisar a noção de processos discursivos, corrobora exatamente isso: o fato de existirem subjetividades tentando “produzir” (-se na) a própria língua.

o que, com isso, já implica considerar o (“seu”) sentido plural na/da linguagem, o qual, constitutivamente, é efeito de equívoco⁷.

Acerca desse virtual sentido que seja plural na linguagem – sentido que seria resultado da presença do real da interpretação, de conflitos que ela própria (ao direcionar algum sentido) movimenta no simbólico –, cabe aqui fixar que se trata de um efeito de identificação daquele que o produziu com aquilo que, por meio dela, se “poderia” representar. No entanto, aludindo-nos a Pêcheux (2008, p. 18), deve-se considerar que tal identificação é sempre não-toda, passível, portanto, de inaugurar uma outra palavra, um outro sentido.

Sendo assim, a questão central implicada ao mo(vi)mento de ler-interpretar textos (d)enuncia para nós a/uma certeza de que há o real da interpretação afetando a língua da completude imaginária com que o leitor lida. Em vista disso, torna-se notável a nós que o real da interpretação não é exatamente um elemento inimigo à totalidade da língua, ou mesmo a “maldita” causa de furos (de equívocos) na estrutura desta. Pelo contrário, ele, o real – que simplesmente *é*, já que está para um efeito de natureza inominável, irrepresentável –, não pode, pois, ser evitado, dado que é constitutivo da própria estrutura da língua. Sua relação com o conhecimento, por exemplo, faz-nos perceber que há uma equivocidade constitutiva do/no saber. Equivocidade que, neste caso, põe em dúvida a desejada verdade de toda uma ciência; daí ser inclusive oportuno destacar, semelhante a Milner (1987, p. 7), que “tudo não se diz, pois há o impossível próprio à língua”: o real.

Resumindo tudo isso que acabamos de discutir sobre a noção de interpretação, diríamos que essa é a realidade da língua que temos: uma língua do real. Língua que, ao ser afetada por este, sempre estará se movimentando em um incessante jogo de sujeitos, sentidos e história.

Enfim, se interpretar não é uma atitude passiva de leitores, em que estes cuidariam por resgatar o(s) sentido(s) que imaginam presentificados em textos, parece, agora, mais claro ainda qual a função da interpretação. Nas palavras de Orlandi (2004, p. 64), interpretar é um trabalho (a princípio, de leitores), cujo papel é o de “[...] compreender, ou seja, explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro”; é, também, não atribuir sentidos aos textos, mas, da parte de um analista de discurso, “expor-se à opacidade do texto” (ORLANDI, *ibidem*).

Passemos, agora, à análise de partes de uma redação de vestibular na qual se fazem notar gestos de interpretação que um aluno vestibulando aí materializou – gestos que se respaldaram em informações, a princípio, encontradas no texto motivador de uma prova de redação de vestibular.

⁷ Cumpre salientar que, em trabalhos de AD, a noção de equívoco não está para uma falha no simbólico, ou para aquilo que faria fracassar a desejada interpretação definitiva (una) para o leitor. Essa noção, diferentemente, corresponde a um fato estrutural da língua. Fato que – graças à sua existência! – (re)vela outras possibilidades de sentidos para o dizer.

3. *Afinal, que informações (ainda) faltariam por (se) dizer?*⁸

Ao abrir o presente tópico, ficamos nos interrogando sobre qual seria o meio mais claro de conduzir uma discussão acerca do comentário que um corretor⁹ de redação de vestibular produziu para o que leu-interpretou de algumas passagens da redação de vestibular que aqui expomos como material de análise. Tal comentário, muito intrigante, diz respeito à “certeza” que o C1 nos apresenta face o que identificou no T1. Nas palavras do C1, “o candidato *não* consegue reformular, reescrever com suas próprias palavras a ideia central do texto motivador, *faltam mais informações*, não utiliza a mesma ordem das ideias que aparece no texto motivador; portanto, não faz a paráfrase” (ênfases nossas). Antes, porém, de analisarmos esse dizer do C1, vejamos o que o T1 nos relata:

Texto 1 (T1): Programar ou Educar?

Soluções rápidas para problemas antigos. Esta é uma das funções das tecnologias que são criadas e dos estudos dos cientistas. Mas até que ponto podemos usar destes artifícios?

Neste mundo moderno onde o avanço tecnológico cresce a cada dia temos uma grande preocupação, a violência. Esta também vem crescendo muito desde os últimos tempos, mas não é boa ainda não vemos uma solução para acabar com ela. E na preocupação de tentar exterminar este problema chegamos a seguinte questão: por que não usar a tecnologia a nosso favor?

Estudos para se encontrar um jeito de interferir no cérebro de criminosos e modifica-los vem sendo apresentados, o que pode não ser tão bom assim.

É certo que as nossas vidas ficaram mais práticas com todas essas nossas *invenções*, mas também estamos vendo aos poucos à perda da subjetividade de cada um. Estamos nos tornando muito mecanizados.

Usar a tecnologia para mudar a mente dos bandidos, alterar o comportamento destes, pode funcionar, mas teríamos assim não um progresso, e sim uma transgressão.

Devemos arrumar um jeito de deter a criminalidade que faça não só com que este acabe, mas também que as relações humanas se tornem mais calorosa, pois estas com a mecanização do homem estão ficando cada dia mais frias.

Os governos deveriam investir em políticas de educação dos criminosos que cumprem pena e em campanhas de conscientização. Investir na educação escolar de jovens e adolescentes principalmente de comunidades carentes também poderia ser de grande utilidade.

⁸ Como em minha dissertação de mestrado – SANTOS (2010) –, a análise que aqui apresentamos procura, a partir do cotejo realizado entre enunciados do T1 e enunciados do texto motivador (doravante, TM – cf., (1) Anexo) que fez parte de uma prova de redação de vestibular, descrever e interpretar fatos de linguagem relacionados à interpretação que aluno vestibulando efetivou no texto aqui aduzido – fatos que, diante da avaliação (ver grifos no T1) de um de seus corretores (corretor n.1, C1), (d)enunciam para nós a/uma escrita da palavra que passou significar do lugar de uma “suposta falta”, “a falta” de algumas de “suas” informações. Acerca do T1 (a seguir), aproveitamos da nota para dizer ao leitor que mantivemos sua escrita semelhante à forma com que foi redigida para a instância vestibular.

⁹ Para este corretor (C1), foi apenas (de nossa parte) solicitado que, no T1, localizasse (grifasse) alguma informação parafraseada do TM. O mesmo foi solicitado para um segundo corretor (corretor n.2, C2).

Programas robôs, sem sentimentos, vontade e donos das suas próprias escolhas não é a solução. Temos que reeducar e educar seres humanos, que sejam capazes escolhas certas e viver em paz numa sociedade sem que para isso precisem de uma “ração especial” ou um chip.

No que tange ao texto em tela, ocupamo-nos em analisá-lo a partir de reescritas que o aluno vestibulando produziu para enunciados do TM da prova de redação de vestibular. Essas reescritas (no T1 grifadas) (que “não são”, segundo o julgamento do C1, da ordem dos mesmos sentidos que, supostamente, o TM porta) nos permitem retomar (e corroborar) algumas das observações expostas neste artigo, em especial aqui, aquelas que enfatizam a noção de interpretação enquanto lugar que (pro)move sentidos – sentidos que, nessa condição, passaram a ser outros, já que “sofreram” dos efeitos de seu encontro com o real da língua, o qual não cessou/cessa de (não) re-escrevê-los.

Sendo assim, sequencialmente, analisamos as “*não-paráfrases*” que o C1 localizou nos 3º§, 4º§ e 6º§ do T1. De um modo geral, destacamos que em tais reescritas há, de fato, efeitos de sentido da ordem do diferente se fazendo notar pela via da rede de relações (no caso, entre palavras/enunciados) que o aluno vestibulando reformulou para o que leu-interpretou de dizeres do TM. Esses efeitos de sentido, os quais foram percebidos na condição de outros sentidos, de sentidos que, consoante a avaliação do C1, “*não*” correspondem às mesmas informações que o TM aborda, nos autorizam afirmar que a estrutura linguística que os enreda (re)vela significados que não emergiram exatamente no T1. Ante a estes outros significados para dizeres do TM, percebemos que sua rejeição (da parte do C1) se deve porque a uma redação de vestibular são imputados critérios avaliativos que não aceitam uma escrita da ordem da “falha”.

No entanto, o fato de o C1 não ter concebido nas reescritas do T1 parafraseamentos para formas linguísticas do TM quase nada denota a esta análise. É justamente a avaliação-interpretação que ele conferiu ao que, linguisticamente, encontrou reescrito em três parágrafos da redação acima que se torna cara às nossas discussões acerca da noção de interpretação. Neste ponto, observa-se que a leitura que o C1 produziu do TM deve tê-lo orientado para o esperado reencontro de “seus mesmos significados” na redação do aluno vestibulando – significados que, da perspectiva do C1, estariam postos na estrutura do TM.

Com efeito, esse modo de o C1 ler o T1 leva-nos aqui a perceber dois fatos. Um deles diz respeito à concepção de leitura/interpretação e de escritura que este corretor toma para avaliar a redação do aluno vestibulando; o outro corresponde à sua avaliação (do C1) frente ao que supõe “faltar” em reescritas do T1.

No que toca o primeiro desses fatos, observa-se que – semelhante às primeiras discussões que, neste artigo, trouxemos sobre a noção de interpretação – a concepção de leitura/interpretação e de escritura que o C1 aplica ao avaliar o T1 remete-nos à crença de que os processos de ler/interpretar/escrever textos somente se efetivam “corretamente”, se, da parte do leitor, for (bem) observado o que aí se “diz/representa”. Perante isto, asseveramos que tal corretor sequer cogita sobre historicidades que (se) relacionam (aos) dizeres do TM, afetando “seus” sentidos. Aqui é oportuno recorrer ao comentário que o C1 nos expôs acerca do que era esperado nas passagens que grifou no T1. Se tal corretor nos afirma que, no T1, “o candidato não consegue reformular, reescrever com suas próprias palavras a ideia central do texto motivador”, justificando que isso não se efetivou, pois ele (o candidato) “não utiliza a mesma ordem de ideias (...)” de conteúdos que aí devem existir, é porque se esperava que as in-

formações do T1 fossem, em sua suposta plenitude/imanência, resgatadas pela escrita do aluno vestibulando. Ler/interpretar/escrever, então, na perspectiva do C1 corresponderia a um trabalho de extração dos “mesmos significados”, no caso, do TM.

Quanto ao segundo dos fatos que observamos para o T1, atentemo-nos melhor para avaliação do C1, avaliação que, às três tentativas do aluno vestibulando em reescrever conteúdos do TM, assevera faltar informações. Acerca destas, de fato, quando comparados os enunciados motivadores (TM) e enunciados que agora analisamos melhor no texto T1 (3º§, 4º§ e 6º§), verificam-se efeitos de sentido se constituindo a partir de estruturas que são diferentes. Vejamos, aos poucos, isso!

Primeiramente, em se tratando do 3º§ do T1, que na verdade é produto de uma mexida na rede de significantes que o aluno vestibulando realizou de algumas partes do dizer “Pesquisas que visam a estudar e modificar o comportamento de delinquentes e psicopatas *podem ser apresentadas* à sociedade como uma solução ao problema da criminalidade” (TM/2º§ – ênfases nossas), constatam-se sentidos que nos esclarecem sobre o trabalho de estudiosos que “já” põem em ação o que desejaram (“Estudos para se encontrar um jeito de interferir no cérebro de criminosos e modificá-los *vem sendo* apresentados (...)” [ênfases nossas]) e não exatamente sentidos que (re)velam algo que pode ainda ser apresentado. Dessa forma, é possível asseverarmos que a reescrita do 3º§ do T1 nos exhibe outros efeitos de sentido para o enunciado que a motivou (TM/2º§). Ademais, o fato de o produtor da reescrita em questão ter optado por uma inversão sintática do enunciado motivador, o 2º§ do TM, nos faz entender aqui que a interpretação daí realizada não levou em conta os fins a que pesquisas científicas com humanos delinquentes prestar-se-ão; estas, conforme o TM, visam a solucionar problemas de criminalidade e não a “encontrar um jeito de interferir no cérebro de criminosos e modificá-los” (?).

Também, no 4º§ do T1, outros efeitos de sentidos (diferentes do TM) podem ser aí observados. Ora, em algumas passagens do TM, temos informações sobre pesquisas científicas tais como “O estudo do cérebro conheceu avanços sem precedentes nas últimas duas décadas, com o *surgimento de tecnologias* (...)” (1º§ – ênfases nossas); “[...] essa revolução [...] abre novas possibilidades para um campo da ciência que sempre despertou controvérsias de caráter ético – a interferência no cérebro destinada a *alterar o comportamento de pessoas*” (1º§ – ênfases nossas) que não foram mantidas de modo semelhante em reescritas que o C1 encontrou no T1 – 4º§. Neste parágrafo (T1), fala-se vagamente dessas tecnologias, bem como do que estas representam para a ciência. Assim sendo, percebe-se que ao se respaldar no que o TM informa sobre o surgimento de tecnologias científicas e no que aí se põe em xeque (as controvérsias disto), o aluno vestibulando disso interpretou que as atitudes de cientistas que se propõem a interferir no cérebro humano, no caso, para modificar o comportamento de delinquentes, levam-nos “à perda da subjetividade” humana (T1), o que, conseqüentemente nos torna seres mais mecanizados (Cf., 4º§ do T1). Aqui, é oportuno dizer que a avaliação que outro corretor, agora o C2, fez do 4º§ do T1 nos dá a ilusão de que o aluno vestibulando, pela via de repetições de palavras do 1º§ do TM, produziu um efeito de mesmos sentidos do que aí leu. Porém, tal comentário conclui que isso não veio a ocorrer: o vestibulando “(...) violou as ideias do texto motivador”.

Acerca do 6º§ do T1, assinalamos que também se constroem aí diferentes efeitos de sentido para mais uma das tentativas de reescrita do aluno vestibulando. Nesse parágrafo do T1, busca-se retomar a ideia de que as pesquisas que cientistas pretendem desenvolver com delinquentes e psicopatas podem solucionar problemas tais como o da criminalidade (TM/2º§). No entanto, a construção da estrutura linguística que

(des)envolve informações do 6º§ do T1 (re)vela efeitos sentidos carregados de certo tom pessoal, sentidos que, no TM, não se fazem “presentes” — para o caso, o aluno vestibulando deve ter interpretado que pesquisas científicas que visam a interferir no comportamento de criminosos podem ao mesmo tempo ser benéficas ao homem, ou não, já que podem fazer deste um ser cada vez mais mecanizado, o que, consequentemente, o levaria a se relacionar menos calorosamente com outras pessoas.

Diante dessas comparações que estabelecemos entre alguns enunciados do TM e os três parágrafos do T1 acima analisados — sem perder de vista o que aí nos moveu a perscrutar sentidos (a interpretação que o C1 realizou do T1 e, também, sua avaliação que daí nos permitiu examinar efeitos de sentido), fica para nós que houve uma dispersão de sentidos na escrita do aluno vestibulando; dispersão que ele não conseguiu controlar, posto que emergem efeitos de sentido diferentes daqueles que podemos notar da leitura do TM. Quanto a isso, nas palavras de Pêcheux (2008, p. 53), cabe reforçar que “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série [...] de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”.

4. Considerações finais

Conforme nossas discussões acima, *(Re)pensando a noção de interpretação — transparência ou opacidade?* — é válido dizer que, somente durante práticas de leitura-*interpretação de textos* haverá possíveis efeitos de sentidos (aí) se (re-des)construindo. Assim sendo, há que se concordar com Derrida (*apud* GRIGOLETTO, 2003, p. 31), quando afirma que “não há signo linguístico antes da escritura”. Ou seja, não existem significados anteriores à atividade de ler-interpretar textos, dado que qualquer um desses, por serem efeito de/nas relações que se dão entre signos, nada mais são que novos significantes a cada reescrita que leitores realizam do simbólico.

Sob essa perspectiva, a noção de interpretação admite que não há significados que sejam anteriores à própria linguagem, significados que, ilusoriamente da parte de um leitor, estariam preservados nas palavras, cabendo a este senão a tarefa de extraí-los destas. Como então *o sentido é sempre em relação a* (Cf. ORLANDI, 2003, p. 18-19) — o que, por esse motivo, leva-nos a aceitar que este sempre esteja se (re)fazendo em meio a outros sentidos —, a própria noção de interpretação, quando vista assim, já nos convoca ao novo, à ressignificação, ao sentido que, a cada leitura, pode ser outro.

Assim, interpretar não resulta do pretenso desejo de leitores em determinar os sentidos de um texto por meio de supostos conteúdos que estes, em sua “transparência”, já os “trazem”. Isso, nas palavras de Orlandi (2007, p. 95), traduz-se no que se chama de “perfidia da interpretação: o fato que consiste em considerar o conteúdo (suposto) das palavras e não — como deveria ser — o funcionamento do discurso na produção dos sentidos”¹⁰. Com efeito, sob nossa óptica, interpretar é admitir, em meio às tramas de convenções ideológicas que determinam e direcionam sentidos para os tex-

¹⁰ Aqui cabe pensar no porquê de tal perfídia, relacionando-a à noção de ideologia, ideologia que, em trabalhos de AD não significa ocultação de supostos conteúdos “das” palavras, mas a simulação destes. Neste ponto, há que se admitir que é justamente nossa ilusão em acreditar que existem significados depositados nas palavras que torna possível o processo de leitura-*interpretação de textos*; é preciso, nesse caso, que o sentido se dê como evidência empírica para o leitor que, imerso no simbólico, está a lê-lo/interpretá-lo.

tos, que há o impossível próprio à língua – impossível que é senão o real da interpretação – (se) re(ins-es)crevendo a cada gesto (nosso) de (re)produção de significados. Consequentemente, não há a interpretação “correta” – como, por exemplo, esperava o C1 na análise que construímos para T1 há pouco aduzida –, já que esta, de fato, é da ordem de uma não totalidade.

Referências

- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1988.
- COPEV. *Arquivo de prova*. Dez 2008. Disponível em: <<http://www.ingresso.ufu.br>>. Acesso em: 03.01.2012.
- FUCHS, C. [1989]. “L'hétérogénéité interprétative”, in: H. Parret (éd.). *Le sens et ses hétérogénéités*. Paris: Editions du CNRS, 1991, pp. 107-120.
- GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível*. Campinas: Pontes, 2004.
- GRIGOLETTO, Marisa. “A constituição do sentido em teorias de leitura e a perspectiva desconstrutivista”, in: ARROJO, Rosemary (org.). *O signo desconstruído*. São Paulo: Pontes, 2003.
- _____. “A desconstrução do signo e a ilusão da trama”, in: Arrojo, Rosemary (org.). *O signo desconstruído*. São Paulo: Pontes, 2003.
- MILNER, J. C. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ORLANDI, Eni. *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1988.
- _____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. *Rua – Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da Unicamp NUDECRI*. Campinas: UNICAMP, n. 4, 1998, p. 9-19.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2008.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. “O conceito de interpretação em lingüística: seus alicerces e seus desafios”, in: Arrojo, Rosemary (org.). *O signo desconstruído*. São Paulo: Pontes, 2003.
- SANTOS, Hélder Sousa. *A paráfrase no vestibular: uma prática de (re)formulação do dizer*. Uberlândia: 2010. (Dissertação de Mestrado).

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

Anexo (1): TM

O estudo do cérebro conheceu avanços sem precedentes nas últimas duas décadas, com o surgimento de tecnologias que permitem observar o que acontece durante atividades como o raciocínio, a avaliação moral e o planejamento. Ao mesmo tempo, essa revolução na fisiologia abre novas possibilidades para um campo da ciência que sempre despertou controvérsias de caráter ético – a interferência no cérebro destinada a alterar o comportamento de pessoas. Há duas semanas, um grupo de pesquisadores gaúchos ligados a duas universidades anunciou um projeto que vai estudar o cérebro de cinquenta jovens homicidas, com idade entre 15 e 21 anos, detidos na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo, a antiga Febem de Porto Alegre. Os jovens serão submetidos a uma série de imagens e sons violentos enquanto uma máquina de ressonância magnética funcional analisará a atividade de várias regiões do cérebro deles, principalmente o lobo frontal. Estudos feitos nas últimas décadas apontam que alterações no funcionamento do lobo frontal, situado sob a testa, podem ser responsáveis por perturbações no juízo crítico e por um aumento da agressividade. O anúncio do projeto provocou reações de protesto. Um manifesto contra a pesquisa vem ganhando a assinatura de cidadãos e entidades ligadas aos direitos humanos. “Supondo-se que se confirme a hipótese de que há alterações no cérebro dos infratores, que uso se fará dessas informações?”, pergunta a psicóloga Ana Luiza Castro, do Juizado da Infância e da Juventude de Porto Alegre.

Na Inglaterra, está em curso uma pesquisa que pretende interferir no comportamento dos criminosos jovens de três instituições penais, reduzindo o índice de violência entre eles. O estudo, patrocinado pela entidade beneficente Wellcome Trust, vai adicionar à dieta dos presos trinta suplementos alimentares, entre eles os ácidos graxos, presentes em substâncias como o óleo de fígado de bacalhau. Supõem os pesquisadores que os suplementos serão capazes de tornar os criminosos mais sociáveis. Os detratores do projeto dizem que não há maneira de aferir o resultado da dieta no cérebro dos presos. “É certo que há alimentos que beneficiam o cérebro como um todo, mas não há como dizer que um deles beneficie a área da comunicação, outro a dos julgamentos morais e por aí fora”, diz a neurologista Lucia Mendonça, presidente da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia.

Pesquisas que visam a estudar e modificar o comportamento de delinqüentes e psicopatas podem ser apresentadas à sociedade como uma solução ao problema da criminalidade. O questionamento ético inerente a esses estudos é evidente quando o comportamento anti-social esbarra em questões culturais. Os avanços da neurociência poderiam permitir aos aiato-lás determinar uma intervenção médica no cérebro de uma mulher que se recusa a cobrir o rosto com véu de forma a “curar” sua rebeldia? No futuro, é possível que os testes para emprego exijam exames com tomografia ou ressonância magnética para avaliar se o cérebro do candidato tem características que o credenciem à vaga. Pesquisadores da Universidade Harvard, nos Estados Unidos, e do Rotman Research Institute, do Canadá, já contribuíram para esse cenário. Num estudo recente, eles avaliaram 36 pacientes que sofreram danos cerebrais como resultado de trauma ou retirada de um tumor benigno. Concluíram que as lesões no lobo frontal induzem a comportamento instável. “Nosso estudo mostra que danos em certas áreas do lobo frontal podem debilitar a capacidade de agir nas atividades rotineiras – um requisito-chave para conservar um emprego”, afirma o coordenador do estudo, o psicólogo Donald Stuss. Os autores da pesquisa com jovens homicidas gaúchos argumentam que a análise das imagens cerebrais é apenas um braço do estudo. Serão avaliados também fatores como o histórico familiar e a condição socioeconômica dos criminosos. O objetivo, segundo eles, é ajudar a formular políticas públicas para evitar que os jovens desenvolvam comportamento

violento. É fácil entender como o fato de nascer em famílias dilaceradas ou miseráveis induz os jovens ao comportamento anti-social. Já a influência da configuração do cérebro nesse processo é duvidosa e deixa em aberto a questão: até que ponto é aceitável intervir no cérebro humano.

A árvore e os frutos: um estudo comparativo entre *Os frutos da terra*, de André Gide, e *O guardador de rebanhos*, de Alberto Caeiro

ALEXANDRE LÚCIO SOBRINHO

Mestre pela Unesp/Assis, professor da UBC – Universidade Braz Cubas.

Resumo: André Gide foi autor de frases célebre, tais como “É a gratidão de meu coração que me faz inventar Deus continuamente”, a maioria delas inclusa em seus livros *Os Frutos da Terra* (1897) e *Os Novos Frutos* (1935). O primeiro livro é uma coletânea de frases, pensamentos e cenas idílicas, que têm o propósito de incitar no leitor o amor à vida, como religião, como celebração. Nosso propósito é analisar os pontos de contato entre essas obras de Gide, frequentemente conhecidas só pelo nome de *Os Frutos da Terra*, e o poema de Alberto Caeiro, “O Guardador de Rebanhos”. Essa investigação exporá algumas das fontes comuns em ambos os autores, tais como a filosofia de Nietzsche, a poesia de Lucrecio, a influência do ambiente helenístico, pastoril, e a poesia, afinal, de Walt Whitman. Concluimos que ambos os livros têm o objetivo de formar discípulos de uma nova religião, chamada *vitalismo*, por alguns, e de *contemplação*, por outros, dependendo de quanto se adira ao ocidentalismo de Gide ou ao orientalismo de Caeiro.

Palavras-chave: André Gide (1869-1951); Fernando Pessoa (1888-1935); Friedrich Nietzsche (1844-1900).

Abstract: André Gide was the author of some excellent sentences, such as “The gratitude of my heart makes me invent God at every time”, much of them included in the books *The Fruits of the Earth* (1897) and *The New Fruits* (1935). The first of these books is a collection of sentences, thoughts and idyllic scenes, which have the purpose to incite in the reader the love of life, as a religion, as celebration. Our task is to analyze the common points between the works of Gide, often called only by the first name, and the poem by Alberto Caeiro, “The Cattle Keeper”. This investigation shows some of the common sources of both authors, such as the philosophy of Nietzsche, the poetry of Lucretius, the influence of Hellenistic ambience, or pastoral, and the poetry of Walt Whitman. We concluded that both works have the main task to make followers of a new religion, called *vitalism*, by some, and *contemplation*, by others, depending on how much one tends more to the Occidentalism of Gide or to the orientalism of Caeiro.

Keywords: André Gide (1869-1951); Fernando Pessoa (1888-1935); Friedrich Nietzsche (1844-1900).

“porque pelo fruto se conhece a árvore”
(Mt 12.33)

Começamos por falar de André Gide (1869-1951).

Gide foi um escritor polêmico. Vida e obra são praticamente indissociáveis, quando da leitura de seus textos. De origem aristocrática, rígida formação protestante, mas homossexual declarado, trata-se de um ser fundamentalmente dividido, e

seu dilema (fé *versus* prazer carnal) reflete-se claramente em seus livros. Dir-se-ia que há duas personalidades: o Pastor e o Libertino, e ambos travam uma luta acirrada, frequentemente vencida pelo libertino...

Suas interpretações do Evangelho mereceram severas repreensões, a ponto de o escritor ser colocado, em vida, no *Index Librorum Prohibitorum* do Vaticano, muito antes de uma leva de escritores terem o mesmo destino, nos anos de 1960, o que confirma a intensa influência que Gide exerceu sobre as gerações que o procederam.

A tentativa de desvencilhar-se do protestantismo foi uma constante em sua vida. Em determinado período, procurou no Comunismo o verdadeiro Cristianismo, mas, abandonada essa ideia, prevaleceu a sua relação com o “Cristianismo primitivo”: a vontade de identificar Deus com a Natureza, e a Natureza com os sentidos.

Sua viagem à África, em busca de calor e de cura para a tuberculose, foi decisiva em sua carreira. Isso se deu em sua vida de jovem, em 1893 e 1894. A respeito do seu retorno à Europa, José Castello postula: “Quando voltou ao ambiente simbolista parisiense, já não era o mesmo homem. Trazia um ser primitivo dentro de si; e ainda que amordaçado, ele o sacolejava” (2001). Entretanto, Castello também comenta que a rígida formação protestante de Gide, mesmo depois de renegada, nunca deixou de agir em sua mente. Desse modo, a dialética entre “o espírito livre” e uma rigidez interior atrelada à culpa marcam a sua obra indelevelmente.

Digamos agora que se Adão e Eva foram expulsos do Éden por provarem do fruto proibido, foi a *romã* um dos motivos que separou Gide do puritanismo.

A “romã” é um fruto bastante peculiar, dada a sua brevidade, o que sintetiza tanto o estado de prazer quanto a juventude – o período de virilidade ou de ascensão humanas. E a *romã* aparece num livro que é o marco da carreira de André Gide, apontando para toda a sua filosofia. Trata-se, aliás, não de uma narrativa, mas, precisamente, de um compêndio de poesia em prosa, prosa em verso e notas filosóficas escritas num estilo completamente livre, notas de suas duas viagens ao norte da África, exaltações à vida, que foram denominadas sob o título de *Os Frutos da Terra*, livro publicado em 1897.

Vejamos um trecho de sua “Ronda da Romã”:

(...) Deixava-nos depois a boca áspera
 Que só curava comendo outro fruto;
 De imediato apenas, se somente durava o gozo
 O instante de saborear-lhe o sumo;
 E esse instante parecia tanto mais amável (...)
 (...)
 Depois, ai de nós, Nathanael, quem dirá
 Do amargo de nossos lábios?
 Nenhuma água os pôde lavar.
 O desejo desses frutos atormentou-nos até a alma.(...)

(...) Onde, Nathanael, em nossas viagens
 novos Frutos que nos deem outros desejos?”

(...) Alguns há cuja carne parece sempre fria, mesmo no
 [verão.
 (...) outros há cuja lembrança vale uma sede
 quando não se pode mais encontrá-los.
 Falar-te-ei das romãs, Nathanael?

O gosto dos fluidos sexuais, com seu amargor e semi-impermeabilidade; o prazer e o vício sexual são metaforizados, aqui, numa referência ao homossexualismo, ao qual Gide foi introduzido, na Argélia, por meio de Oscar Wilde, que lhe alugou um jovem árabe, num café, experiência descrita tacitamente em *Se o grão não morre* (1926).

Esse é o aspecto mais polêmico de *Os Frutos da Terra*. O livro mereceu uma sequência, em 1935, chamada *Os Novos Frutos*. Nela, os pensamentos ganham uma versão mais amadurecida, menos exaltada, ocorrendo uma mudança de tom que é semelhante àquela motivada pelo “Pastor Amoroso”, de Caeiro, que se junta estranhamente ao “Guardador de Rebanhos”, como um grande final.

E assim começam os pontos de contato entre Gide e Caeiro.

Além do fato de ambos os livros ganharem um “corretivo” ao final, outro ponto de convergência entre o livro de Gide e o poema de Caeiro é o fato de ambos se constituírem em críticas aos românticos tardios e aos simbolistas, ao espírito decadentista que ainda dominava a literatura europeia do final do século XIX. Gide fez parte dos salões parisienses, tendo, inclusive, frequentado o famoso círculo poético de Mallarmé, mas ironizaria o ambiente literário francês acidamente em *Paludes*, de 1895. Essa oposição ao esteticismo pode ser vista muito claramente nesta frase do prefácio retroativo a *Os Frutos da Terra*: “Escrevia este livro num momento em que a literatura cheirava furiosamente a convenção e a mofo [...]”.

No caso de “O Guardador de Rebanhos”, é tácita a negação dos esteticismos, já pela adoção de uma linguagem quase prosaica, que se casa à filosofia pregada, respeitante à ausência de hermetismos, ausência de complicações retóricas, e ausência de literariedade, enfim, tal como a entendiam (e ainda entendem) quantos trabalhem com o fato literário, e principalmente, o fato poético. Alberto Caeiro, assim como Chuang Tzu (séc. IV a.C.), e assim como vários autores orientais, é um antimetafísico e, portanto, um antirretórico.

Assim quer ser André Gide, também, um orientalizado. Mas ocupam-lhe demais a sua própria vida a investigação de sua autobiografia e a questão central do cristianismo como norma, *versus* o cristianismo como vivência. De qualquer forma, temos, nessa negação ao esteticismo, um segundo ponto de contato entre as obras.

N’*Os Frutos da Terra*, o narrador dirige seus conselhos a Nathanael, nome de um discípulo imaginário que, na verdade, é o leitor. Por sua vez, o narrador/cantor de *Os Frutos* foi discípulo de Ménalque, personagem que vem d’*As Bucólicas*, de Virgílio, e vem perigosamente, como um anunciador de todos os vícios e de todos os prazeres, sem que o narrador/Gide possa saber exatamente a diferença entre uns e outros. As *Bucólicas* (século I a.C.) são, como sabemos, diálogos travados entre pastores. E aqui começa o terceiro ponto de contato entre *Os Frutos da Terra* e “O Guardador de Rebanhos”: os pastores.

Como pastores surgem os personagens de *Os Frutos da Terra*: pastores de cabras do norte da África, e pastores fantasiados, os mesmos que habitariam uma Arcádia: Parménide, Théodose, Alcydes, e outros, que, numa mágica transposição, aparecerão vestidos de pessoas “reais” em *O Imoralista* (1902), versão romanceada em prosa, que narra a experiência decisiva de Gide no norte da África – não a experiência homossexual, mas a descoberta do sentido vital da vida, em total oposição ao clima sombrio de sua primeira juventude.

Em “O Guardador de Rebanhos” a figura do pastor é igualmente dupla: por um lado, o pastor de cabras, o pastor de gado, lembra a simplicidade à qual ambos os escritores aspiram; por outro lado, refere-se à educação que se quer dar ao gado (leitor) – embora a palavra “gado” seja depreciativa, em geral, em nossa sociedade, é adotada

com carinho por ambos os escritores. O fato é que ambos escrevem suas obras em tom didático, querendo ensinar seus discípulos, e acabam formando discípulos fervorosos.

Um quarto ponto de contato entre os livros está na poesia da Natureza. O poema de Caeiro é simples e despido de ornatos, sua linguagem é quase prosaica, e de fácil leitura. O mundo criado por Caeiro é tranquilo e quase imperturbável. Sugere uma paisagem aconchegante e de descanso. Aparentemente, o Eu do poema é sereno e calmo. E, como “novo Cristo”, assim como é “novo Cristo” o narrador de *Os Frutos da Terra*, é portador de uma “boa nova”.

Lucrécio (séc. I a. C.) foi o primeiro grande poeta da Natureza. “Na qualidade de discípulo e apóstolo de Epicuro, tem uma grande ambição: a de doutrinar e, para isso, uma das preocupações fundamentais que percorre sua linguagem é a da clareza” (GARCEZ, 1985, p. 34). Assim, temos uma importante fonte, uma importante árvore, donde procedem os frutos de André Gide e de Alberto Caeiro.

Nietzsche é outra dessas influências, embora no livro de Gide seja mais evidente a vontade de educar a “nova geração”, a geração dos “espíritos livres” nietzschianos, ao passo que essa vontade formativa encontra mais serenidade, mais *orientalidade*, em Alberto Caeiro.

Mas, continuando a falar de Lucrécio, Maria Helena Nery Garcez afirma que “sua filosofia é nitidamente sensualista e anti-religiosa” (1985, p. 35). E o “guardador de rebanhos” conhece o mundo através dos sentidos, como nos diz o poema 207: “Eu não tenho filosofia, tenho sentidos...”, ou o poema 214: “E os meus pensamentos são todos sensações”. Por isso, não crê em Deus, pois não O percebe sensualmente (poema 210). Vemos o mesmo sensualismo em André Gide. E em ambos os escritores, vemos esse compartilhar da filosofia de Lucrécio no que tange à religião como “temor dos deuses, que oprime o homem e o impossibilita de ser feliz” (GARCEZ, 1985, p. 35), como se torna patente neste fragmento d’*Os Frutos da Terra*:

Mandamentos de Deus, magoastes-me a alma.
Mandamentos de Deus, sois, em verdade, dez ou vinte?
Até onde estreitares vossos limites?
Ensinareis que há sempre maior número de coisas proibidas?
Novos castigos prometidos à sede de tudo que terei achado belo na terra?
Mandamentos de Deus, vós fizestes doente a minha alma,
Cercastes de muros as únicas águas que poderiam dessedentar-me.

Um pouco mais tarde, e voltando agora à influência de Nietzsche, Gide, a fim de propor uma nova ordem, apresenta-se com poderes para administrar o batismo em uma nova geração de homens, e recorre ao símbolo bíblico para sugerir essa intenção: “Adão novo, sou eu quem batiza hoje”. Não vemos a mesma *religião* em Alberto Caeiro?...

Muito de se poderia falar a respeito dessa tríade Lucrécio-André Gide-Alberto Caeiro, assim como da tríade formada entre os dois escritores e a filosofia de Nietzsche; mas estaremos, assim, perdendo a oportunidade de ampliar a comparação entre as duas obras. Há, por exemplo, que se mencionar a semelhança entre seus discursos e o discurso de São Francisco de Assis, em “Cântico do Sol”:

E delicioso o sol;
Deliciosa aos nossos pés nus a terra úmida,

E a areia molhada pelo mar;
Deliciosa para nos banharmos foi a água das fontes;
E para beijar os lábios desconhecidos que meus lábios tocaram na sombra...
Mas dos frutos – dos frutos –, Nathanael, que direi?

(*Ronda da Romã*, André Gide).

Louvado sejas, meu senhor, com todas as tuas criaturas,
especialmente o senhor irmão sol,
o qual brilha, e alumia para elas [...]

Louvado sejas, meu senhor, pela irmã água,
A qual é muito útil, e humilde, e preciosa e casta [...]

Louvado sejas, meu senhor, pela irmã nossa mãe terra,
A qual nos sustenta e governa
E produz frutos diversos, com flores coloridas, e erva [...]

(“Cântico do Sol”, São Francisco de Assis).

O que mais nos chama a atenção, nos fragmentos acima, é a substituição de “Louvado sejas” por “delicioso (a)”. Garcez, ao confrontar o “Cântico do Sol” e “O Guardador de Rebanhos”, diz que “enquanto no cântico de Francisco o diálogo se estabelece com o interlocutor transcendente absoluto, o “Elyon”, na obra de Caieiro, marcada pela horizontalidade, o diálogo se estabelece com o homem” (1985, p. 96). E o diálogo de Gide também se estabelece com o homem, com o leitor: “Mas, Nathanael, aqui só te quero falar das coisas – e não da INVISÍVEL REALIDADE”.

Vejamos, agora, um sexto ponto de contato entre *Os Frutos da Terra* e “O Guardador de Rebanhos”: não há, nas obras, um “julgar”, “preocupar-se com” ou “pensar”. Há, pelo menos, um esforço de despreocupação, de liberdade de julgamento, de liberdade de não julgar. Ambas as obras se defrontam com o *Cogito, ergo sum*, de Descartes. No poema de Caieiro, o “Penso, logo existo” aparece em tom jocoso ou irônico, como no poema 207: “(pensar é estar doente dos olhos)”. E, em André Gide, temos o seguinte fragmento:

Penso, logo existo –
É nesse logo que tropeço.
Eu penso e eu sou; haveria mais verdade em:
Sinto, logo sou – ou mesmo: Creio, logo sou – pois isso equivale a dizer:
Penso que sou.
Creio que sou.
Sinto que sou. (...)

Penso portanto que sou – Penso que sou logo sou. – Pois não posso pensar senão em alguma coisa –
Ex.: Penso que Deus é
Ou
Penso que os ângulos de um triângulo são iguais a dois retos, logo sou. (...)

Penso: logo sou.

E igualmente: soffro, respiro, sinto: logo sou. Pois se não se pode pensar sem ser, pode-se ser sem pensar [itálicos do autor].

A ironia em Caeiro é mais sutil e sintética, enquanto Gide precisa discorrer longamente para chegar a um fim semelhante. Caeiro seria mestre de Gide, um Ménalque, se se tivessem encontrado... Porém, enquanto Caeiro repudia o raciocínio, Gide afirma que “será chamado realmente forte o homem que se diz feliz e pensa”, o que manifesta uma dentre algumas divergências entre os autores, como os galhos se diferenciam, mesmo tendo saído de uma mesma árvore. Enquanto Caeiro nega o Eu e o pensamento subjetivo, por exemplo, Gide acredita na afirmação da vontade, e na superação do pensamento por meio dessa afirmação.

Finalmente, um sétimo e último ponto de encontro que queremos enfatizar – ou seja, uma última árvore que desejamos descrever como fonte das duas obras – é a obra de Walt Whitman (1819-1892).

Maria Helena Nery Garcez, tendo em mãos um importante texto do envelope 14b, de Fernando Pessoa, *Apreciações Literárias*, conseguiu decifrar os parágrafos iniciais do documento, que aponta as diferenças entre Walt Whitman e Alberto Caeiro. Pessoa, nele, afirma que “Caeiro é claro e Whitman é confuso. Caeiro é um ritmista mais suave que Whitman”; mais tarde: “Caeiro é tão parecido e tão diferente de Whitman. Ele é tão próximo e tão distante; se ele o conhecesse, ficaria mais próximo ou mais distante ainda”. Completa ainda, dizendo que “Whitman raramente tem a emoção sensível que é característica constante de Caeiro”.

Outro autor que identificou semelhanças entre Caeiro e Whitman foi Eduardo Lourenço. Para ele, o escritor americano surge como um decisivo exemplo de “liberdade e autolibertação”:

em Caeiro salta aos olhos a presença avassaladora, essencial e não meramente acidental ou decorativa, de Walt Whitman [...]. Com aparência de razão: Caeiro não é Whitman. Separa-o dele a distância que separa “a realidade” da imaginação dela: Caeiro é um Whitman “imaginário” ou antes, um Whitman em ideia (LOURENÇO, 1981, p. 44).

Por sua vez, André Gide encontrou no autor de *Folhas de Relva* a consolação para sua crise pessoal, enquanto lutava para se libertar do puritanismo e dos sentimentos ambíguos que sentia a respeito do próprio homossexualismo. Whitman, como sabemos, era homossexual, e cantou essa forma de amor em vários poemas. Certo estudioso da influência de Whitman sobre a obra de Gide, que infelizmente não lembramos para citar, comenta que “o francês, por intermédio do norte-americano, ‘trocou a leitura e o sonho pelo desejo e a vida’”, o que é muito, muitíssimo exato. Não existiria André Gide sem Walt Whitman, da mesma forma que não existiria Fernando Pessoa e seus heterônimos sem a presença antecessora desse gigante americano.

Ao final de nossas considerações, pudemos concluir que os pontos de encontro entre as obras de André Gide e de Alberto Caeiro são muito numerosos, mais do que pudemos imprimir nestas páginas. Podemos, entretanto resumi-los assim: tanto um quanto o outro anunciam um novo programa de vida, os narradores/cantores se apresentam como doutrinadores, pregando o “aprendizado de desaprender”, e afigurando-se com a envergadura bucólica, tanto quanto com a envergadura religiosa; ambos atacam o *farisaísmo* em todos os seus sentidos; seus textos são poéticos pela vontade de

cantar, e prosaicos pelo despojamento da retórica e do bem dizer como regra de estilo. Ambos são didáticos. Ambos são polêmicos e subversivos. E as diferenças de tom se manifestam num maior comedimento, em Alberto Caeiro, e numa exaltação que só será temperada, em André Gide, com a publicação de *Os Novos Frutos*.

Quanto à mudança de tom operada pelo “Pastor Amoroso” à obra de Alberto Caeiro “O Guardador de Rebanhos” – mudança que citamos no início do trabalho –, ela, infelizmente, é assunto para outra oportunidade, pois foge de nosso propósito, no momento, por exigir muito demoradas considerações. Entretanto, devemos esclarecer melhor o que quisemos dizer com “O Pastor Amoroso” ser para “O Guardador de Rebanhos” o que *Os Novos Frutos* são para *Os Frutos da Terra*: uma espécie de correção para os exageros da juventude. Maturidade.

Diz Alberto Caeiro, em *O Pastor Amoroso*:

Quando eu não te tinha
Amava a Natureza como um monge calmo a Cristo...
Agora amo a Natureza
Como um monge calmo à Virgem Maria,
Religiosamente, a meu modo, como dantes,
Mas de outra maneira mais comovida e próxima...

Acreditamos que *O Pastor Amoroso* deve ter sido uma grande decepção para os seguidores de Alberto Caeiro, por mostrar um Caeiro amoroso. Apaixonado. Isso demonstra um alívio para a segura de “O Guardador de Rebanhos”, entretanto. Um roçar nítido pelo lado feminino da Natureza.

Vejo melhor os rios quando vou contigo
Pelos campos até à beira dos rios;

E essa mudança é percebida pelo cantor, que diz:

Tu não me tiraste a Natureza...
Tu mudaste a Natureza...
Trouxeste-me a Natureza para o pé de mim,
Por tu existires vejo-a melhor, mas a mesma,
Por tu me amares, amo-a do mesmo modo, mas mais,
Por tu me escolheres para te ter e te amar,
Os meus olhos fitaram-na mais demoradamente
Sobre todas as cousas.
Não me arrependo do que fui outrora
Porque ainda o sou.

Como não se emocionar com essa mudança:

Penso em ti, murmuro o teu nome; e não sou eu: sou feliz.

Que se lixem os discípulos, se não compreendem a força do amor.
E uma tentativa camoniana de compreender o Amor.

O amor é uma companhia.
Já não sei andar só pelos caminhos,
Porque já não posso andar só.
Um pensamento visível faz-me andar mais depressa

E a dor de perder o que pensa.

E sentiu que de novo o ar lhe abria, mas com dor, uma liberdade no peito.

Amar é pensar.
E eu quase que me esqueço de sentir só de pensar nela.
Não sei bem o que quero, mesmo dela, e eu não penso senão nela.

Não sei o que hei-de fazer das minhas sensações.
Não sei o que hei-de ser comigo sozinho.
Quero que ela me diga qualquer coisa para eu acordar de novo.

Tal a maravilha do Amor.

Assim, *O Pastor Amoroso* corrige a falta de Amor expressa em “O Guardador de Rebanhos”, do mesmo modo que *Os Novos Frutos* corrige a exaltação de *Os Frutos da Terra*.

Acreditamos, por fim, ter abordado os aspectos a que nos propusemos: referenciar algumas das fontes comuns às obras de Alberto Caeiro e de André Gide. Desnecessário, talvez, reafirmar o valor dessas duas obras ainda em nossos dias. Todo o tempo, em todos os tempos, estamos às voltas com a rigidez, com o perigo do enrijecimento social, intelectual; e que pessoa não terá enfrentado, ao longo de sua vida, esses tempos de estagnação, em que a literatura, a vida em sociedade, cheiram a mofo?... Que pessoa não terá sentido, durante sua vida, a necessidade de ver o sol como sol, e de ver as pessoas como pessoas, de ver a *realidade*, enfim, tal como é, e não distorcida pelos preconceitos e pela educação? E quem não terá sentido a necessidade de simplesmente pousar os pés no chão, e ter as sensações vivas de quem quase perdeu sua vida? Quem não terá tido essa necessidade de amar a vida pelo que ela é? Despida das vestimentas do tempo e da cultura. Crua.

Bibliografia

CASTELLO, José. *André Gide e a energia do morador do abismo*. Disponível em <http://www.estado.com.br/editoriais/2001/02/18> – em português.

GARCEZ, Maria Helena Nery. *Alberto Caeiro/ “Descobridor da Natureza?”*. Porto: Centro de Estudos Portugueses, 1985.

GIDE, André. *Os Frutos da Terra*. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986.

LOURENÇO, Eduardo. *Fernando Pessoa Revisitado*. 2 ed. Rio de Janeiro: Moraes, 1981.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do Bem e do Mal – Prelúdio a uma Filosofia do Futuro*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *A Origem da Tragédia*. São Paulo: Moraes, (s/d).

PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. 5 ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974.

VERGUEZ, André; HUISMAN, Denis. *História dos Filósofos Ilustrada pelos Textos*. 3 ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1976.

O desejo de não mais desejar: Meursault, de *L'étranger*, além do princípio do prazer de Freud

ANGELA REGINA BINDA DA SILVA

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

e-mail: angela.binda@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa pretende se utilizar de alguns conceitos da psicanálise de Sigmund Freud que se fazem presentes no texto *Além do princípio do prazer* (1920) - especialmente o de que os processos mentais se esforçam para alcançar o prazer e evitar o desprazer, mantendo a quantidade de excitação no interior do aparelho psíquico o mais baixo possível, ou pelo menos constante - para justificar o modo de vida apático e indiferente do personagem Meursault, de Albert Camus, acrescentando mais uma possível leitura à obra *L'étranger* pelo viés da psicanálise.

Palavras-chave: prazer, desprazer, Meursault, Freud, pulsão.

Abstract: This research aims to use some concepts from psychoanalysis of Sigmund Freud that are present in the text *Beyond the Pleasure Principle* (1920) – especially the mental processes that make efforts to achieve pleasure and avoid displeasure, keeping the amount of excitement within the psychic apparatus as low as possible, or at least constant - to justify the apathetic and indifferent way of life of the character Meursault, by Albert Camus, adding another possible reading of the book *The Stranger* through the bias of psychoanalysis.

Keywords: pleasure, displeasure, Meursault, Freud, drive.

*Será que, em tempos narcisistas, competitivos e exibicionistas como os nossos,
é reconfortante ler um investigador que não tem medo de confessar seus fracassos e que elabora suas teorias de modo sempre aberto à crítica?
Será que Freud é lido porque é raro encontrar quem escreva como se conversasse com o leitor, fazendo dele, na verdade, um interlocutor?*
Nina Saroldi

Sigmund Freud nasceu em Freiberg, em 1856, na região da Morávia, hoje parte da República Tcheca. Albert Camus nasceu em 1913, em uma fazenda perto de Mondovi, na Argélia. É no prefácio da edição de *O mal estar na cultura* (2010), que Paulo Endo e Edson Souza destacam que Freud, grandemente admirado até os dias de hoje, não é considerado apenas o pai da psicanálise, mas o fundador de uma forma muito particular e inédita de produzir ciência e conhecimento. Albert Camus, com sua literatura, desperta até hoje o interesse da crítica literária por seu estilo simples e brilhante, mas também porque soube contribuir substancialmente para o homem do seu tempo defendendo a liberdade individual e uma vida sem mentiras e de ajuda mútua.

Para Hélder Ribeiro (1996, p. 38), Camus foi tão importante porque viveu e representou todos os nossos dilaceramentos, as nossas confusões, os nossos sonhos e

nostalgias. Vicente Barreto também escreve sobre a importância da obra de Camus:

A importância da obra camusiana na hora presente transborda o interesse literário e insere-se no cerne da discussão sobre o destino do homem na segunda metade do século XX. Os estudos que foram, são e ainda por muito tempo serão escritos sobre Camus testemunham a presença de suas idéias [...] Para a busca de seu destino e o reencontro de sua vocação, o homem ocidental deverá conhecer a obra camusiana. O pensamento de Albert Camus representa para as gerações atuais uma fonte da qual poderão tirar ricos ensinamentos para a ação (1997, p. 7).

Para destacar a relevância de Freud, mais uma vez damos voz a Paulo Endo e Edson Souza, que ressaltam no prefácio da obra *O mal estar na cultura* (apud FREUD, 2010, p. 7):

Seus estudos sobre a vida inconsciente, realizados ao longo de toda a sua vasta obra, são hoje referência obrigatória para a ciência e a filosofia contemporâneas. A sua influência no pensamento ocidental é não só incontestada, como não cessa de ampliar seu alcance, dialogando com e influenciando as mais variadas áreas do saber, como a filosofia, as artes, a literatura, a teoria política e as neurociências.

Apesar da vasta literatura que Freud e Camus deixaram para os homens, e da grande influência que seus escritos exercem sobre os estudiosos das mais diversas áreas de atuação, esta pesquisa se ocupa especialmente em utilizar alguns conceitos encontrados no texto de Freud, *Além do princípio do prazer* (1920), para justificar as ações e o modo de vida do protagonista Meursault, da obra *L'étranger*, de Albert Camus.

Nossa pretensão aqui, não se limita apenas à descrição do comportamento frio e apático do célebre personagem Meursault, de *L'étranger*, e sua inserção no absurdo proposto por Camus, mas sim, unir literatura e psicanálise a fim de oferecer mais uma proposta de leitura à obra do escritor francês, por meio dos conceitos da psicanálise de Freud¹.

Literatura e psicanálise se unem aqui sem nenhuma pretensão de deixar de lado a teoria do absurdo utilizada por Camus ainda em vida para descrever a apatia e o comportamento frio do célebre personagem de *L'étranger*, mas para contribuir com o enriquecimento dos estudos sobre a obra de Camus, oferecendo uma leitura de uma de suas obras mais célebres por meio dos conceitos da psicanálise de Freud.

¹ Muitas são as explicações de Camus em *Le Mythe de Sisyphe* para descrever o absurdo. De acordo com o escritor (1942a, p.101), «[...] dans un univers soudain privé d'illusions et de lumières, l'homme se sent un étranger [...] ce divorce entre l'homme et sa vie, l'acteur et son décor, c'est proprement le sentiment de l'absurdité». “[...] num universo repentinamente privado de ilusões e de luzes, o homem se sente um estrangeiro [...] esse divórcio entre o homem e sua vida, o ator e seu cenário é propriamente o sentimento do absurdo” (2008, p. 20). O absurdo não pode ser considerado como uma criação mental ou uma realidade física, mas sim como a procura do homem por respostas. O absurdo ainda pode ser considerado o vazio de um mundo que não tem como responder as perguntas do homem. Camus acrescenta que o absurdo “c’est ce divorce entre l’esprit qui désire et le monde qui déçoit [...]” (1942a, p. 135): “[...] é o divórcio entre o espírito que deseja e o mundo que o decepciona” (2008, p. 62).

Freud publicou *Além do Princípio do Prazer* em 1920. Ao mesmo tempo considerado admirável e avassalador, o texto foi mal aceito e até hoje não agrada a muitos psicanalistas que se sentem “desconfortáveis com a proposição de uma pulsão de morte autônoma e independente das pulsões de vida. Nesse artigo, Freud refaz os alicerces da teoria psicanalítica ao propor novos fundamentos para a teoria das pulsões” (ENDO; SOUZA, 2010, p. 16).

Camus, por sua vez, publicou *L'étranger* em 1942, uma obra que causa estranheza e desconforto no leitor desde a primeira frase, quando o narrador diz (1942b, p.9): “Aujourd’hui, mamam est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J’ai reçu un télégramme de l’asile: ‘Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués’. Cela ne veut rien dire. C’était peut-être hier”². Essas sensações são causadas pela indiferença do protagonista Meursault diante da morte de sua mãe e aliadas à falta de sentimentos aparentes no convívio com as pessoas que o cercam.

Segundo Leopoldo Fulgencio, em seu artigo “Aspectos empíricos e metapsicológicos do princípio do prazer em Freud” (2009), o pai da psicanálise assume o princípio do prazer como sendo a função geral do psiquismo, a procura do prazer e a fuga do desprazer, um fato presente tanto nos processos conscientes quanto inconscientes. Com base nisso, ressaltamos o comportamento de Meursault que evita situações que possam lhe causar qualquer tipo de desprazer e o levem a sair da sua zona de conforto. Suas ações parecem sempre estar em um nível constante de um equilíbrio inabalável.

A forma como Meursault percebe o mundo que o rodeia é muitas vezes incompreensível para o leitor. Os fatos de real significância como a morte de sua mãe, ou o resultado do seu julgamento são tratados por Meursault de uma forma indiferente, como se as emoções normalmente afloradas por situações como essas não fizessem parte de sua vida.

O comportamento de Meursault denuncia um homem que parece desconhecer totalmente as regras mais essenciais da sociedade. Ele é indiferente ao que as pessoas geralmente buscam durante toda a vida. Meursault não tem ambição por dinheiro, não se importa com a formação de uma família, não planeja o seu futuro e não sabe como se comportar em um tribunal.

Quando seu patrão fala sobre uma boa oportunidade de emprego em Paris, Meursault não demonstra qualquer tipo de reação. Qualquer coisa que venha a mudar a estabilidade de sua vida não lhe interessa. Sua resposta ao convite feito por seu chefe é indiferente e deixa claro um sentimento de ausência de ambição (1942b, p.66):

J’ai dit que oui mais que dans le fond cela m’était égal. Il m’a demandé alors si je n’étais pas intéressé par un changement de vie. J’ai répondu qu’on ne changeait jamais de vie, qu’en tout cas toutes se valaient et que la mienne ici ne me déplaisait pas du tout. Il a eu l’air mécontent, m’a dit que je répondais toujours à côté, que je n’avais pas d’ambition et que cela était désastreux dans les affaires.³

² “Hoje mamãe morreu, ou talvez ontem, não sei bem. Recebi um telegrama do asilo: ‘Mãe morta, enterro amanhã. Sinceros pêsames’. Isto não esclarece nada, talvez tenha sido ontem” (2005, p. 7).

³ “Disse que sim, mas que no fundo tanto fazia. Perguntou-me, depois, se eu não estava interessado em uma mudança de vida. Respondi que nunca se muda de vida; que, em todo caso, todas se equivaliam, e que a minha aqui não me desagradava em absoluto. Mostrou-se descontente, ponderando que eu respondia sempre à margem das questões, que não tinha ambição e que isto era desastroso nos negócios” (2005, p. 45).

No texto *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental* (1911), Freud destaca que tudo o que possa despertar desprazer acaba por ser afastado pela atividade psíquica, e os processos mentais inconscientes se esforçam por alcançar o prazer.

Partindo especialmente deste ponto, voltemos mais uma vez ao personagem de Camus que tem as ações conduzidas pelo tédio e pela rotina na primeira parte da narrativa de *L'étranger*. Meursault se submete a uma vida banalmente cotidiana. Seu universo na obra é basicamente resumido ao seu quarto, seu escritório, seu bairro e à praia em que passeia com a namorada Marie e o vizinho Raymond. Todos os acontecimentos da vida de Meursault estão no mesmo plano e nenhum tem mais importância do que o outro. Sua vida é sem brilho e composta de experiências ordinárias.

De acordo com o pesquisador Fulgencio (2009, p. 3):

Em 1924, Freud expõe um fato que, para ele, não poderia ser rejeitado: o princípio do prazer é descrito como vigia de nossa vida. Freud dizia que os processos mentais são governados pelo princípio de prazer de modo que o seu primeiro objetivo é evitar o desprazer e obter o prazer [...].

Meursault não tem certeza de nada, não é firme em suas respostas, e pequenas frases como “tanto faz”, “isto não quer dizer nada”, ou “não importa” estão presentes durante toda a narrativa. Camus descreve a vivência de um personagem submerso em uma rotina constituída por atos simples e repetitivos cuja filosofia de vida parece ser a de viver sem preocupar-se com nada. Sem emoções aparentes, Meursault enterra sua mãe que vivia em um asilo, começa um relacionamento com uma antiga datilógrafa do escritório onde trabalhava, e mantém contato com seu vizinho Raymond. O personagem é indiferente às coisas que o cercam e coloca todas as suas experiências em um mesmo nível de significação.

Ao analisarmos detalhadamente a vida de Meursault, façamos, pois, uma ligação dos atos do personagem com as palavras de Oswaldo Giacoia, que ressalta a base empírica e o ponto de partida de Freud para as hipóteses levantadas em *Além do princípio do prazer*: “[...] o aparelho psíquico tem como tarefa fundamental manter a quantidade de excitação em seu interior no nível mais baixo possível, ou pelo menos em um nível constante [...]” (2008, p. 13).

De fato, Meursault não vivencia momentos de grandes desgostos ou de alegria, não tem um amor exaltado e não chora no enterro de sua mãe. Ele ainda não dá mostras de qualquer interesse intelectual, político ou artístico. Suas distrações são insignificantes, como ler algum pedaço de jornal velho em seu quarto e na prisão, ou ficar na varanda de sua casa vendo a movimentação das pessoas na rua.

Camus abre a obra *L'étranger* anunciando a morte da mãe de Meursault. Tanto o velório quanto o enterro são presenciados pelo personagem sem qualquer alteração de humor, e num equilíbrio constante. Não há choro ou lamentações. O personagem apenas acompanha tudo de maneira indiferente e satisfaz suas necessidades básicas como comer e dormir sem qualquer diferença dos outros dias de sua vida.

De acordo com Fulgencio (2009, p. 3), “Freud retoma que o princípio do prazer é uma tendência que opera a serviço de uma função, cujo objetivo é libertar inteiramente o aparelho mental de excitações, além de conservar a quantidade de excitação constante nele, ou mantê-la tão baixa quanto possível”. Sendo assim, o ser humano procura o prazer e evita a dor, conceito da psicologia clínica de Freud. Endo e Souza (2010) ainda destacam que o desejo de não mais desejar resultaria na morte psíquica. Eis o con-

ceito de pulsão de morte que ataca o psiquismo como tendência e forças capazes de provocar a dor, a paralisia e a destruição, e que poderiam paralisar o trabalho do eu.

Sob o forte brilho do sol de Marengo (a oitenta quilômetros de Argel), Meursault sepulta sua mãe. A maneira com que o personagem lida com a morte da própria mãe é suscetível de causar certa repulsa nos leitores que se deparam com tamanha indiferença de um filho diante da perda de um ente geralmente tão estimado. Meursault não exterioriza, pois, nenhum sofrimento pela morte de sua mãe, e um dia depois que a enterra, distrai-se com uma antiga colega de trabalho e vai ao cinema com ela assistir a um filme de comédia. Leiamos, pois, as palavras de Fulgencio (2009, p. 2):

Freud, ao se apoiar na idéia [sic] de Fechner de que o princípio governante de todos os processos mentais constitui um caso especial de "tendência no sentido da estabilidade", atribuiu ao aparelho psíquico o propósito de reduzir a nada ou de manter o mais baixo possível as somas das excitações que fluem sobre ele.

É importante reiterar que Meursault é um personagem que mantém os acontecimentos de sua vida equilibrados em um mesmo nível de significação. Seus atos e emoções tendem sempre à estabilidade. Este aparente equilíbrio faz com que ele enterre sua mãe em um dia e, no outro, saia com uma mulher para divertir-se no canal da cidade e começar um relacionamento que é levado adiante sem qualquer tipo de demonstração de sentimentos pela parte do protagonista de *L'étranger*. Meursault não usa palavras doces nem demonstra gestos afetuosos por sua namorada e decepciona Marie que já começava a vislumbrar um futuro com ele. O personagem se apresenta durante toda a obra em um estado tórpido, sem alguma excitação, e parece-nos fugir de qualquer escolha que lhe cause dor, desprazer ou destitua a possível estabilidade que sua vida nos aparenta ter.

Em suas pesquisas, Giacoia (2008) ressalta a correspondência analógica existente entre o princípio do prazer – como elemento dominante na vida mental, e o princípio da constância – que determina a tendência de manutenção das quantidades de energia no interior de sistemas mecânicos em níveis constantes. Giacoia (2008, p. 31) ainda complementa:

[...] os princípios do prazer e da constância remetem um ao outro, sendo o primeiro um modo de funcionamento secundário do aparelho mental – determinado sob pressões e exigências da realidade em que se insere o organismo. Isso significa dizer que o princípio do prazer pode ser pensado em analogia com o princípio da constância, sendo este considerado dispositivo regulador dos regimes de energia no interior de sistemas fisiológicos.

Podemos entender o princípio da constância como outra maneira de formular o princípio do prazer, uma vez que a hipótese enunciada por Freud é a de que o aparelho mental se esforça para manter seu nível de excitação o mais baixo possível ou ao menos mantê-lo constante.

Constância, pois, é o que os atos de Meursault expressam durante toda a obra de Camus. A apatia do personagem é contínua, e todos os aspectos de sua vida – emprego ou relações amorosas, por exemplo – estão sempre em um mesmo patamar. Ma-

rie mostra-se sensível e esforça-se para ter algum tipo de retorno do namorado. Quando pergunta se ele a amava, ele diz : “Je lui ai répondu que cela ne voulait rien dire, mais qu’il me semblait que non” (1942b, p. 57)⁴. As respostas indiferentes de Meursault claramente entristecem Marie, que retoma o assunto, dessa vez perguntando se ele queria casar-se com ela. Mais uma vez, Meursault não faz escolhas: «J’ai dit que cela m’était égal et que nous pourrions le faire si elle le voulait» (1942, p. 67)⁵.

Segundo Meursault, o casamento não tem importância e não é uma coisa séria. Essa opinião causa espanto em sua namorada Marie. Ela, que é a pessoa mais próxima de Meursault durante a narrativa, expõe sua opinião a respeito dele: «[...] elle a murmuré que j’étais bizarre [...]» (1942b, p. 68)⁶. Quando Marie fala que não poderia jantar na pensão de Céleste com Meursault porque tinha o que fazer, a moça precisa perguntar: « Tu ne veux pas savoir ce que j’ai à faire?» Meursault responde: «Je voulais bien le savoir, mais je n’y avais pas pensé [...]» (1942b, p. 69)⁷.

Camus dividiu *L’étranger* em duas partes. A primeira é iniciada com a morte da mãe do personagem e descreve – além do velório e enterro da mesma – a rotina de Meursault. O equilíbrio dessa vida apática é quebrado no fim da primeira parte quando Meursault assassina um árabe aparentemente sem razão. Na segunda parte de *L’étranger*, Meursault narra seu processo de instrução, seu julgamento, e a maneira indiferente com que ele se comporta frente a essas situações. É, pois, o assassinato que Meursault comete no fim da primeira parte da obra que pretendemos ressaltar.

Após cometer um assassinato em uma praia, a pacata vida do personagem principal de *L’étranger* muda de repente. Meursault atira cinco vezes em um árabe que havia tido problemas com seu vizinho Raymond anteriormente (1942b, p. 93). O crime, aparentemente sem razão, leva Meursault à prisão, ao julgamento e a uma dura sentença de morte. O texto sobre o assassinato do árabe finaliza a primeira parte de *L’étranger* e marca a mudança do estilo de vida de Meursault. O que era antes do crime uma vida banalmente rotineira será depois dele uma sucessão de interrogatórios, e o personagem estará privado de tudo o que mais gosta: a natureza, a namorada e sua liberdade.

O lugar que deveria proporcionar descanso para Meursault é o cenário onde o equilíbrio do dia é quebrado (1942b, p. 92-93):

C’est alors que tout a vacillé. La mer a charrié un souffle épais et ardent. Il m’a semblé que le ciel s’ouvrait sur toute son étendue pour laisser pleuvoir du feu. Tout mon être s’est tendu et j’ai crispé ma main sur le revolver. La gâchette a cédé, j’ai touché le ventre poli de la crosse et c’est là, dans le bruit à la fois sec et assourdissant, que tout a commencé. J’ai secoué la sueur et le soleil. J’ai compris que j’avais détruit l’équilibre du jour, le silence exceptionnel d’une plage où j’avais été heureux. Alors, j’ai tiré encore quatre fois sur un corps inerte où les balles s’enfonçaient sans qu’il y parût. Et c’était comme quatre coups brefs que je frappais sur la porte du malheur. ⁸

⁴ “Respondi-lhe que isto não queria dizer nada, mas que parecia que não” (2005, p. 38).

⁵ “Disse que tanto fazia, mas que se ela queria, poderíamos nos casar” (2005, p. 45).

⁶ “[...] murmurou que eu era uma pessoa estranha [...]” (2005, p. 46).

⁷ “Não quer saber o que tenho que fazer?” “Eu queria muito saber, mas não tinha pensado nisso [...]” (2005, p.47).

⁸ “Foi então que tudo vacilou. O mar trouxe um sopro espesso e ardente. Pareceu-me que o céu se abria em toda a sua extensão deixando chover fogo. Todo o meu ser se retesou e crispei a

Voltemos, pois, à psicanálise para ressaltarmos que “Freud admite a equiparação entre desprazer e o aumento de quantidades de excitação (energia, impulsos ou estímulos) acorrentes no interior do aparelho, o prazer consistindo na eliminação dessa quantidade, em sua redução ou em sua manutenção em níveis constantes” (GIACOIA, 2008, p. 26).

Faz-se possível ilustrar a hipótese de Freud com o assassinato que Meursault comete, uma vez que o grande aumento de excitação no interior do aparelho do personagem possivelmente acarreta seu grande ponto de desequilíbrio e desprazer.

Meursault compreende que quebrou o equilíbrio de um lindo dia de sol que iluminara uma sucessão de fatos simples, mas felizes: suas brincadeiras dentro do mar com Marie, o prazer de se deitar na areia quente da praia, o agradável almoço com Masson e a esposa, Marie e Raymond, a caminhada com os homens, e todas as risadas que eles haviam compartilhado até aquele momento.

Meursault tinha uma vida organizada com emprego fixo, namorada e alguns vizinhos que demonstravam simpatia por ele. Além disso, ele encontrava prazer na natureza e tinha alguns momentos de lazer como ir ao cinema com o colega de escritório Emmanuel ou banhar-se no porto. Além do equilíbrio do dia, Meursault compreendia que destruíra também o equilíbrio de sua vida.

O personagem estava ciente de que sua vida mudaria a partir daquele momento, pois fez uma relação dos quatro últimos tiros que disparou contra o árabe com quatro batidas secas na porta da desgraça. Meursault ainda diz a frase “C'est alors que tout a vacillé” (1942b, p. 93)⁹, como se ela expressasse a culminância de todo aquele calor que ele já não conseguia mais suportar na cena do assassinato. Meursault dá ao leitor a impressão de que a decisão de cometer o crime pode ter sido tomada ali e, logo em seguida, atira uma e depois mais quatro vezes no árabe (1942b, p. 93).

Ao matar o árabe, é muito provável que o movimento psicofísico de Meursault tenha se elevado além de certa medida, o que explicaria o sentimento de desprazer do personagem demonstrado por ele mesmo no momento do assassinato. Meursault, por certo tempo, dá lugar ao desprazer em detrimento de sua estabilidade completa. Ao ser preso, porém, retoma o equilíbrio que havia perdido no momento do crime.

Uma vez que se admita – no caso da psicanálise – que o aparelho psíquico se esforce para manter o nível de excitação afluente no psiquismo o mais baixo possível – ou pelo menos constante –, é possível entender que o assassinato que Meursault comete na praia tenha possivelmente favorecido o aumento do nível da quantidade de excitação, e por isso seja considerado como algo não agradável e que traga desprazer.

A respeito das relações entre prazer e desprazer aqui propostas, Ricoeur (apud GIACOIA, 2008, p. 30-31) observa com total propriedade que:

[...] os fenômenos de prazer e desprazer se relacionam com a quantidade de excitação presente no espírito, correspondendo o desprazer a um crescimento da quantidade de excitação, e o prazer, à sua diminuição. Há, pois, duas hipóteses: a primeira concerne à

mão sobre o revólver. O gatilho cedeu, toquei o ventre polido da coronha e foi aí no barulho ao mesmo tempo seco e ensurdecedor, que tudo começou. Sacudi o suor e o sol. Compreendi que destruíra o equilíbrio do dia, o silêncio excepcional de uma praia onde havia sido feliz. Então atirei quatro vezes ainda num corpo inerte em que as balas se enterravam sem que se desse por isso. Era como se desse quatro batidas secas na porta da desgraça” (2005, p. 63).

⁹ “Foi então que tudo vacilou” (2005, p. 63).

correspondência entre as sensações de prazer e desprazer e o aumento de uma quantidade de excitação; a segunda concerne ao esforço do aparelho psíquico para manter a quantidade de excitação nele acorrente no mais baixo nível ou pelo menos em nível constante. É uma hipótese concernente ao trabalho do aparelho psíquico e sua direção; é ela que constitui propriamente a hipótese da constância. A primeira hipótese permite transcrevê-la em princípio de prazer, e dizer que o princípio de prazer deriva do princípio da constância.

Giacioia ressalta ao seu leitor que sempre se faz importante lembrar que as hipóteses especulativas levantadas em *Além do princípio do prazer* decorrem da concepção de ciência adotada por Freud (2008b). Dessa forma, os atos de Meursault parecem refletir as palavras de Freud e por este motivo nos instigaram à formulação desta pesquisa.

As respostas às perguntas da epígrafe que abre esta pesquisa podem ser ao mesmo tempo sim e não. Sim, porque Freud foi brilhante tanto no campo da psicanálise quanto das letras. Sim porque não é necessário ter grande envolvimento com a psicanálise para encantar-se com a maneira fácil e quase íntima com que Freud escreve para seu leitor. Sim, porque Freud nos permite estender seus conceitos para diversas áreas do saber, como a literatura. E não porque resposta alguma é suficiente para de fato explicar por que é tão fascinante ler Freud. Precisamos concordar com Nina Saroldi para dizermos de forma simples e objetiva que lemos Freud porque é muito bom lê-lo.

Referências

- BARRETO, Vicente. *Camus: Vida e Obra*. 2 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.
- CAMUS, Albert. *Le Mythe de Sisyphe*. Paris: Ed. Gallimard, 1942a.
- _____. *L'étranger*. Paris: Ed. Gallimard, 1942b.
- _____. *O mito de Sísifo*. Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. 5 ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2008.
- _____. *O Estrangeiro*. Tradução de Valerie Rumjanek. 26 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- FREUD, Sigmund. *O mal estar na cultura*. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: Ed. LPM, 2010.
- FREUD, Sigmund. "Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental", *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1969.
- FREUD, Sigmund. "Além do princípio do prazer", *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1987.
- FULGENCIO, Leopoldo. "Aspectos empíricos e metapsicológicos do princípio do prazer em Freud", in: *XIII Encontro de iniciação científica, 2008*. Campinas. Disponível em <http://www.puc-campinas.edu.br/pesquisa/ic/pic2009/resumos/%7BFEAA4404->

BA85-4359-8B94-0545BF42FD4A%7D.pdf. Acesso em 1 de fevereiro de 2012.

GIACCOIA, Oswaldo. *Além do princípio do prazer: um dualismo incontornável*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.

RIBEIRO, Helder. *Do absurdo à solidariedade: a visão do mundo de Albert Camus*. Lisboa: Ed. Estampa, 1996.

López Velarde, ¿imágenes o símbolos?

JORGE RUEDAS DE LA SERNA

Universidad Nacional Autónoma de México.

e-mail: ruedasjor@hotmail.com

Resumen: El poeta mexicano Ramón López Velarde (1888-1921), nacido en Jerez, villa del Estado de Zacatecas, se dio a conocer en la capital con un primer libro de inspiración local, *La sangre devota* (1916), que lo definió como el poeta provinciano por antonomasia. Sin embargo pronto experimentó con una poesía simbólica y existencial en su segundo libro *Zozobra* (1919). En su tercer libro, *El son del corazón*, publicado póstumamente (1932), el poeta alcanzaba un estilo más propio y original. Su prosa corrió un camino paralelo, de un estilo más periodístico (*El don de febrero*), a *El Minutero* (1923), una prosa metafórica y enigmática. El último poema que corrigió, poco antes de morir fue *La suave Patria*. Es su poesía más popular.

Palabras-chave: nacionalismo, provincianismo, coloquialismo; modernismo.

Abstract: The Mexican poet Ramón López Velarde (1888-1921), born in Jerez, a small town in the state of Zacatecas, came to be known in the capital with his first book of local inspiration, *La sangre devota* (1916), which defined him as the provincial poet by antonomasia. However, he soon experimented with a symbolical and existential poetry in his second book, *Zozobra* (1919). In his third book, *El son del corazón*, published posthumously (1932), the poet reached a more proper and original style. His prose ran a parallel way, from alternative styles (*El don de febrero*), to *El Minutero* (1923), a metaphorical and enigmatic prose. The last poem he amended, a little before his death, was *La suave Patria*. It is his most popular poem.

Keywords: nationalism; provincialism; colloquialism; modernism.

Uno de los poemas de Ramón López Velarde que ha resultado más enigmático para la crítica es *La suave Patria*. Es un poema dramático, por la forma. Consta de un Proemio, un Primer Acto, un Intermedio y un Segundo Acto. Escrito en versos endecasílabos, combina aleatoriamente estrofas de seis, cinco, cuatro, tres y dos versos, con una sola excepción, al final del primer acto, en que se extiende la última estrofa hasta los catorce versos. La rima, consonante, asume las más diversas combinaciones, ya abrazada, cruzada o pareada. Por momentos el esquema más semejante sería el de la octava real (ABABABCC), forma por excelencia de la épica culta; pero ya se quiebra el ritmo por la intensidad dramática y se convierte en algo parecido a la *terza rima o terceto* dantesco (ABA BCB CDC), y en la excepcional estrofa de catorce versos, especialmente dramática, que expresa la fuerza telúrica de la patria, toda la rima es pareada:

1. ;Tu cielo nupcial, que cuando truena
2. de deleites frenéticos nos llena!
3. Trueno de nuestras nubes, que nos baña
4. de locura, enloquece a la montaña,
5. requiebra a la mujer, sana al lunático,
6. incorpora a los muertos, pide el Viático,

7. y al fin derrumba las madererías
8. de Dios, sobre las tierras labrantías.
9. Trueno del temporal: oigo en tus quejas
10. crujir los esqueletos en parejas,
11. oigo lo que se fue, lo que aún no toco
12. y la hora actual con su vientre de coco,
13. y oigo en el brinco de tu ida y venida,
14. Oh trueno, la ruleta de mi vida.

Este fragmento es admirable por la exacta correspondencia entre la forma poética y el sentido. Los versos se amarran de dos en dos por la rima y forman un enunciado bimembre: “*¡Tu cielo nupcial, que cuando truena / de deleites frenéticos nos llena!*” Los versos, así amarrados, conforman la imagen de ese “cielo nupcial”, donde en cada imagen se une o ayunta, como en una especie de cópula, ciertamente “nupcial”, el cielo con la tierra, una cópula enloquecedora. El esquema semántico sería el siguiente:

truenos celestes *vs.* deleites frenéticos
 truenos de las nubes *vs.* locura de la montaña
 requiebros de la mujer *vs.* incorporación de los muertos
 trueno del temporal *vs.* crujir los esqueletos
 lo que se fue (el pasado) *vs.* el presente (el vacío)
 ciclo del temporal *vs.* la ruleta de la vida

Particularmente significativo resulta así el bimembre compuesto por los versos 9 y 10: “*Trueno del temporal: oigo en tus quejas / crujir los esqueletos en parejas*”. Los “esqueletos” pueden ser, obviamente, los de los muertos que los truenos del temporal hacen que se incorporen pidiendo el Viático, pero también pueden ser, metalingüísticamente, los propios versos, crujiendo, pareados, en parejas, encadenados. Es coherente con el sentido general del fragmento: esa fuerza telúrica que resulta del choque entre el cielo y la tierra, como los rayos, como los truenos. Nupcias del cielo y la tierra, que generan esa fuerza brutal resultante del choque entre dos polos, uno positivo y otro negativo. Todo el fragmento produce el efecto de un gran choque eléctrico, una descarga que descompone la visión en una vista fragmentaria como de relámpagos, imágenes aisladas: deleites frenéticos, requiebros de la mujer, lunáticos recobrando el juicio, muertos que se incorporan, crujir de esqueletos.

Y en el medio, toda esa fuerza telúrica enloquecedora se resuelve en una imagen fecundante y de germinación, en los versos 7 y 8, en los que el “trueno del temporal”, extrema su furia

*y al fin derrumba las madererías
 de Dios, sobre las tierras labrantías...*

Es el único encabalgamiento de todo el pasaje, y tiene un extremo valor estilístico, rítmico y visual. El genitivo “de Dios”, del sustantivo “las madererías”, cae materialmente del primero al segundo verso, correspondiendo al sentido del “derrumbe de las madererías sobre las tierras labrantías”. La imagen es poderosa, pues es nada me-

nos que “Dios” el que se derrumba y se prodiga sobre las tierras labrantías, dimensionando aún más su imponencia, por ser una palabra monosilábica, aguda, enfática, suspendida por la pausa que impone la coma, y a la vez produciendo ese efecto de derrama deslizándose sobre las tierras, como el agua. La imagen, obviamente, tiene una connotación sexual, de fecundación, como el de una fantástica eyaculación seminal.

Hay otro detalle estilístico importante en este fragmento que quiero resaltar. Si bien todo el poema está construido con versos endecasílabos, de manera casi inadvertida nos damos cuenta de que los versos 5 y 6, son silábicamente dodecasílabos, pero ni el oído ni el ritmo los delatan:

*requiebra a la mujer, sana al lunático,
incorpora a los muertos, pide el Viático,*

El secreto es que, si se descomponen en cuatro miembros, resultarían cuatro heptasílabos:

requiebra a la mujer,
sana al lunático,
incorpora a los muertos,
pide el Viático,

el primero y el tercero, perfectos, el segundo y el cuarto por la sinéresis. De este modo es que, al leer todo el fragmento, esa “anomalía” pasa inadvertida, pues estamos habituados a la combinación tan frecuente y natural entre endecasílabos y heptasílabos, particularmente en las silvas. Pero esa “anomalía”, repito, entre paréntesis, tiene también un alto valor estilístico. Se trata de dos versos bimembres con oposición de sentido interna cada uno de ellos. El primero en que predomina cierta ironía: El “trueno del temporal” mientras “requiebra a la mujer” / “sana al lunático”, otra vez el choque de polos negativo y positivo que aquí produce efectos contrarios, el efecto de “requebrar”, o provocar que la mujer pierda en cierta medida el juicio, ese requiebro tiene un sentido lúbrico, en tanto que al lunático (es decir al enamorado) lo hace recobrar la razón. La imagen tiene igualmente un alto contenido sexual. Podría significar el coito mismo, que se produce también como un choque eléctrico, haciendo al hombre repentinamente perder el deseo, o “recobrar el juicio”. De cualquier forma es la misma bipolaridad que domina todo el fragmento. El hecho de que se trate de un dodecasílabo funciona como un remarque de sentido.

El verso siguiente “*incorpora a los muertos, pide el Viático*”, introduce una nota patética. Se trata también de un bimembre, y la oposición es más sutil, como si al levantarse los muertos de la oscuridad fuesen de pronto iluminados por un relámpago. Hay una oposición implícita entre la noche y la luz, entre la muerte oscura terrenal y el Viático, la salvación. Se trata en última instancia de la Resurrección. Como dice, en un bello ensayo sobre la poesía en general, Alfonso Reyes:

los ortodoxos que tiemblan ante esta última proposición - en el alma, el cuerpo- tranquilizarse recordando el dogma, muy olvidado, de la resurrección, noción que confiesa la

necesidad de una reincorporación de las almas para poder decidir sobre sus destinos ulteriores.¹

Es interesante que tanto López Velarde como Reyes coincidan en el concepto de “reincorporación” o “incorporación”, que es el sentido del verso: El trueno-relámpago “incorpora” a los muertos, es decir no sólo los levanta sino que los hace de nuevo tener o tomar cuerpo. Es entonces el precepto, o mejor dicho el dogma, de la “resurrección de los muertos”, y el verso que lo expresa también rompe su contención métrica, resaltándose, con el anterior, de entre todos los demás. Aunque estos recursos no son perceptibles a simple vista, actúan subliminalmente reforzando una significación más profunda del texto.

No es posible realizar aquí un análisis más completo, pero sirva lo comentado hasta aquí para señalar que este fragmento es muy importante para una comprensión más amplia del poema. Por lo que se refiere al aspecto léxico-semántico, no hay aquí mayor problema. La única palabra que parece conflictiva es el *coco* del verso 12 que amarra la rima con el verso 11: “oigo lo que se fue, lo que aún no toco / y la hora actual con su vientre de coco”. Y ha representado un problema fundamental en las interpretaciones de la poesía lópezvelardiana. Nos permite, por lo tanto, pasar al siguiente aspecto de nuestro análisis.

II

El intento de averiguar aisladamente la significación de palabras aparentemente arbitrarias del lenguaje poético de López Velarde, como el de ésta, que pareciera un capricho para mantener la rima, ha sido el mayor tropiezo de la crítica. Ya el maestro José Luis Martínez, en su edición de las *Obras* de Ramón López Velarde,² aseguraba que “no es posible aclarar los significados de todas las imágenes de la poesía de López Velarde, porque algunas de ellas son sólo capricho, juego verbal”, y a pesar de ello, los críticos se han afanado en este tipo de interpretaciones. En su *Antología del modernismo: 1884-1921*,³ José Emilio Pacheco llegó a proponer que se hiciera una exégesis de la poesía de López Velarde, “verso a verso –dice-, tan minuciosa como la que se ha hecho de Góngora”. Mucho antes, en su edición de la *Suave Patria* (1944), Francisco Monterde había dicho algo semejante, aunque planteando un problema bastante más interesante. Escribe Monterde: “Contemporáneos del autor percibimos totalmente el mensaje; pero sus metáforas y reminiscencias ya intrigan a los extraños: mañana, cada frase requerirá una exégesis...” Don Francisco veía con acierto que muchas referencias del jerezano tenían que ver simplemente con imágenes de la vida cotidiana, de la cultura festiva del tiempo, que comenzaba ya a perderse, por su naturaleza efímera, y a eso se refiere.⁴ Todavía Antonio Castro Leal señala algo determinante en ese mismo sentido. Escribe en su prólogo a la edición de la Colección de Escritores Mexicanos: “en su mundo el

¹ “Jacob o idea de la poesía”, en *La Experiencia literaria*, 1942.

² Cfr. José Luis Martínez, “Notas a ‘El son del corazón’”, en Ramón López Velarde, *Obras*. Edición de José Luis Martínez. México, Fondo de Cultura Económica, 1971, p.798.

³ México, UNAM, 1970 (Biblioteca del Estudiante Universitario, 91), p. 166

⁴ Francisco Monterde, “La suave patria de López Velarde”, *Cultura Mexicana*, México, 1946, pp. 297-298.

árbol, la fuente y la montaña, más que símbolos, son anécdotas”⁵.

Todo esto nos lleva a considerar una primera hipótesis. López Velarde alcanza a vivir un momento de la poesía hispanoamericana, en el que, como sucede, por ejemplo, con *Trilce* de César Vallejo, la cultura popular se insertaba en la poesía culta del modernismo, contribuyendo a la disolución de la escritura poéticamente ortodoxa, obra de demolición que acabaría por realizar, de muy diversas maneras, la poética vanguardista de los años veinte, década a la cual nuestro poeta apenas empezaba a asomarse, pues muere en 1921, tan sólo dos meses después de haber concluido la *Suave Patria*, una de sus últimas y probablemente su más perfecta poesía. A la luz de los estudios más actuales sobre la poesía de la modernidad, su famoso ensayo “La derrota de la palabra”, adquiere enorme importancia como un temprano manifiesto en contra de los enunciados epistemológicos de la poética tradicional. Todo esto está por estudiarse. Podríamos entonces presumir, o decir presumiblemente, que la operación poética de López Velarde consistía en tomar como referentes no productos elaborados por la poesía anterior, o por la tradición clásica, sino que vislumbraba ya la necesidad de crear nuevas imágenes haciendo abstracción de las otras imágenes prefiguradas y prestigiadas por la poesía anterior, particularmente por el modernismo del que comenzaba a distanciarse: contempla los objetos más rutinarios y los convierte en imágenes poéticas, no en símbolos, sino en nuevas imágenes plurisémicas. Así el “vientre de coco” es totalmente intencional, la imagen puede partir de un muñeco, de una marioneta feérica, de algo tangible opuesto al pasado que se escapa, de la representación del año nuevo en una conmemoración agraria de su natal Jerez de Zacatecas. Claro, no me detendré en las diversas interpretaciones de los críticos que traen a colación hasta aquel “coco” temible con que se espantaba a los niños, pero que no tiene nada que ver ni con el poema ni con el vientre.

III

Sírvanos para terminar esta breve disertación, otro gran enigma que ha desvelado a los críticos. Se trata nada menos que de los dos últimos versos del poema. Las dos estrofas finales son las siguientes:

Patria, te doy de tu dicha la clave:
sé siempre igual, fiel a tu espejo diario;
cincuenta veces es igual el *Ave*
taladrada en el hilo del rosario,
y es más feliz que tú, Patria suave.

Sé igual y fiel; pupilas de abandono;
sedienta voz, la trigarante faja
en tus pechugas al vapor; y un trono
a la intemperie, cual una sonaja:
¡la carreta alegórica de paja!

Habiendo prescindido, por el momento, de un análisis, que sería imprescindible, de la forma como López Velarde constituye su propia *esencia* de la Patria, en otras

⁵ Antonio Castro Leal, “Prólogo” a Ramón López Velarde, *Poesías completas y El minuterero*. México, Porrúa, 1953. p. XIV ss.

palabras, de cómo proyecta poéticamente una vivencia estética pura, despojada de las figuras discursivas del patriotismo, apenas diremos que esto todo se logra mediante el choque permanente de contrarios entre los valores abstractos, constitutivos del discurso imperante, con las imágenes provenientes de la realidad humilde y podría decirse prosaica de la vida cotidiana. La forma poética, de arte mayor, contrasta irónicamente con la realidad que le sirve de referente. La rima misma tiene también un sentido irónico. Pero se trata de una ironía que recae sobre la escritura misma, produciendo no un efecto negativo sobre el referente, sino al contrario, prohiendo un sentimiento de ternura sobre ese mundo modesto que renace en el poema, mediante la ironización de la forma culta.

Así la solemnidad del poema es como una caricatura que hace crecer a ese gran personaje que es esa “suave” patria, en oposición a esa otra patria retórica, oprimente. La patria esencial es captada en imágenes aparentemente desarticuladas, porque están escondidas entre las grietas del discurso. Así Cuauhtémoc, el héroe por antonomasia, se nos queda apenas “hemisféricamente de moneda”, es el único Cuauhtémoc tangible, que tocan las manos del pueblo, y de aquella imagen icónica de la Patria, una mujer cuyos pechos prominentes y blancos cruza la faja trigarante, se nos queda tangiblemente la imagen de dos pechugas cocidas al vapor, que pudieran ser el deleite mórbido de la vista del niño en la cocina, por obvia asociación con los pechos femeninos. Es esa patria sensible y sensorial, esencial y concreta, que el poeta capta, y de la cual se está ya, proféticamente, despidiendo. A esa Patria real, humilde, bienaventurada, como los pobres, le da su consejo, y le pide que sea siempre igual, patria suave y esencial, en un *crecendo* de despedida que remata con dos versos magníficos:

.....y un trono
a la intemperie, cual una sonaja:
¡la carreta alegórica de paja!

Versos que, especialmente, han intrigado a los críticos. Baste decir, apenas, que el maestro José Luis Martínez, a quien considero el mayor y más fiel estudioso de López Velarde, construye sobre los mismos una interpretación sinceramente muy bella, que vale por sí misma, aunque, a mi juicio, sólo remotamente podría tener relación con el poema. En sus “Notas” citadas, trata acerca del significado de la enigmática “carreta alegórica de paja”. Recuerda Martínez la interpretación que del mismo verso hizo Rodolfo Usigli, y que José Emilio Pacheco transcribió en sus notas a su *Antología del modernismo*⁶. Según Usigli López Velarde se inspira en la historia bíblica de Booz (*Libro de Ruth*, 3), según la cual la moabita Ruth, que ha quedado sin marido, va a los campos de Booz con la intención de merecer su amor. Como lo encuentra dormido, junto a un montón de cebada, se recuesta a sus pies. Sospecha Usigli, además, que la fuente directa de nuestro poeta pudo haber sido el famoso poema de Victor Hugo, “Booz endormi (de *La légende des siècles*, VI), que enriquece el texto bíblico con una imagen deslumbrante, en la cual la cebada, convertida en paja por Victor Hugo, brilla en la noche como un montón de oro. José Luis Martínez, con buen sentido, objeta la interpretación, pues aparte del elemento común de la paja, no aparece ninguna “carreta alegórica”.

⁶ *Op. cit.*

Pero el maestro Martínez le entra también al quite, como se dice vulgarmente, y nos da su interpretación, atribuyendo el significado del verso a un tríptico intitolado “El carro de heno” del pintor flamenco Hieronymus Bosch, El Bosco, en cuya imagen central aparece el carro en medio de una multitud enloquecida que se afana por apoderarse del heno, como si se tratase de un grande tesoro, tanto así que la carreta está atropellando a un hombre quien estira todavía el brazo para coger un manojito de heno. Encima del carro, en contraste con toda esa enloquecida muchedumbre, se ve una escena idílica, compuesta por dos parejas de enamorados y dos ángeles, significando el amor sublime que está por encima de la codicia y la ambición mundanas. Entonces el crítico propone su interpretación: El poeta pide a la Patria que permanezca en un sitio culminante, ajena a la locura de los hombres que se destrozan en su codicia por bienes materiales.

Ahora bien, aunque la interpretación final de la imagen pudiera ser correcta, de acuerdo a la lectura que el crítico habría hecho del poema en su totalidad, pues toda imagen es susceptible de múltiples lecturas, ya que toda imagen es plurisémica, estaría presuponiendo un referente clásico que, como hemos visto, es excluyente a la poética lópezvelardiana. Esa imagen grandiosa, que finaliza el poema, tendría una explicación más sencilla, coherente con el tipo de operación estética que el poeta realiza en toda la obra, coherente con las “pechugas al vapor” que la antecede. Es la siguiente:

Después de recogerse la cosecha, tenía lugar en Zacatecas una fiesta agraria. Al final aparecía una carreta cargada con paja, símbolo de que la cosecha había sido generosa. La carreta era adornada con festones y cascabeles (por eso era una carreta sonora, cual una “sonaja”) y encima de ella iban en su trono una niña y un niño coronados, que simbolizaban el naciente nuevo ciclo agrícola. Esta imagen sin duda la vio López Velarde de niño en su natal Zacatecas. Esta imagen cerraba la fiesta y anunciaba el término de una temporada agraria y el nacimiento de otra. ¿Qué mejor final para su mayor poema? Quizás hasta para su propia vida:

y un trono
a la intemperie, cual una sonaja:
¡la carreta alegórica de paja!

Vozes estilhaçadas: representações urbanas no conto “Volte outro dia”, de Marcelino Freire

LUCIANA BRANDÃO LEAL

Mestranda em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC-Minas. Bolsista CAPES II. Integrante do Grupo de Pesquisas GEPOM. e-mail: luciana_brandao@hotmail.com

Resumo: Este ensaio pretende analisar as vozes estilhaçadas e as representações urbanas enunciadas em “Volte outro dia”, conto publicado no livro *Angu de Sangue*, de Marcelino Freire. Considerando que a constituição da subjetividade acontece por meio da linguagem, o que pressupõe a existência e a relação com o outro, pretende-se investigar o processo de enunciação e interação verbal entre as personagens. Para Bakhtin (1981), o exercício discursivo é uma prática social, uma vez que a “palavra se dirige a alguém”. Portanto, o processo enunciativo requer a presença de um sujeito e um interlocutor, relação mediada pelo ato da fala, que institui o espaço da intersubjetividade. Serão analisadas também as figurações de tempo e espaço nas quais a narrativa está encenada. O tempo e o espaço representam condições fulcrais para cognição, percepção e ação no mundo, alheios aos quais não há qualquer descrição ou realização da vida.

Palavras-chave: contemporaneidade; encenação; enunciação; Marcelino Freire; performance.

Abstract: This article aims to analyze the voices shattered and the urban representations set out in “Come back another day”, short-story published in *Angu de sangue*, by Marcelino Freire. Considering that the constitution of subjectivity occurs through language, which presupposes the existence and the relationship with the other, this work aims to investigate the process of enunciation and verbal interaction between the characters. For Bakhtin (1981), the discursive exercise is a social practice, since the “word is directed to someone”. Therefore, the enunciative process requires the presence of a subject and an interlocutor, relationship mediated by the speech act establishing the space of intersubjectivity. We will also evaluate the figurations of time and space in which the narrative is staged. Time and space are key conditions for cognition, perception and action in the world, outside of which there is no disclosure or lifetime achievement.

Keywords: contemporaneity; staging; enunciation; Marcelino Freire; performance.

Queremos ser vistos, queremos que olhem a nossa feiura, nossa sujeira, que sintam o nosso bodum em toda parte; que nos observem fazendo nossa comida, dormindo, fodendo, cagando nos lugares bonitos onde os bacanas passeiam ou moram. Dei ordem para os homens não fazerem a barba, para os homens e mulheres e crianças não tomarem banho nos chafarizes, nos chafarizes a gente mijava e caga, temos que feder e enjoar como um monte de lixo no meio da rua. E ninguém pede esmola. É preferível a gente roubar do que pedir esmola

(Rubem Fonseca)

Marcelino Freire nasceu em Sertânia, interior de Pernambuco, em 1967, e costuma dizer que não nasceu, mas “escapou” da paisagem de pedra e pó, da qual foi retirante. Mudou-se aos oito anos para Recife, onde participou de grupos de teatro e leituras de poesias. Sua primeira peça, *O Reino dos Palhaços*, foi encenada alguns anos depois. Essa vocação inicial parece reverberar sobre a produção literária do contista, que afirma escrever suas histórias em “voz alta” (CONDE, 2010). Uma tormenta de vozes emerge dos textos do autor pernambucano, e pode ser ouvida além dos palcos e leituras públicas, para os quais vários contos de Freire são adaptados. “Quando escrevo quero bater panela no ouvido do leitor. Fazer ouvir o ruído das palavras até desorientar, inquietar, desconcertar” (FREIRE, apud MACHADO, 2009, p. 106)¹.

A vocação teatral que Freire transporta para os livros reitera a proposição de Mikhail Bakhtin (1993) e os estudos acerca do pluringuismo no romance. Bakhtin afirma que o romance admite em sua composição diferentes gêneros, tanto literários, quanto extraliterários. Argumenta ainda que todos esses gêneros podem figurar na escrita romanesca, e nela introduzir suas linguagens, promovendo o plurilinguismo. “O romancista não conhece apenas uma linguagem única, ingênua (ou convencionalmente) incontestável e peremptória” (BAKHTIN, 1993, p. 134). Para Marcelino Freire, a aproximação entre os gêneros é um processo intencional, e refrange suas próprias expectativas:

Eu escrevo em voz alta, sim. Gosto da palavra falada. Como lhe disse, escrevo a partir de uma primeira frase que ouvi por aí. Não tenho história para contar. Tenho um som para rimar. Vou construindo a história a partir de um mote. O que faço é música, costume dizer. Embolada. E eu comecei a minha trajetória escrevendo para teatro. Gosto muito do teatro. Quando escrevo, imagino sempre um ator em cena. Eu penso muito nisso. Na palavra lançada, dita para ser ouvida. E eu leio e releio muito o que escrevo. Em voz alta, pela casa. Quando algo não está claro, o ouvido denuncia. E aí eu mudo, modifico o parágrafo. Eu adoro ler os meus contos em público (FREIRE, apud TRINDADE, acesso 06/04/2012).²

Percebemos, ao refletir sobre a declaração de Marcelino Freire, que o autor apresenta predileção pelas narrativas performáticas, que se aproximam das peças teatrais. Segundo Terezinha Tabora Moreira, o modo peculiar de narrar adotado pelo narrador performático pode ser percebido na musicalidade da linguagem – por meio da entonação das palavras e das frases, exclamações e interrogações, além das vozes das personagens. “O ritmo é objetificado pelo corpo do narrador figurado na escrita, mais do que por suas palavras, embora sejam as palavras que sugeriram os movimentos do corpo, pelo efeito icônico que provocam” (MOREIRA, 2005, p. 167).

Em uma narrativa performática, não é possível desvencilhar a voz e o gesto, porque ambos introduzem o corpo no espaço da performance, “uma atitude corporal encontra seu equivalente numa inflexão de voz, e assim vice-versa, continuamente” (ZUMTHOR, apud MOREIRA, 2005, p. 168). Nesse espaço enunciativo, há a exposição radical do sujeito enunciativo, assim como do local e do tempo da enunciação. É a performance que dá ao conhecimento do ouvinte-espectador uma situação de enunciação.

¹ Informação oral: palestra proferida na Universidade Federal de Minas Gerais, em maio de 2007.

² Entrevista concedida a Lima Trindade, disponível em www.verbo21.com.br.

“A escrita tende a dissimulá-la mas, na medida do seu prazer, o leitor se empenha em restituí-la” (ZUMTHOR, 2000, p. 118).

As narrativas contemporâneas, com o objetivo de abarcar a fragmentação do homem moderno e sua diversidade, engendram a própria diversidade e a fragmentação, por meio do trânsito enunciativo de subjetividades. Sobre o processo enunciativo, em *Problemas de Linguística Geral I* (2005), Benveniste afirma que a linguagem se faz possível porque o locutor se apresenta como sujeito, além de remeter a si mesmo como *eu* no discurso. Logo, a existência do *eu* pressupõe outra pessoa, que *lhe* é exterior e torna-se seu eco – ao qual se diz *tu* e que responde *tu*. A enunciação permite que os sujeitos ocupem papéis distintos e complementares na cena enunciativa, o que faz desta relação intersubjetiva um processo constante de troca de experiências. É por intermédio do discurso e da ação que os indivíduos se manifestam frente aos outros, processo situado em um tempo e um espaço, que não é apenas físico, mas também o espaço linguístico da enunciação. Na concepção de Benveniste, “desde que o pronome *eu* aparece num enunciado, evocando – explicitamente ou não – o pronome *tu* para se opor conjuntamente a ele, uma experiência humana se instaura de novo e revela o instrumento linguístico que a funda” (BENVENISTE, 2006, p. 69)

Em *Angu de Sangue*, Marcelino Freire apresenta dezessete contos pelos quais desfilam figuras alquebradas, miseráveis, remediadas, excluídas. Há aqueles que se vingam através de assaltos e assassinatos, no entanto a maior afronta é contar a própria história.

Ivete Walty, em seu livro *Corpus Rasurado*, afirma que a “cidade despedaçada é alvo das lentes de Marcelino Freire” (WALTY, 2005, p. 104). Esta é uma tendência da narrativa contemporânea, da qual trata Silvano Santiago, quando estabelece o conceito de “literatura anfíbia” (SANTIAGO, 2004, p. 64). Tal metáfora remete às narrativas que buscam, por um lado, denunciar a condição dos miseráveis, procurando elevá-los à condição de seres humanos; e, por outro lado, a inserção de personagens advindos do mesmo círculo social dos autores, o que possibilita a análise da burguesia e de suas mazelas, desacertos e injustiças. “Dessa dupla e antípoda tônica ideológica – de que os escritores não conseguem desvencilhar-se em virtude do papel que eles ainda ocupam na esfera pública da sociedade brasileira – advém o caráter anfíbio da nossa produção artística” (SANTIAGO, 2004, p. 66). A perspectiva engajada do escritor denuncia as desigualdades seculares que ainda persistem, na tentativa de minimizar o processo de exclusão e “dramatizar objetivamente a necessidade de resgate dos miseráveis” (SANTIA-GO, 2004, p. 66).

A hermenêutica da obra lida parte do título do livro, que já traduz a violência de que trata a coletânea, uma vez que a palavra *angu* está contida na palavra *sangue*, junção que remete a uma espécie de comida feita a partir de misturas, o *angu*, que em contato com a cidade grande torna-se *sangue*; ou a um estado de intensa confusão. Esta violência tem dupla origem: o caos da existência urbana, em que se movimentam as personagens; e a dificuldade de adaptação que estas mesmas personagens encontram nas grandes cidades.

Há recuperação da linguagem oral nas narrativas entrecortadas pela violência, pelo caos, pela exclusão, pelo abandono. Os contos são marcados pela cadência da fala, “oralidade que ganha ares de musicalidade” (PATROCÍNIO, *apud* CONDE, 2010, p. 51), e pelo ritmo, que também pode ser associado à poesia. Tais características conferem perenidade aos relatos, e depois de findar a leitura, os diálogos permanecem audíveis à memória dos leitores, “como o resíduo que restou da leitura” (CONDE, 2010, p. 49). Sobre a cadência e o ritmo das narrativas de Marcelino Freire, Conde (2010) afirma:

O repertório de vozes/posturas, assim como acontece com os temas e situações, é limitado e retrabalhado de maneira obsessiva. Em particular, dois tipos vocais se distinguem de maneira muito clara: um estridente e acelerado, cuja fala é de afronta e desafio, e outro deambulatório, melancólico, que enuncia uma espécie de dor silenciosa (CONDE, 2010, p. 51-52).

Marcelino Freire volta seu olhar para aqueles que vivem à margem da sociedade capitalista, invisíveis aos olhos de muitos, e revela em suas histórias o grito de socorro, revolta ou desabafo; tentativas de expressão e resistência. João Alexandre Barbosa comenta que “as vozes narrativas desses contos são, quase em sua totalidade, vozes de personagens que são restos (no sentido literal e figurado) da experiência rural, estilhaçados pela forçada adaptação ao universo, também ele, estilhaçado e violento da existência urbana” (BARBOSA, apud FREIRE, 2001, p. 12).

Segundo Dominique Maingueneau (1995), uma narrativa existe desde que um narrador esteja inscrito em determinado tempo e espaço, e possa compartilhá-los com o narratário. Portanto, uma análise literária “deve levar em conta essa situação de enunciação, a cenografia que a obra pressupõe e, em troca, valida” (MAINGUENEAU, 1995, p. 121). Maingueneau afirma que a cenografia corresponde a um articulador privilegiado entre a obra e o mundo, uma vez que é pressuposta pela obra e, em contrapartida, validada por ela. “Qualquer obra, por seu próprio desdobramento, pretende instituir a situação que a torna pertinente” (MAINGUENEAU, 1995, p. 122). A cenografia define, além das condições de enunciação, as acepções do espaço e do tempo, a partir dos quais se desenrola a enunciação. Porém, a cenografia literária não se limita à reprodução de um contexto preestabelecido e transcende tais prerrogativas: com a finalidade de integrar a diversidade de registros, “ela coloca-se em excesso daquilo sobre o que se apóia” (MAINGUENEAU, 1995, p. 131).

Milton Santos (1997), em *Metamorfoses do espaço habitado*, afirma que, à medida que o homem se insere na natureza, acontece entre ambos uma relação cultural, que é também política e técnica. Assim, a produção humana determina a produção do espaço. Os movimentos superficiais e de fundo da sociedade modulam tanto a paisagem quanto o espaço, inaugurando uma realidade de funcionamento única, fecundada a partir desse mosaico de relações. A autora Doreen Massey (2008) reitera tal observação, e apresenta o espaço como sendo produto de inter-relações, logo, esfera da multiplicidade. Na concepção da pluralidade contemporânea, o espaço engendra a coexistência das mais diversas trajetórias, e o mundo não comportaria mais a ideia de um espaço universal e único, pois hoje entra em cena a coexistência de espaços parciais que se justapõem, se reconfiguram e se chocam, porque há neles tanto o físico quanto o simbólico.

A expansão estonteante das cidades sul-americanas nos finais do século XX, fruto do êxodo incessante de populações rurais, proporcionou a reconfiguração dos limites físicos das cidades, e, principalmente, o modo como a cidade é vivida e percebida pelos seus habitantes. Com o advento da modernidade, “o trabalho manual foi sendo relegado a segundo plano, e a maquinaria foi sendo cada vez mais usada até se chegar à automação” (SANTOS, 1997, p. 64). O geógrafo brasileiro, em seu livro *A urbanização brasileira* (2009), explicita que o país passou, a partir do final do século XX, por fenômenos de macroubanização e metropolização. Evidência disso é o turbilhão demográfico que migra para as grandes cidades, contribuindo para que a residência dos trabalhadores agrícolas se torne cada vez mais urbana. Ao lado das megalópoles se desenvolvem

também as cidades intermediárias e os polos locais, que apresentam, em comum, o modelo de crescimento espreado.

A industrialização confere maior dinâmica econômica às cidades, em detrimento das regiões agrícolas, assim, os grandes centros, mais que outrora, tornaram-se polos da pobreza, “[...] o lugar com mais força e capacidade de atrair e manter gente pobre, ainda que muitas vezes em condições subumanas” (SANTOS, 2009, p.10).

Na mesma medida em que ocorreu a macrourbanização, a cidade transformou-se no “teatro de numerosas atividades marginais” (SANTOS, 2009, p. 10), uma vez que não há empregos que sejam suficientes para todos, nem mesmo bens e serviços essenciais. “A cidade em si, como relação social e como materialidade, torna-se criadora de pobreza, tanto pelo modelo socioeconômico, de que é suporte, como por sua estrutura física, que faz dos habitantes das periferias (e dos cortiços) pessoas ainda mais pobres” (SANTOS, 2009, p. 10).

Os apontamentos aqui sugeridos se justificam porque, conforme argumenta Ivete Walty, o espaço geográfico torna-se metáfora de “outros espaços por onde transitam pessoas e personagens” (WALTY, 2005, p. 18). A literatura de Marcelino Freire opera, então, uma linguagem que é um verdadeiro mosaico de cenas, situações e sugestões, estampadas num painel denso e rico. As múltiplas narrativas de *Angu de sangue* abrigam figuras fragmentadas, dispersas, que de alguma forma representam a experiência daqueles que habitam esse lugar.

Não por acaso, a cidade, feixe de relações, é o lugar onde algo começa a desmoronar. No cenário urbano, o sujeito se dissemina em múltiplos papéis. A cidade se apresenta como um tabuleiro de xadrez em que identificações e movimentos emergentes se cruzam [...]. O habitante do espaço urbano é concebido como um sujeito rasurado, deslocado. É alguém que, se sabendo estrangeiro, renuncia a qualquer pretensão de totalidade, de completude, pois já não há mais nem centro nem periferia fixos e delimitados (SANTOS & OLIVEIRA, 2001, p. 88).

O conto “Volte outro dia” encena uma situação completamente corriqueira: um pedinte, faminto, bate à porta de um homem de classe média e pede a ele sobras “de feijão, de pão ou de carne” para se alimentar. A fim de se livrar da figura desagradável e malcheirosa do mendigo, o homem sugere: “Volte outro dia” (FREIRE, 2001, p. 39), além de declarar: “hoje não tenho” (FREIRE, 2001, p. 39). Para fazer o homem sair de sua porta, o “narrador busca os argumentos usuais das normas sociais, da boa educação, da ordem simbólica. Mas em vão, já que aquela situação não cabia nos moldes determinados pela cultura” (WALTY, 2005, p. 111). Nesse caso, a voz do narrador, mais do que traço estilístico, sugere a postura de uma classe social frente à abordagem do outro. Percebe-se que o incômodo acontece pela presença de um sujeito estranho em um espaço que é privativo do outro, o “lar”, evento tomado pelo narrador como uma forma de violência.

Em sua pesquisa de mestrado, dissertação intitulada *O eu e o outro na violência do assalto: vozes e olhares que se (re)velam no espaço do texto*, Valéria Machado (2009) justifica por que há violência no evento citado. A pesquisadora afirma que nesses casos o processo de interação não se configura pelas vias normais, em que um e outro podem falar e ser ouvidos. Logo, àquele que se julga incapaz de assumir a função de sujeito, resta a invasão da subjetividade alheia, talvez como uma tentativa de se tornar visível a esse outro.

“O narrador busca os argumentos usuais das normas sociais, da boa educação, da ordem simbólica. Mas em vão, já que aquela situação não cabia nos moldes determinados pela cultura” (WALTY, 2005, p. 111). Acontece, então, algo inesperado: aquele homem permanece à porta, calado, mudo, com o olhar fixo e insistente a atormentar o narrador. “Ele continuava lá, absurdo. Sem comer não iria para nenhum lugar” (FREIRE, 2001, p. 40). Ivete Walty explicita que nesse momento “a subjetividade do sujeito que se encontra diante do olhar mortificante do outro, até então visto como objeto, parte-se, instaurando uma descontinuidade sujeito-mundo” (WALTY, 2005, p. 111). Como a subjetividade é a capacidade de o locutor se propor como sujeito, o choque ocorre porque o *eu*, sujeito, não admite que o outro, *tu*, também se constitua como tal; o que ocorre não apenas pela interação verbal, mas também pelo silêncio.

A história se constrói a partir do desenrolar de vozes: “Voltar outro dia eu não volto, pensou o mendigo à minha porta” (FREIRE, 2001, p. 39). “Hoje, não tenho” (FREIRE, 2001, p. 39). Vale ressaltar que o espaço da enunciação implica também a experiência de um ser em relação ao mundo, um ser motivado por um desejo e localizado no tempo e no espaço de uma paisagem. A narrativa é trazida para o tempo presente, “amanhã não pode” (FREIRE, 2001, p. 39), por meio de uma linguagem que atualiza o narrado, “tornando-se ela mesma experiência” (CONDE, 2010, p. 53). Sobre o efeito da narração instantânea, Octavio Paz argumenta:

O corpo e a imaginação ignoram o futuro: as sensações são a abolição do tempo no instantâneo, as imagens do desejo dissolvem o passado e o futuro em um presente sem datas. É o retorno ao princípio do princípio, à sensibilidade e à paixão dos românticos. A ressurreição do corpo talvez seja um aviso de que o homem recuperará em algum tempo a sabedoria perdida. Pois o corpo não nega apenas o futuro: é um caminho para o presente, para esse agora onde a vida e a morte são as duas metades da mesma esfera (PAZ, 1984, p. 197).

O texto é polifônico, marcado pela mudança do foco narrativo, ou seja, da perspectiva ou ponto de vista. Os reflexos da focalização realçam as emoções inerentes a cada uma das personagens. Assim, as duas personagens são, momentaneamente e sucessivamente, detentoras da focalização, propiciando a diversidade de posicionamentos ideológicos e afetivos. O deslocamento do foco narrativo fica evidente na tessitura desse conto, como estratégia utilizada para evitar a vitimização de uma classe. Ao acentuar a autonomia dos desvalidos, conferindo-lhes o papel de sujeito capaz de enunciar, configura-se a “busca por uma alteridade através da forma narrativa e da linguagem” (PATROCÍNIO, apud CONDE, p. 54). Esse trânsito da enunciação em primeira pessoa descarta a figura do intelectual mediador para pôr em cena aquele por quem se pretende falar. Marcelino Freire “dá voz” aos miseráveis, em vez de se fazer “porta-voz” dos socialmente excluídos.

Em “Volte outro dia”, a violência está em dois planos: na enunciação e no enunciado, partilhando a consciência mediadora com o leitor. “E se estava bêbado? E se foi ele que um dia cagou na porta da garagem, pelos fundos?” (FREIRE, 2001, p. 40). “Quem quer um mendigo à sua porta, sem sair, pronto para morar?” (FREIRE, 2001, p. 41). A análise desses fragmentos revela as piscadelas do autor-modelo, que ironiza as artimanhas do narrador em busca da cumplicidade de seu leitor, além da inércia social frente às necessidades humanas. “Tantas ruas, casas, cabeças, por que logo a minha? Eu tenho direitos” (FREIRE, 2001, p. 41).

Ao leitor é guardada a tarefa de vislumbrar muitas trilhas possíveis presentes no real representado no texto. Apresentando-se como ficção há, automaticamente, um contrato que se estabelece entre autor e leitor, determinando que o mundo textual não deve ser concebido como realidade, mas “como se” fosse realidade. Eis, então, uma encenação do real e não apenas denotação ou repetição de uma verdade identificável.

O leitor-modelo, segundo conceituação de Umberto Eco, é mais uma entre as várias invenções do romancista, uma entidade tão ficcional como uma personagem da trama. No entanto, através de sua experiência estética o leitor colabora com a ficção. Este tipo ideal é, por conseguinte, aquele que o texto não apenas prevê como colaborador, mas ainda pretende criar, dividindo com ele, dissimuladamente ou amigavelmente, a tarefa de atribuir significados às palavras e, sobretudo, aos vazios. “Todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte de seu trabalho” (ECO, 1994, p. 7).

O mendigo, nesse conto, é a representação metonímica de figuras alquebradas, cujo denominador comum é a fragilidade. “Ele fixo para mim, parecia cometer suicídio à minha porta. Coletivo. Juntar todos os pedintes de rua” (FREIRE, 2001, p. 40). A presença malcheirosa daquele homem traz consigo a miséria do mundo, para desespero do narrador que grita: “Rua, rua, RUA” (FREIRE, 2001, p. 40). O dono da casa foge, tenta se esconder sob a proteção do seu território físico e subjetivo, porque essa é a única alternativa que lhe resta para escapar do olhar e da presença do outro que está à sua porta. “Fui até a cozinha, que de lá ele não me vê” (FREIRE, 2001, p. 41).

A miséria do mendigo se transforma na miséria do narrador, da humanidade. “Ele fedia a garagem” (FREIRE, 2001, p. 40). “O eu e o ele – sujeito e objeto – se confundem” (WALTY, 2005, p. 112). Como nos lembra Miguel Bezzi Conde (2010), “um e outro se apresentam como vítimas das circunstâncias, no movimento inverso e complementar dos pobres que pedem e recusam piedade”. O dono da casa tenta expulsar aquela figura indesejada, que apenas ri. Nesse momento, o riso de um e de outro se igualam, pelo desamparo. “Riu & riu”. “O cheiro de mijo era do meu banheiro” (FREIRE, 2001, p. 41).

Quando, enfim, o mendigo “ganhou outro caminho, o estômago do mundo” (FREIRE, 2001, p. 41), o narrador, que busca a tranquilidade perdida, se aliena diante da TV. Deixa, porém, o portão aberto, como uma “ferida de rua”. O “próximo” que fique no espaço da rua, espaço de violência e agressividade.

“Mas será mesmo que ele desapareceu?” (FREIRE, 2001, p. 41). A campainha toca novamente e o narrador retoma os pensamentos de horror e ódio: “Deus, jurei vingança. Pedi piedade. [...] Corri para o armário atrás de briga: faca, facão, garfo. Já vou, violento. Porra, excomungado” (FREIRE, 2001, p. 42). Entretanto, o toque anuncia a chegada do entregador de pizza, o que parece oferecer não apenas um desfecho irônico, mas desvelar toda hipocrisia presente no discurso do narrador. O autor-modelo escancara o comportamento de uma sociedade que vive sob constante ameaça, representada pela existência e interação com o outro, e que busca encobrir o real refugiando-se na alienação e no conforto do consumo passivo.

A literatura é também um produto social, exprimindo as condições de cada civilização em que ocorre. “Tal uma lâmina,/ o povo, meu poema, te atravessa”. A arte é social em dois sentidos: o artista recorre ao arsenal comum da civilização para extrair seus temas e formas; e a obra exerce sobre os leitores um efeito, emancipando-os quanto à concepção do mundo, ou reiterando valores. O conto “Volte outro dia” inaugura reflexões, promovendo o alargamento do horizonte de expectativas de seus leitores. A lógica já incorporada ao pensamento social é rasurada, mexida, boicotada. À obra lite-

rária compete, segundo Jauss, “inverter a relação entre pergunta e resposta e, através da arte, confrontar o leitor com uma realidade nova, opaca, a qual não mais se deixa compreender a partir de um horizonte de expectativas predeterminado” (JAUSS, 1994, 56).

Bibliografia

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. *Problemas de Linguística Geral II*. Trad. Eduardo Guimarães. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

CONDE, Miguel Bezzi. *Vozes e caricaturas: ensaios sobre literatura brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FREIRE, Marcelino. *Angu de sangue*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

ISER, Wolfgang. *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Org. Luiz Costa Lima. 2 ed. revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, H. R. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.

MACHADO, Valéria Aparecida de Souza. *O eu e o outro na violência do assalto: vozes e olhares que se (re)velam no espaço do texto*. Belo Horizonte, 2009. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade*. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOREIRA, Terezinha Taborda. *O vão da voz: a metamorfose do narrador na ficção moçambicana*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas/ Edições Horta Grande, 2005.

PAZ, Octavio. *Os filhos do barro*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SANTIAGO, Silviano. *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. *Metamorfoses do Espaço Habitado*. 5 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

WALTY, Ivete Lara Camargos. *Corpus rasurados: exclusão e cânone na narrativa urbana*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas/ Autêntica, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

O equilíbrio vital da arte: a literatura e seus sentidos

MAURÍCIO SILVA

Doutor em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo; professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Nove de Julho (São Paulo).

Resumo: O presente artigo tem como propósito fazer uma digressão acerca de algumas características estruturais e ideológicas da arte literária, destacando seus fundamentos conceituais, como, por exemplo, o *processo criativo*.

Palavras-chave: Arte, literatura, processo criativo

Abstract: The present article aims at making a digression regarding some structural and ideological features of the literary art, highlighting its conceptual fundamentals, such as the *creative process*.

Keywords: Art, literature, creative process

As definições talvez sejam o grande achado e a grande armadilha da ciência moderna: definir é delimitar, cercear, restringir. Nem sempre é possível, por exemplo, definir um processo, já que ele se caracteriza, essencialmente, por uma natural mobilidade, colocando sob suspeição qualquer tentativa de classificação. No complexo universo da arte, tornar-se ainda mais problemático pensar em alguma espécie de definição, já que a arte, por mais contraditória que essa afirmação possa parecer, caracteriza-se pelo fato de ser substancialmente *indefinível*.

Não obstante tudo isso, nossa compreensão da realidade revela-se intimamente associada ao modo pelo qual conseguimos defini-la: é curioso que não sejamos capazes de entender o mundo em que vivemos se não for, cartesianamente, por meio da demarcação de seus limites, da definição de seus princípios e da caracterização de seus componentes. Mais do que definir, necessitamos também classificar, atitude que, como quer Foucault, encontra uma de suas principais manifestações no processo de formação de uma mentalidade essencialmente moderna (FOUCAULT, 1987).

À literatura, como manifestação própria da originalidade e razão humanas, cabe, portanto, não apenas uma definição – a fim de que possa ser compreendida em toda a sua extensão e profundidade –, mas principalmente uma classificação apropriada. Assim, pode-se dizer que a literatura, em seu sentido lato, refere-se a todo e qualquer discurso em que se manifeste, tacitamente ou não, uma *intenção estética*. E por intenção estética entende-se a manifestação de uma atitude que transforma o próprio ato humano em arte. Esse processo, adiante-se, não pode prescindir de um *equilíbrio* entre o papel desempenhado pelo autor da obra literária, seus possíveis leitores e a crítica especializada, afinal, considerando as palavras do crítico Tristão de Ataíde, "como a vida, a arte é um equilíbrio" (LIMA, 1948, p. 186).

A crítica literária

Se nos déssemos ao trabalho de analisar, ao longo dos séculos, o desenvolvimento do pensamento crítico em relação à literatura, deparar-nos-íamos com uma infinidade de teorias e proposições acerca da obra literária: da antiguidade greco-romana (Platão, Aristóteles, Horácio), passando pelos clássicos franceses (Boileau) ou os românticos alemães (Schiller, Goethe), até chegar aos formalistas russos (Jakobson, Propp), não são poucas as ideias e os conceitos emitidos acerca do fenômeno da criação artística e, particularmente, do fazer literário.

É inevitável que tais conceitos estejam ligados, de modo intrínseco, à época em que foram forjados, não fugindo às suas idiossincrasias. Cronologicamente, as teorias mais recentes têm a prerrogativa de poder repensar as anteriores, o que não significa que devam ser consideradas melhores ou mais completas. Contudo, as teorias atuais possibilitam uma análise mais acurada do objeto de estudo, na medida em que congregam experiência mais larga. Nesse sentido, parece não haver dúvida, por exemplo, de que várias correntes de análise literária que vigoram atualmente tenham suas raízes na concepção formalista da literatura, posteriormente reformulada, sob uma nova ótica, pelos estruturalistas franceses. Para os formalistas, por exemplo, uma das ideias mais importantes, concernente à análise literária, é a de que a crítica deve voltar-se quase que exclusivamente para os aspectos formais da obra de literatura, isto é, para um conjunto de conceitos imanentes à obra, a que se deu o sugestivo nome de *literariedade* (TODOROV, 1965).

Buscando, assim, dar à análise literária uma roupagem científica, a crítica formalista aponta, de imediato, para um problema de natureza estritamente epistemológica, além do fato de se autoproclamar, como faria mais tarde o próprio Estruturalismo, uma “teoria da estrutura e do funcionamento do discurso literário” (TODOROV, 1973). Tal modelo fundamenta-se num conjunto limitado de relações entre os componentes da obra literária, além de pressupor um número igualmente restrito desses componentes, tratando-os como autênticos “gramemas literários” dentro de uma morfologia estética. Embora originais, os modelos formalista e estruturalista do discurso literário não se mostram perfeitamente aptos a abordar uma realidade tão complexa e múltipla como a da obra literária contemporânea, a qual não é senão o resultado concreto de relações infinitas entre componentes indefiníveis, que, além de tudo, apresentam uma natureza particularmente instável. É esta característica do discurso literário, aliás, que vai possibilitar o aparecimento de novas teorias, muito mais condizentes com a realidade do texto literário, na sua consideração da obra como um universo aberto e ilimitado. Hoje em dia, com o avanço de teorias que inscrevem o *literário* numa complexa rede de relações socioculturais, até mesmo a *literariedade* deixou de ser componente determinante do conceito de literatura (ABREU, 2006).

Assim, a proposição de um modelo teórico de análise literária que se revela desde o princípio estanque e abstrato e que, além de tudo, se quer universal, só ganha viabilidade em obras literárias que se mostrem igualmente limitadas, o que acaba por minar a própria natureza inapreensível da arte. As propriedades compositivas da linguagem comum, não-literária, que permitiram a elaboração de um modelo universal para a gramática, são exatamente aquelas que faltaram aos estruturalistas na elaboração de sua teoria: contrária à linguagem comum, a dicção literária caracteriza-se precisamente por se ocupar de um universo inumerável de componentes, participantes de relações analogamente infinitas, como, aliás, parecem ter reconhecido os próprios es-

truturalistas, já que, de acordo com as palavras de Todorov, “a literatura (...) existe precisamente enquanto um esforço em dizer o que a linguagem ordinária não diz e não pode dizer” (TODOROV, 1975, p. 52).

Talvez a propriedade da obra literária que mais comprometa os conceitos forjados pelas teorias assentadas nos princípios formalistas seja a sua constante e ininterrupta mutabilidade, já que a modificação contínua é a marca principal não apenas da literatura em si mesma, mas de todo processo artístico. A *estética* assemelha-se, neste sentido, mais a um processo do que propriamente a um conjunto limitado e unívoco de concepções filosóficas. Daí nossas reservas quanto à natureza epistemológica do raciocínio em que se fundamentam as teorias de cunho formalista, já que toda obra de arte – vale dizer, toda expressão estética – modifica-se em função de uma série de fatores que vão da psicogênese da obra à sua recepção. É, portanto, somente a partir do reconhecimento desse fato, da contínua transformação da obra literária, que se poderia propor uma Poética apta a dar conta dos transitórios componentes estéticos e da essencial mobilidade literária. Daí podermos afirmar, no rastro das palavras do romancista Milan Kundera, que a arte é basicamente a manifestação do incompleto, do impreciso, do inacabado: “all great works (precisely because they are great) contain something unachieved” (KUNDERA, 1988, p. 65).

O autor e o leitor de literatura

O processo de criação literária ocorre por meio de leituras e releituras contínuas da realidade que nos cerca, realidade esta deliberadamente transmutada em forma e conteúdo literários. Sendo a realidade uma categoria concreta do universo que pode ser abstraída pelo homem e, inconscientemente, transformada em sua primeira leitura do mundo circundante, podemos compreender as obras literárias como releituras frequentes desse mesmo universo. Contudo, a obra literária não contém um significado em si mesma, devendo antes adquirir esse significado no contato direto ou indireto com o leitor, sem o que ela se esvai num estéril movimento de criação (ISER, 1997). Assim, podemos dizer conclusivamente que o conteúdo de uma determinada obra literária pressupõe uma releitura da realidade pelo autor e pelo seu virtual leitor, a qual se expressa *na* forma e *pela* forma.

Da mesma maneira que conteúdo e forma “evoluem” cronologicamente, a literatura – que, afinal de contas, é o resultado da conjunção desses dois conceitos, acrescidos da atuação indispensável do leitor – também “evolui” numa dinâmica toda particular: antes de mais nada, reproduz a dinâmica da própria vida, o que lhe confere possibilidade de renovação contínua. Por isso, é possível afirmar que, num sentido amplo, a literatura é a expressão da própria experiência existencial do ser humano, espécie de reformulação criativa de sua existência. E, como a existência, depende de um *equilíbrio*, não apenas um equilíbrio entre a forma e o conteúdo, entre os papéis desempenhados pelo autor e pelo leitor, entre o contexto literário e os suportes de veiculação da obra, mas um equilíbrio entre a experiência existencial do artista e sua mais acabada expressão, que é a obra de arte. Um *equilíbrio vital*: jogo de compensações entre viver e criar.

Quando nos referimos à dinâmica dos componentes essenciais da obra literária, estamos tratando exatamente do *processo criativo*, que não é senão a conjunção entre forma e conteúdo, mas numa interação que se realiza e se completa por meio da sucessão de contínuas leituras e releituras. Faz-se mister esclarecer, contudo, que tal união não se dá de maneira aleatória, gratuitamente, mas por meio de uma atuação conscien-

te do autor, pautada em sua capacidade criativa; e do leitor, assentada em sua competência re-criativa. Por isso mesmo, deve haver – por parte do leitor – uma criatividade implícita nas sucessivas releituras da realidade: abstrair e descrever a realidade pura e simplesmente, tal e qual ela se nos apresenta, não significa senão promover sua tradução, e não propriamente uma recriação. Assim, obedecendo à dinâmica da própria vida, o processo criativo/re-criativo jamais será estático e inerte, caracterizando-se antes por uma constante transformação.

Criar é transformar. Por meio de seus sentidos, o homem capta a realidade objetiva; por meio de sua capacidade criativa, o homem transforma essa mesma realidade captada no plano subjetivo da obra literária. Daí também o fato de toda obra literária ser uma espécie de recriação efetivada, em conjunto, pelo artista e pelo leitor, que partem da captação de uma realidade objetiva e atingem uma criação subjetiva. Criar não é, portanto, uma ação que se coloca na esfera da inteligência, mas de uma atitude que se curva diante do indefectível poder da imaginação, pois, como já afirmou uma vez Anatole France, outro consagrado romancista, “savoir n’est rien, imaginer est tout” (FRANCE, 1946, p. 122).

A realidade, nesse sentido, é *recriada idealmente*, após ter sido *criada realmente*. Em ambos os processos, o leitor também participa de maneira ativa, já que sua releitura nunca deixa de ser uma particular reorganização *criativa* das ideias. Além disso, convém salientar, toda recriação se efetiva tendo como parâmetro o universo cognoscível tanto do autor quanto do leitor, mesmo quando não há parâmetros reconhecíveis. O mesmo argumento serve para questões relacionadas ao julgamento de valor de uma determinada obra literária, isto é, à consideração de sua dimensão artística: a primeira observação relevante a se fazer sobre esse aspecto é a de que uma determinada obra adquire estatuto de *obra de arte*, primeiro, numa dimensão que tem como ponto de partida o leitor e, segundo, numa dimensão que se inscreve no âmbito das demais obras artísticas. Assim, dizemos que a obra literária necessita - na perspectiva do julgamento crítico - de elementos externos para se constituir em verdadeira expressão artística, entre os quais figura, principalmente, o leitor. Evidentemente, semelhante consideração subentende a atuação de uma boa dose de elemento subjetivo na conformação da arte, o que, aliás, está em total consonância com a abordagem psicológica da literatura, pois, como já dissera Jean-Paul Weber, “la sensation est, de l’expérience esthétique, le point de départ obligé” (WEBER, 1961, p. 14).

É, portanto, por meio do leitor, num processo de recriação da obra por parte dele, que um texto irá adquirir determinado valor. Conclui-se, assim, que o leitor – e não apenas o autor, como se poderia pensar – é um elemento fundamental à determinação do caráter artístico da obra literária, parecendo-nos despropositado afirmar que a obra literária tem um valor artístico inerente, já que, fora da realidade do leitor, ela não se realiza nem enquanto obra, nem enquanto arte.

Conclusão: o equilíbrio vital da arte

Há inúmeras maneiras de se expressar, mas somente a literatura cumpre - por meio da linguagem - uma dupla função que é, a um só tempo, viabilizar a comunicação e promover a fruição estética. Uma descrição histórica, uma dissertação sociológica ou uma simples narração jornalística não desempenham o mesmo papel que a expressão puramente literária: faz-se necessário, antes de mais nada, saber discernir o campo de

atuação de cada manifestação linguística, segundo suas propriedades discursivas. Desconsiderar esse fato é, na melhor das hipóteses, desrespeitar a especificidade e a independência de cada expressão da linguagem, embora seja possível haver um ou mais pontos de intersecção entre todas elas.

Daí a necessidade de se buscar o reconhecimento e a definição de uma linguagem própria da literatura: a linguagem literária. Esta linguagem presta-se quase que exclusivamente a realizações expressivas que se encontram no universo da manifestação estética, particularmente no âmbito da arte literária. Forma particular de expressão, a linguagem literária constitui uma das bases principais para a distinção da obra de literatura das demais realizações discursivas não-literárias. Perceber e definir os componentes dessa linguagem torna-se, por tudo isso, uma das mais importantes tarefas dos críticos e teóricos da literatura, mas também do leitor. Toda percepção e toda definição da literatura deve partir, contudo, de um pressuposto imprescindível ao verdadeiro êxito dessa tarefa: a inerente volubilidade da própria linguagem que se busca delimitar.

Schiller, ao tratar da poesia, afirmava que “toute poésie doit en effet avoir un contenu infini; c'est par là seulement qu'elle est poésie” (SCHILLER, 1947, p. 27). Talvez esteja exatamente nessa *infinitude* da literatura o necessário equilíbrio vital da arte...

Referências bibliográficas

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e Leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FRANCE, Anatole. *Le Crime de Sylvestre Bonnard*. Paris: Émile-Paul Frères, 1946.
- ISER, Wolfgang. *L'Acte de Lecture. Théorie de l'Effet Esthétique*. Sprimont: Mardaga, 1997.
- KUNDERA, Milan. *The Art of the Novel*. London: Faber and Faber, 1988.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Primeiros Estudos I. Contribuição à História do Modernismo Literário. O Pré-modernismo de 1919 a 1920*. Rio de Janeiro, Agir, 1948.
- SCHILLER, F. von. *Poésie Naïve et Poésie Sentimentale*. Paris: Aubier, 1947.
- TODOROV, Tzvetan (org.). *Théorie de la Littérature. Textes des Formalistes Russes*. Paris: Seuil, 1965.
- TODOROV, Tzvetan. *Poética*. Lisboa: Teorema, 1973.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- WEBER, Jean-Paul. *La Psychologie de l'art*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

Uma via alternativa para a compreensão da sintaxe: o discurso

PATRÍCIA DE BRITO ROCHA

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia.
e-mail: patriciaabrporto@gmail.com

Resumo: O artigo que ora apresento tem como enfoque um olhar diferenciado para a sintaxe, em outras palavras, olhar a sintaxe do ponto de vista discursivo e não do estritamente linguístico, sendo este último, sobretudo, entendido como empreendido pelos estudos linguísticos tradicionais (Gramática Normativa e Gramática Gerativa, por exemplo). Dessa feita, aposto que essa via alternativa para a compreensão da sintaxe possa pôr em discussão, por exemplo, o jogo de possibilidades que permite a produção relacional de efeitos de sentido(s) no processo de interpretação.

Palavras-chave: Análise de Discurso, sintaxe, sentido.

Abstract: The present article focuses on a different look for the syntax, in other words, a look at the syntax in the discursive perspective and not strictly linguistic, the latter mainly understood as undertaken by traditional linguistic studies (Normative Grammar and Generative Grammar, for example). This time, I bet this alternative route for the understanding of the syntax may discuss, for example, the game allowing the relational production of effects of sense (s) in the interpretation process

Key-words: Discourse Analysis, syntax, meaning.

1. *Palavras iniciais*

Este trabalho enfoca a temática da sintaxe em relação à Análise do Discurso de linha francesa (abreviadamente AD), mais especificamente, de orientação pecheutiana, de forma a construir um breve traçado teórico que vise a mostrar como ela tem a ver com tal abordagem. Essa temática foi suscitada, de um lado, pelo estudo das relativas em francês, empreendida por Michel Pêcheux, e de outro, por sua colocação¹ – “não há salvação para além da sintaxe” – que aponta uma crítica ao *integrismo linguístico* que emergiu da aplicabilidade dos estudos linguísticos a uma série de análises, chegando a afetar, segundo ele, a análise literária, em que eram propostos, por exemplo, “sistemas de oposições” e “sintaxes” da narrativa. Para tanto, o ponto de partida deste trabalho é a possibilidade de se compreender a sintaxe a partir de uma perspectiva discursiva, visando a, posteriormente, demonstrar, por meio da breve análise de um enunciado, as decorrências de se olhar a sintaxe sob o viés discursivo.

¹ A colocação que segue aparece em de Pêcheux (1971) e Haroche, Pêcheux, Henry (2011).

2. A sintaxe: a proposta da AD

2.1. A relação da AD com a sintaxe: primeiros passos

A AD surge no cenário dos estudos da linguagem em franca oposição ao Estruturalismo e à Gramática Gerativa (doravante GG). A oposição a esta última, conforme Marandin (2010), deve-se ao modelo vertical de linguagem – adotado por Chomsky e seus seguidores – que apresenta como pontos de articulação a teoria do espírito, a competência e a performance. É, a partir desse contexto, que se configuram as questões que envolvem sintaxe e AD, tanto em relação às questões teóricas quanto às questões epistemológicas, voltadas, sobretudo, para os dispositivos de análise. Um exemplo disso é que em *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, primeira fase da AD, Pêcheux mostra-se fascinado pela epistemologia do dispositivo proposto pela GG. Ele permitiria, na concepção pecheutiana, a construção de uma “maquinaria discursiva”, mesmo que de contornos não positivistas, cujo insucesso é, na verdade, inquestionável.

A tese central que articula o modelo de linguagem assumido pela GG é a seguinte: “a sintaxe é o modelo de articulação entre a forma e o sentido. Ou seja, a GGT substitui a categoria da *sintaxe* no lugar da categoria *signo* para conceber a dupla natureza da linguagem (MILNER, 1978)” (MARANDIN, *idem*, p. 124). Assim, a primazia dada à sintaxe no modelo chomskyano é evidente, em consequência de ela ser chamada para explicar o funcionamento da língua dentro de um domínio restrito: a frase, pois ela é gerada pelo sistema sintático. Em AD, essa proposição não é válida, pois seu domínio de organização não é a frase, mas o discurso. Em razão da diferença de domínios entre a GG e a AD, esta promove deslocamentos em relação àquela. Dessa forma, serão eles responsáveis, em parte, por configurar o estatuto da sintaxe em AD.

2.2 Sintaxe em AD: um terreno (ainda) movediço

Marandin (*idem*) propõe que a sintaxe, do ponto de vista da AD, é constitutiva de um observatório dos discursos. Para tanto, ela deve ser compreendida a partir de certos deslocamentos. O primeiro deles faz referência ao movimento da sintaxe, que deve sair do campo estritamente linguístico, em que é compreendida como sendo da ordem da transparência, para o campo discursivo, onde será compreendida como produtora de efeitos de sentido. Nesse sentido, uma mesma construção sintática, em determinado lugar e/ou época, por exemplo, passa(rá) a ser compreendida diferentemente, se tomada em relação a lugar e/ou a épocas diferentes. Pêcheux (1981) exemplifica isso bem com o exemplo abaixo, em que analisa o funcionamento das relativas²:

Os automóveis que funcionam a gasolina poluem a atmosfera.

Ao analisar tal exemplo, Pêcheux postula que a relativa “que funcionam a gasolina”, do ponto de vista do seu funcionamento, se tomado o momento da enunciação (= início da década de 1980), deve ser compreendida como uma relativa explicativa, pois é enunciado que os automóveis (= todos), por funcionarem a gasolina, são poluidores da atmosfera. Isso ocorre porque, naquela época, os automóveis só eram movidos a gasolina. Mas, na sua explanação chama a atenção para, em um momento posterior, e em

² As relativas são conhecidas na Gramática Normativa como orações subordinadas adjetivas (explicativas ou restritivas).

razão da tecnologia, ela poder ser tomada como uma relativa restritiva. É o que acontece hoje (início do século XXI), pois há automóveis movidos a biocombustível e automóveis movidos a gasolina, sendo que os movidos a gasolina poluem (mais) a atmosfera. Assim, a relativa restritiva tem um funcionamento diferente da relativa explicativa, pois apresenta como efeito de sentido a bipartição do conjunto (automóveis) enunciando apenas sobre uma parte deles.

Assim, ao promover o deslizamento do que é meramente linguístico para o discursivo, a sintaxe passa a funcionar como “porta de entrada” para a compreensão dos processos discursivos. Isso posto, um segundo descolamento emerge, ou seja, a sintaxe é admitida como o dispositivo responsável por fazer aparecer o *processo* de produção de sentido e não mais o *produto*, dado no lugar do posto, da transparência. Em razão disso,

literalmente, o dispositivo *faz ver* esse processo. Em outras palavras, a sintaxe é uma ferramenta essencial que entra na construção de um observatório dos discursos. Esse ponto é central e é o traço distintivo da AD:

- podem-se observar os discursos, ou seja, o processo de produção do sentido discursivo das unidades segmentáveis nas sequências discursivas;
- o que permite esta observação é uma análise e uma manipulação sintática dos enunciados (MARANDIN, 2010, p. 123).

As afirmações acima se entrelaçam perfeitamente com os dois deslocamentos ora (pro)postos. Aqui, faço, contudo, três questionamentos: 1) Será a sintaxe realmente a ferramenta essencial desse observatório? 2) Qual é o papel da “sequência” nesse processo de análise? 3) Como manipular sintaticamente os enunciados sem cair no que é meramente linguístico?

A resposta à primeira pergunta encontra-a, parcialmente, Ferreira (1994), que considera necessário ter cautela em tomar a sintaxe como a ferramenta necessária para o observatório dos discursos. Ainda, pois, segundo ela, tomar “sintaxe” e “ferramenta” como par análogo faz remeter à analogia feita por Henry (1977), para quem as “ferramentas” podem ser “imperfeitas”. A sintaxe deve ser mediadora dos processos discursivos, visto intervir nesse processo a historicidade e a exterioridade que são constitutivas das materialidades discursivas. Como visto na análise, a materialidade discursiva em questão só pode ser contemplada pela conjugação da historicidade associada à sintaxe, já que a última, se tomada sozinha, reduz sobremaneira certas possíveis interpretações.

A resposta à segunda pergunta é de natureza mais complexa que a primeira. O próprio Marandin (ibidem) considera que a noção de sequência deva ser dada, de maneira independente, tal como a sintaxe, em AD. Para ele, o papel de sequência constitui-se em uma unidade de análise, cujo objeto é a conectividade entre as demais unidades que compõem a sequência, mas não conectividade apenas no sentido linguístico, e sim de unidade dos enunciados. Dessa feita, tal noção é construída de forma intuitiva e reflete uma instância de representação. Aí estão, ainda segundo o autor, envolvidos os conceitos de *interdiscurso* e *intradiscurso*³, pois as sequências discursivas são compostas

³ Conceitos basilares da AD de filiação pecheutiana, sendo que o interdiscurso é compreendido como determinante material do efeito de encadeamento e de articulação do discurso, fazendo com que o que seja dito apareça como puro “já-dito”; por sua vez, o intradiscurso, por assim

de outras sequências discursivas, nas quais o segundo só se constitui pelo primeiro, que o atravessa de forma decisiva.

A manipulação sintática dos enunciados – resposta (nem única, nem definitiva) à terceira questão – para não se voltar ao que é meramente linguístico deve tomar a sintaxe como *mediadora* dos processos discursivos e não como a fonte em si desses processos. Para melhor compressão desse aspecto, devo recorrer a *Semântica e discurso* e adiantar um pouco a discussão dos processos discursivos. Nessa obra, os conceitos *língua* e *processo* são considerados para dar tratamento importante ao lugar que a primeira exerce em uma teoria não-subjetivista da subjetividade, já que, a partir da discussão aqui suscitada, a sintaxe, enquanto pertencente ao conjunto de estruturas que forma o sistema linguístico, ocuparia algum papel. Então, a *língua* (sistema dotado de autonomia relativa) seria a base (linguística), ou seja, o pré-requisito indispensável, comum a qualquer *processo* discursivo (e ideológico). Como a sintaxe inegavelmente faz parte da *língua*, ela, por vez, faria parte de tal base, mas como ela apresenta, como a língua, uma autonomia relativa, só deve ser compreendida, por exemplo, a partir da historicidade.

2.3. Os processos discursivos

A AD, ao preocupar-se com os processos discursivos, visa a colocar em evidência os traços que os constituem. Nessa medida, a questão crucial que pretendo tratar faz referência à relação entre os processos discursivos e a base linguística que lhes dá sustentação (especificamente, a via da sintaxe).

Nessa via, Pêcheux e Fuchs (2010) postulam a normalidade da existência, em um dispositivo de análise discursivo, de uma fase de análise linguística (cujo estatuto é problemático), já que, de acordo com eles, o *corpus* é constituído de textos que estão em uma determinada “língua natural”. Apesar dessa primeira afirmação, lançam um questionamento acerca da relação entre língua e processo discursivo na teoria do discurso. Apontam, em resposta a esse questionamento, que esses processos estão na fonte da produção dos efeitos de sentido, e a língua, por sua vez, constitui o lugar material da realização desses efeitos de sentido.

A análise desse lugar material, contudo, não se constituiria apenas em caracterizar e manipular o léxico e o sistema de regras por meio de uma intervenção semântica, já que essa estratégia é a prática vigente em uma teoria subjetiva de leitura. O avanço de uma análise linguística de caráter discursivo deve “incluir no próprio funcionamento da língua os processos discursivos historicamente determinados que não podem ser colocados como coextensivos à língua, salvo se identificar-se ideologia e língua” (PÊCHEUX e FUCHS, *idem*, pp. 171-172).

Ainda sob a óptica desses dois autores, nos processos discursivos, como a noção de língua não é a defendida pela Linguística, dois aspectos sofrem deslocamentos: o primeiro deles refere-se à concepção de léxico e o segundo à concepção de sintaxe. O léxico, diante de uma nova concepção de língua⁴, não mais pode ser visto como “estoque de unidades lexicais” ou ainda como uma lista de morfemas sem nenhuma ligação

dizer, é o simulacro material do interdiscurso, ao impor e/ou fornecer ao indivíduo a base para a sua constituição como sujeito em uma determinada formação discursiva.

⁴ A AD de fundação pecheutiana assume a língua como a base material dos processos discursivo, para tanto a considera sistemática, mas como comportando o “furo”, a falha.

com sintaxe, mas como um conjunto de elementos estruturados e articulados sobre a sintaxe. A sintaxe não mais é concebida como um conjunto de regras de ordem formal, mas como o modo de organização dos traços das referências enunciativas.

Sob essas configurações, a AD tem como foco o tratamento do discursivo e não do linguístico – embora como dito anteriormente, seja por vezes imprescindível analisá-lo, pois só o discursivo pode ser compreendido como um processo social cuja particularidade está fundada no tipo de materialidade linguística de sua base. É necessário, entretanto, fazer a distinção de três expressões muito comuns na teoria do discurso: superfície linguística, objeto discursivo e processo discursivo.

Primeiramente, a superfície linguística é entendida como uma sequência de extensão variável – oral ou escrita – superior à frase. Essa superfície refletir-se-ia na concretude de um discurso, no sentido de objeto empírico, afetado pelos esquecimentos 1 e 2⁵. O objeto discursivo é fruto da transformação da superfície linguística de um discurso concreto em um objeto teórico passível de ser dessuperficializado, ou seja, analisável linguisticamente, de forma a anular o esquecimento número 2. Por fim, o processo discursivo é o resultado da inter-relação de superfície linguística, derivada de condições de produção estáveis e homogêneas, e objeto discursivo, sendo que o acesso ao processo discursivo só se faz possível pela dessintagmatização que incide sobre o esquecimento no 1⁶.

Melhor dizendo, a noção de processo discursivo designa, nas palavras de Pêcheux (1975), o sistema de relações – de substituição, de paráfrase, de sinonímia – que funcionam entre os elementos linguísticos em uma formação discursiva dada, em que estão em jogo as posições ideológicas que fazem parte do processo sócio-histórico de construção dos discursos.

3. *Uma breve proposta de análise*

Pêcheux, em artigo publicado em 1981, trata, sobretudo, dos efeitos discursivos das relativas em francês, levantando aspectos que refutam a análise estrutural, até então conferida a esse fato linguístico. Contudo, ao final do texto, apresenta a necessidade, visto aspectos semânticos, de se investigar outros fatos linguísticos relativos à sintaxe, tais como o funcionamento dos advérbios. Para tanto, apresenta o seguinte enunciado:

“Não ‘fuzile’ os metalúrgicos sem discernimento.”

Embora o presente, Pêcheux não faz apontamento algum acerca dele. Dessa forma, atrevo-me aqui a empreender um esboço de análise do enunciado supracitado.

⁵ O esquecimento no 1 refere-se ao apagamento inconsciente que confere ao sujeito a ilusão de que ele é criador de seu dizer. O esquecimento no 2, por outro lado, refere-se à ilusão de transparência da linguagem, ou seja, da sensação de que o que se diz é compreendido.

⁶ A dessintagmatização linguística (ou dessuperficialização) e a dessintagmatização discursiva só são possíveis pela diferenciação que se faz entre linguístico e discursivo. A dessuperficialização só é possível devido à estrutura não linear dos mecanismos sintáticos juntamente com o esquecimento no 2. Já a dessintagmatização discursiva só se faz possível pelo apoio na dessuperficialização e no esquecimento no 1.

No enunciado em questão, percebo a presença de dois termos “acessórios”: *não* e *sem discernimento*. Interessante é, pois, notar o escopo (ou seja, o lugar de incidência de uma operação semântica) de cada um desses termos.

Em relação ao *não*, a princípio, reconheço que há dois escopos, a saber:

1. a. “[Não] [‘fuzile’] os metalúrgicos sem discernimento.”
- b. “[Não] [‘fuzile’] os metalúrgicos sem discernimento.”]

Em 1a, o escopo do *não* é o verbo *fuzilar*. Assim, a negação recai apenas sobre a ação de fuzilar, não estando envolvido aí quem seria fuzilado nem a forma como ‘ele’ seria fuzilado. Em 1b, por sua vez, o escopo do advérbio de negação (*não*) não é apenas o verbo *fuzilar*, mas todo o predicado da oração. Em linhas gerais, posso dizer que a ordem emitida pelo enunciado seria uma negação clara sobre a ação de fuzilar ou sobre a ação de fuzilar quem (no caso os metalúrgicos) e como (*fuzilar sem discernimento*). Nessas duas possibilidades, não foram associadas às possibilidades que envolvem também a incidência de *sem discernimento*. Em relação a isso, há também, no mínimo, outros dois escopos possíveis:

2. a. “Não [‘fuzile’] os metalúrgicos [sem discernimento].”
- b. “Não ‘fuzile’ [os metalúrgicos] [sem discernimento.]”

Em 2a, o escopo de *sem discernimento* recai sobre a ação do verbo *fuzilar*, sendo, tradicionalmente, classificado como adjunto adverbial. Sob essa perspectiva, será a ação de *fuzilar* considerada *sem discernimento*. Em 2b, o escopo de *sem discernimento* recai sobre *os metalúrgicos*, sendo, então, classificado pela GT como um adjunto adnominal; nessa óptica, *sem discernimento* é uma característica para os metalúrgicos e nada tem a ver com o modo como se deve (ou não) fuzilar.

Cada uma dessas quatro operações semânticas revelam efeitos de sentidos diversos que, se entrecruzadas, revelam outros tantos efeitos de sentidos, tais como:

3. a “ [Não] [‘fuzile’] os metalúrgicos [sem discernimento.]”
- a’ “[Não] [‘fuzile’] [os metalúrgicos][sem discernimento.]”

Em 3a, o efeito de sentido suscitado é que há uma ordem para não se fuzilar sem discernimento os metalúrgicos, ou seja, deve haver discernimento para fuzilar os metalúrgicos. A negação constitui, dessa forma, uma maneira de (re)velar o que deve ser feito. Assim, os metalúrgicos não deixarão de ser fuzilados, mas deverão ser levados em conta alguns critérios (discernimento) – se desordeiros ou não, por exemplo. Em 3a, por sua vez, se observado o escopo de negação, o efeito de sentido é que não se deve fuzilar os metalúrgicos sem discernimento, mas aqueles com discernimento podem ser fuzilados. Nesse caso, a negação encaminha para a afirmativa: “Fuzile os metalúrgicos com discernimento.”. Diante disso, as possibilidades de leitura do enunciado em questão podem servir como uma estratégia de defesa para o produtor do enunciado, já que ele pode, dependendo da crítica sofrida pela ação praticada, defender-se em uma ou em outra interpretação, dizendo que sua ordem fora mal entendida, como pode até mesmo manter-se filiado à possibilidade 1a, em que (aparentemente) a leitura

que emerge é a de que não deve haver fuzilamento.

4. Breves considerações (in)conclusivas

A partir do exposto, sobretudo a respeito da breve proposta de análise, posso considerar, ao menos, dois aspectos relevantes no que tange à sintaxe: 1) a sintaxe permite a compreensão do processo discursivo em questão, visto ser a/uma forma de acesso à ordem da língua, na qual não há uma única interpretação e, sim, há o jogo de possibilidades que permite a produção relacional de efeitos de sentido(s); 2) se os termos *não* e *sem discernimento* fossem tanto estrutural quanto semanticamente considerados acessórios, os efeitos de sentido acima suscitados seriam inexistentes; para tanto, a visão tradicional de gramática revela-se inconsistente, abrindo, então, lugar para uma sintaxe discursiva, em que a falha, o equívoco e a opacidade são constitutivos, em que não há também lugar para a interpretação “literal” e “única”. Nesse sentido, portanto, considerá-los acessórios é desconsiderar o caráter relacional do sentido e a sua participação na produção de efeitos de sentido(s). Sendo assim, o foco de uma sintaxe discursiva deve ser as possibilidades de interpretação e de leitura do enunciado, diferentemente da sintaxe estrutural que prima unicamente por uma análise meramente combinatória de seus constituintes. No entanto, mesmo sendo o foco da sintaxe estrutural essa análise combinatória e lógica dos constituintes de um enunciado, ao considerar a relação entre certos termos (constituintes) como acessória, mostra-se contrária a uma abordagem relacional do sentido.

Partindo do exposto, posso expor duas conclusões em relação à temática tratada. A primeira delas é que existe compatibilidade entre a AD e a sintaxe, se considerado que os processos discursivos têm uma base linguística que movimenta as questões de ideologia e subjetividade, por exemplo. A segunda é que a sintaxe deve interessar ao analista de discurso, já que é por intermédio dela que há o acesso à ordem da língua, quando das análises empreendidas.

Referências

FERREIRA, M.C.L. *A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso: da ambiguidade ao equívoco*. Tese (Doutorado em Ciências) – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. 1994.

_____. *A língua da análise de discurso: esse estranho objeto de desejo*. México: Puebla, 2003. (Comunicação oral)

_____. “Linguagem, Ideologia e Psicanálise”, *Estudos da Lingua(gem)*, Vitória da Conquista, n. 1, pp. 69-75, junho, 2005.

FLORES, V. *Linguística e Psicanálise: Princípios de uma Semântica da Enunciação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. 251p.

GADET, F. “Matérialités discursives: la frontière absente”, in: *Langage et société*, n. 13, 1980, pp. 85-91.

_____; MARANDIN, J. M. “La linguistique comme contexte de l’analyse de discours?”,

in: *Mots*, octobre 1984, n. 9, pp. 19-24.

HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. "A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem e discurso", in: BARONAS, R. L. (org.) *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2 ed. revisada e ampliada. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011, pp.13-32

HENRY, P. [1977]. *A ferramenta imperfeita*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. "Os fundamentos teóricos da "análise automática do discurso" de Michel Pêcheux", in: GADET, F.; HANK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. B. S. Mariani et. al. 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, pp.11-38.

INDURSKY, F. *A fala dos quartos e as outras Vozes; uma análise do discurso presidencial da 3ª República*. Tese (Doutorado em Ciências) – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. 1992.

MARANDIN, J.M. "Problèmes d'analyse du discours. Essai de description du discours français sur la Chine", in: *Langages*, 12e année, n. 55, 1979, pp. 17-88.

_____. "Syntaxe, discours. Du point de vue de l'analyse du discours", in: *Histoire Épistémologie Langage*. Tome 15, fascicule 2, 1993, pp. 155-177.

_____. [1993]. "Sintaxe, discurso: do ponto de vista da análise do discurso", in: ORLANDI, E.P. (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, pp. 117-141.

MILNER, J.C. [1983]. *Os nomes indistintos*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2006. 118p.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. [1969]. "Análise Automática do Discurso", in: GADET, F.; HANK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. B. S. Mariani et. al. 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, pp. 59-158.

_____. [1971] "Língua, 'Linguagens', Discurso", in: PÊCHEUX, M. *Análise do discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes Editores, 2011, pp.121-129.

_____. [1975] *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. E. P. Orlandi et.al. 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. 287p.

_____. [1981] "Efeitos discursivos ligados ao funcionamento das relativas em francês", in: PÊCHEUX, M. *Análise do discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes Editores, 2011. pp. 131-140.

_____; LÉON, J. [1982] "Análise sintática e paráfrase discursiva", in: PÊCHEUX, M. *Análise do discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes Editores, 2011, pp. 163-173.

_____. [1983] "Análise de discursos: três épocas", in: GADET, F.; HANK, T. *Por uma análise*

automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. B.S. Mariani et. al. 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, pp. 307-315.

_____. [1984] “Sobre os contextos epistemológicos da análise do discurso”, in: PÊCHEUX, M. *Análise do discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes Editores, 2011, pp. 283-294.

_____; FUCHS, C. “A propósito da análise automática do discursos: atualização e perspectivas”, in: GADET, F.; HANK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. B.S. Mariani et. al. 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, pp.159-250

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2004. 279p.



José Ferraz de Almeida Júnior, *Violeiro* (1899, óleo sobre tela)

Estudos pedagógicos

O fio do novelo: o processo de escolarização de crianças negras em Vassouras, 1889-1930

ALEXANDRE RIBEIRO NETO

Doutorando em Educação pela UERJ. e-mail: alexandreriibeironeto@bol.com.br

Resumo: O presente texto apresenta os resultados parciais da Tese de Doutorado em Educação desenvolvida no PROPEd – Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nele pretendemos discutir a partir dos pedidos de soldada e do recenseamento de 1872, o processo de escolarização de crianças negras em Vassouras, cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, na qual a produção de café floresceu com o auxílio do trabalho escravo. Os estudos sobre a escravidão nessa região apresentam uma produção considerável. Entretanto, ainda não temos trabalhos que se dediquem aos estudos sobre a criança filha de mãe escrava. Nosso texto pretende apontar caminhos nessa direção, iluminando com novos olhares o passado.

Palavras-Chaves: processo de escolarização, crianças negras, Vassouras.

Abstract: This text presents partial results of the thesis in Education developed in PROPEd – the post-graduate program at Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In it we discuss, considering the “welded applications” and the Census of 1872, the process of education of black children in Vassouras, city of the State of Rio de Janeiro, in which the production of coffee has bloomed with the help of slave labor. Studies on slavery in this region have a considerable production. However, we still do not have works that involve the children of slave mothers. Our text intends to point paths in that direction, lighting the past with new looks.

Keywords: process of schooling, black kids, Vassouras.

Introdução

Vassouras se esconde atrás do vale lentamente escavado nas rochas pelo rio Paraíba do Sul. Do alto das montanhas, podemos avistar uma clareira; nela encontramos ruas estreitas, gente de cor carregando, nos ombros, de um lado a outro a produção do dia. Eles cantam uma velha cantiga, que enche o ar de saudade. Seriam recordações da África?

Aos poucos a lua vai ocupando o seu lugar, iluminando a noite, e indicando aos corpos cansados o fim da dura lida. A tarefa agora é buscar um lugar para descansar. Nasce um novo dia, os trabalhadores se levantam bem cedo, com o cantar do galo. Novamente recomeça o trabalho: essa dura rotina é conhecida dessa gente de cor, desde pequenina. É preciso arar a terra, lançar as sementes, podar os velhos cafezais.

Com a produção de café, a cidade de Vassouras cresceu. Antes, uma pequena vila, agora um centro econômico importante, atraindo aqueles que não se enriqueceram nas Minas Gerais. O ouro agora é verde, ele brota do trabalho das mãos negras e pardas, presentes nas lavouras. Com a riqueza do café foram construídos grandes casarões, ocupados por famílias distintas, que ostentavam brasões e títulos de nobreza. Ter-

ra dos Teixeira Leite, dos Rocha Werneck, dos Ribeiro de Avellar, e também de Manoel Congo, que liderou uma revolta escrava em 1838¹, denunciando os sons que se ouviam: não eram somente dos cantos dos pássaros, era o som da pedagogia do açoite, na rudeza da lida, mostrando a força de quem manda como a melhor maneira de educar aqueles que se negavam a trabalhar.

Neste trabalho, tencionamos discutir o processo de escolarização de crianças negras em Vassouras, utilizando como marco cronológico inicial o ano de 1889, para compreender como a sociedade se reorganizou após a abolição do trabalho escravo. Apoiados em Norbert Elias, levantamos a hipótese: educar as crianças negras para o trabalho era uma das faces do processo civilizador republicano.

Uma clareira entre as montanhas: a fundação da cidade de Vassouras

Para conhecer a fundação da cidade e sua evolução urbana, mobilizamos um conjunto de dois historiadores. São eles: Ângelo Ferreira Monteiro e Lielza Lemos Machado. Monteiro nos diz:

Para nos ajudar na análise da vila de Vassouras, utilizaremos obras de cronistas e viajantes do século XIX, memorialistas e historiadores do século XX. Entretanto, não podemos deixar de lado uma pequena descrição sobre a Vila de Pati do Alferes, pois Vassouras ainda era um povoado e sua elevação à vila só aconteceu após treze anos da criação, em 4 de Outubro de 1820, da Vila de Pati do Alferes (MONTEIRO, 2007, p. 17).

Machado acrescenta informações importantes, sobre a origem do nome da cidade:

Segundo antigos pesquisadores da origem do nome da cidade, foi ele motivado por arbusto muito utilizado no Brasil para confecção de vassouras e que abundava na região que pouco a pouco foi sendo povoada [...] A quantidade desses arbustos na sesmaria Vassouras-Rio Bonito concedida a Francisco Rodrigues Alves em 6/10/1782, impressionou o nosso primeiro desbravador, por isto, omitindo o nome Rio Bonito, passou a chamá-la apenas Vassouras (MACHADO, 2006, p. 17).

Mais uma vez, recorremos a Monteiro, para compreender a organização urbana da cidade.

A Vila de Vassoura congregava três freguesias, a de Nossa Senhora da Conceição de Vassouras, Nossa Senhora da Conceição de Pati do Alferes e Sacra Família do Tinguá, com uma população total de 28.638 habitantes, sendo que 67% da população era escrava [...]. Utilizando apenas como comparação o Censo de 1872 e por não termos um censo anterior, referente ao período do nosso estudo, verificamos que a Vila de Vassouras

¹ Ver Machado, 2006, e ainda STEIN, 1990.

creceu geograficamente, passando a administrar mais duas freguesias: as de São Sebastião dos Ferreiros [...] e de Santa Cruz dos Mendes (MONTEIRO, 2007, p. 44-46).

Tanto Monteiro como Machado apresentam em seus textos o tamanho da população de Vassouras, dando destaque para o número de escravos presentes no interior da mesma. O que propusemos foi relacionar essa cidade com as demais, permitindo assim uma visualização mais geral da população escrava da região. Numa primeira análise da tabela, percebemos que o maior número de escravos não se encontra em Vassouras e, sim, na cidade de Valença. Ela possui o segundo maior contingente, seguida de Paraíba do Sul, que possuía 17.107 escravos.

Para conhecer o tamanho da população escrava da cidade, utilizamos como fonte o censo demográfico de 1872, com o intuito de não mostrar os dados isoladamente. Elaboramos um quadro que situa a cidade dentro da região, permitindo assim comparações. Vejamos o quadro abaixo:

Tabela 1. POPULAÇÃO ESCRAVA SEGUNDO O CENSO DE 1872

CIDADES	HOMENS	MULHERES	TOTAL
Paraíba do Sul (Formado por 5 freguesias)	9831	7326	17107
Vassouras (Formada por 5 freguesias)	11504	8664	20168
Valença (Formada por 5 freguesias)	12937	15559	28496
Pirai (Formada por 4 freguesias)	8128	5347	13475
Barra Mansa (Formada por 5 freguesias)	6329	4615	10944

Fonte: IBGE, recenseamento de 1872.

A formação da região centro-sul fluminense, entre outros fatores, se deu a partir de dois grandes centros populacionais: Vassouras e Paraíba do Sul. A partir da fratura do território de Vassouras se originaram as cidades de Miguel Pereira em 1955, Engenheiro Paulo de Frontin, em 1963, e Paty de Alferes, em 1987. Da fratura do território de Paraíba do Sul, nasceu a cidade de Três Rios, em 1938. Da divisão do território de Três Rios surgiram duas novas cidades: Comendador Levy Gasparian, em 1991, e Areal, em 1992.

A região apresenta um número desproporcional de homens e mulheres. Há maior quantidade de homens, fruto do tráfico de escravos, que privilegiava a comercialização de homens (ver FLORENTINO, 1997). A região segue os padrões apontados por outros historiadores que se dedicam ao estudo da escravidão. Contudo nos interessa saber, desse número quantos sabiam ler e escrever, o que representava um nível rudimentar de escolarização. Assim convidamos para análise dos dados da próxima tabela.

Tabela 2. Grau de Instrução da População Escrava

CIDADES	HOMENS		MULHERES	
	Sabem ler e escrever	Analfabetos	Sabem ler e escrever	Analfabetos
Paraíba do Sul	21	9810	7	17100
Vassouras	1	11503	2	8862
Valença	1	15558	0	2846

Fonte: IBGE, Recenseamento de 1872.

A tabela apresentada anteriormente sinaliza para a existência de uma grande quantidade de analfabetos. Entre os homens, a cidade de Paraíba do Sul possui o maior número de negros alfabetizados. Quando olhamos no gráfico a coluna destinada às mulheres, percebemos que poucos sabiam ler e escrever. Segundo o Censo de 1872, a cidade de Valença com 24.846 habitantes, não possuía nenhuma mulher negra que soubesse ler e escrever. Em Vassouras havia duas mulheres e, mais uma vez, a cidade de Paraíba do Sul apresenta o maior número de indivíduos alfabetizados. O que teria ocasionado um número tão grande de analfabetos entre os negros? Ausência de escolas?

As escolas não são implantadas no vazio, elas são implantadas nas cidades, e dentro das cidades em determinadas localidades, partindo-se da densidade populacional: se há uma grande concentração de pessoas, isso justifica a abertura de uma escola. Caso contrário, as crianças seriam obrigadas a percorrer uma longa distância.

Um grande obstáculo ao processo educacional na vila era a distância em que se encontravam as casas, dificultando o acesso das crianças, pois tinham que caminhar durante horas para chegar à escola. No ano seguinte a Câmara pediu ao Presidente da Província providências relativas ao ensino, ou seja, a abertura de outras escolas na Vila de Vassouras (MONTEIRO, 2002, p. 68).

A carência de escolas não pode ser atribuída apenas à vila de Vassouras. Faria Filho e Vidal, ao analisarem as comemorações dos cem anos da Lei Geral do Ensino de 1827, em Minas e em São Paulo, também pontuam a existência de um número diminuído de escolas, e a precariedade no funcionamento das mesmas.

Em que espaços funcionavam? *Grosso modo* pode-se dizer que tais escolas utilizavam-se de espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e dos jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos dos contratantes vamos encontrar seus vizinhos e parentes. O pagamento do professor era responsabilidade do chefe da família que o contratava, geralmente, um fazendeiro (FARIA FILHO e VIDAL, 2005, p. 46).

Silva retirou os escombros que encobriam a escola do professor Prextato dos Passos e Silva, que por meio de requerimentos à Inspeção Geral da Instrução Pública

da Corte, pretendia abrir uma instituição para ensinar os meninos de cor, em 1856. Recorremos à autora para destacar o que se podia fazer, quando se sabia ler e escrever no Império. Ouçamos a autora:

Aprender a ler e escrever, enfim, podia permitir aos escravos africanos e crioulos (escravos brasileiros) passarem como libertos ou exercerem ofícios que os aproximassem da experiência da liberdade. Some-se a estas possibilidades, ainda uma outra: a possibilidade de travar contato com as letras dos homens de cor que, a partir de 1830, na Corte criaram jornais específicos nos quais discutiam questões referentes à raça, identidade e mobilidade social em meio àquele segmento (SILVA, 2000, p. 112).

Saviani apresenta a influência do pensamento iluminista no pensamento educacional brasileiro, no período imperial, demonstrando também a proibição dos negros de frequentar a escola formal, a partir da Reforma Couto Ferraz de 1854, que reformou o a Instrução Primária e Secundária na Corte.

Do ângulo das finalidades da escola, absorvia a noção iluminista do derramamento das luzes por todos os habitantes do país, o que trazia como corolário: obrigatoriedade aos “pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos” de garantirem “o ensino pelo menos de primeiro grau” (artigo 64), implicando, por conseqüência, a obrigatoriedade, para as crianças, de frequentar às escolas. Mas, se as ditas luzes deveriam derramar-se a *todos* os habitantes, deve-se entender que se restringia a todos os habitantes “livres”, pois os escravos estavam explicitamente excluídos, já que, nomeados no parágrafo 3 do artigo 69, estavam entre aqueles que “não serão admitidos á matrícula, nem poderão freqüentar as escolas (SAVIANI, 2007, p. 132).

Fonseca, em seu livro *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*, fornece pistas importantes das lutas em torno da escolarização dos negros e da sua incorporação na sociedade, ao analisar a Lei do Ventre Livre de 1871:

Essa lei tinha no total, dez artigos que se referiam a várias dimensões relativas à organização do trabalho escravo no Brasil, estabelecendo novos parâmetros para a escravidão e objetivando tratar de forma indireta a questão do elemento servil. [...] O artigo segundo instituiu que o governo poderia entregar a associações por ele autorizadas os filhos das escravas nascidos após a data de aprovação da lei e que fossem cedidos ou abandonados pelos senhores, ou, ainda, tirados destes em virtudes de maus-tratos. Essas associações teriam o direito a serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos, podendo, inclusive, alugar seus serviços; em contrapartida, eram obrigadas a criar e educar os menores, a constituir um pecúlio e procurar, após o fim do tempo de serviço, uma colocação para os egressos (FONSECA, 2002, p. 30).

Estabelecemos como balizas cronológicas os anos finais do Império e caminhamos até o final da Primeira República, para perceber as mudanças ocorridas dentro do processo, o que outros estudiosos não perceberam, devido ao corte temporal de seus trabalhos, pois ora privilegiaram o período imperial ora o período republicano.

Outro fator relevante é que alguns estudos priorizaram o Rio de Janeiro, tanto

pela sua importância, como também pela abundância das fontes. Inspirados no Movimento dos Annales, nosso trabalho tem um corte regional, ao escolher a cidade de Vasouras, como lócus do processo de escolarização de crianças negras, contribuindo para o preenchimento de lacunas na História da Educação.

Góes e Florentino, ao analisar a trajetória das crianças escravas, destacaram a perda dos pais e a formação de laços de solidariedade, que permitiam a sobrevivência na ausência dos responsáveis, salientando a vulnerabilidade da família escrava.

O menino crioulo sobrevivendo não ficava só. A consolá-lo, existia uma rede de relações sociais escravas, em especial as de tipo parental. Muito possivelmente ele teria irmãos, um ou outro tio, primos, além de, por vezes, avós que poderiam viver dentro e fora de seu plantel (GÓES e FLORENTINO, 2006, p. 181).

Entre os motivos, que separavam as crianças de seus pais, os escritores mencionam fugas, alforrias, vendas, partilha de bens e doações. No mesmo texto, encontramos indícios da entrada das crianças no mundo do trabalho.

Por volta dos 12 anos, o adestramento que as tornava adultos estava se concluindo. Nesta idade, os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama. Alguns haviam começado muito cedo. O pequeno Gastão, por exemplo, aos quatro anos já desempenhava tarefas domésticas tidas leves nas fazendas de José de Araújo Rangel. Gastão nem bem se pusera de pé e já tinha um senhor (GÓES e FLORENTINO, 2006, p. 184).

Venâncio segue na mesma linha, acrescentando novos contornos, entre eles alguns indícios sobre o processo de escolarização de crianças negras:

Em 1871, a Lei do Ventre Livre ampliou a assistência aos bebês nascidos no cativeiro e cujos senhores das mães os maltratam, infligindo-lhes castigos excessivos. Uma vez confirmados os maus-tratos, os filhos das escravas deviam ser enviados à “Casa dos Expostos” e a pessoas a quem os Juizes de Órfãos encarregarem a educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos para tal fim (VENÂNCIO, 1999, p. 35).

Essa era uma das maneiras pelas quais se iniciava o processo de tutela, que também ocorria por motivo do falecimento do pai. Quando ocorria o abandono cabia ao Juiz de Órfãos a guarda da criança, o que permitia que famílias de comerciantes, médicos, militares a adotassem.

O tutor recebia uma quantia da família e deveria prestar contas à justiça. A tutela também poderia ser removida, devido a castigos físicos impetrados ao menor. Entre os documentos anexados na prestação de contas, encontramos em alguns casos, os gastos com educação. No pedido de tutela, não há uma prestação de serviços do menor de forma explícita, mas encontramos indícios de sua ocorrência. Quando o mesmo crescia, ingressava no mundo do trabalho prematuramente, por meio do pedido de soldada.

Rizzini também voltou seus olhos para a precoce presença de crianças no mundo do trabalho, denunciando a antiguidade dos pedidos de soldada.

Essa é uma prática antiga no Brasil. Nos processos de Juízo de Órfãos, no início do século, e do Juízo de Menores, a partir da década de 1920, era comum meninas serem tiradas dos asilos, onde a família se responsabilizava em vestir, alimentar e educar a criança em troca de seu trabalho, depositando uma pequena soma em caderneta de poupança em seu nome (RIZZINI, 2006, p. 384).

O pedido de soldada previa a educação. O processo de soldada é um documento judicial criado para regularizar a prestação de serviço do menor, e nele constam o nome do menor, a filiação, o nome de quem solicitava o serviço, o valor pago pelo serviço, a forma de pagamento e onde ele deveria depositar a quantia, geralmente em um banco. O documento citado anteriormente expressa todas as características enumeradas por nós.

As fontes documentais trazem à baila a precocidade do trabalho infantil das crianças negras. Vejamos uma parte do processo de soldada, na qual Caetano apresenta suas intenções:

Diz Caetano da Rosa Martins, fazendeiro, residente neste município, que deseja tomar em serviço os menores João, Manoel e Jovita, o primeiro de 15, o segundo de 13, e o terceiro de 10 anos de idade, filhos naturais da liberta Maria Theresa, a qual não tem bons costumes. O suplicante se propõe a pagar de soldada durante o prazo de cinco anos, pelos serviços do primeiro 5\$000, pelos serviços do segundo 3\$000, pelos serviços do terceiro 2\$000, mensalmente, obrigando-se a educá-los, alimentá-los e vesti-los e recolher a importância de seus salários à caderneta da Caixa Econômica Estadual em prestações trimestraes. O suplicante que pede contratar o serviço desses menores, independentemente da intervenção de tutor, por isso que tal forma é a que mais se coaduna com a Ord. Lei 1º V 88s13, tanto assim que autuam no formulário ao seo “Roteiro dos Orfãos” não faz figurar no termo de locação de serviços senão o juiz e a parte, que se propõe a tomar o menor ou orfão a soldada nestes termos. Pede deferimento, lavrando-se o competente termo. Vassouras, 8 de março de 1895. Caetano da Rosa Martins².

O fazendeiro Caetano Martins alega que ele as educará melhor do que a própria mãe, que segundo ele, ela não tem bons costumes. Ele pretende tomar à soldada as três crianças sem o estabelecimento do tutor, eliminando intermediários e negociando direto com o próprio Juiz de Órfãos, usando as brechas da legislação. Ele promete também depositar trimestralmente a quantia estipulada na petição, na Caixa Economia Estadual. Vejamos o despacho do Juiz sobre o pedido:

Proverá Deus que sempre se achem quem como o Suplicante se prestasse a tomar a soldada os inúmeros menores, que maltrapilhos, se vê vagar; por isso sou de parecer que seja deferida a petição sobre que foi ouvido. Vassouras, 8 de março de 1893. J. A Figueira³.

Chalhoub destaca a importância da educação como um fator importante na formação da classe trabalhadora, pois inculcia nas mentes dos novos cidadãos o valor civilizatório do trabalho.

² CDH da USS. Pedido de Soldada. Código 102663863006.

³ CDH da USS. Pedido de Soldada. Código 102663863006.

Educar significa inculcar no indivíduo “essas grandes qualidades que tornam um cidadão útil e o fazem compreender os seus deveres e os seus direitos”. Ora, que grandes qualidades são essas que fazem de um indivíduo um cidadão “útil” de “caráter”? O amor e o respeito religioso à propriedade são, sem dúvida, qualidades fundamentais do bom cidadão. [...]. Educar o liberto significa transmitir-lhe a noção de que o trabalho é o valor supremo da vida em sociedade; o trabalho é o elemento característico da vida “civilizada” (CHALHOUB, 2001, p. 69).

Gondra e Schueler discutem os nexos estreitos entre a participação dos negros no mundo do trabalho e o silêncio das fontes, sobre a presença de crianças negras nos bancos escolares. Ouçamos o que dizem os autores:

Em uma sociedade em que o tempo da infância era ainda impreciso, fluido – e também plural e variável conforme a clivagem dos grupos sociais e das condições de classe, etnia e gênero –, a vivência das experiências de cuidado, brincadeiras e folguedos infantis tendiam a terminar cedo, sobretudo para as crianças escravas, mas também para as livres e pobres, que ingressavam na aprendizagem dos ofícios e na execução de tarefas variadas [...]. Para o ingresso no mundo do trabalho, as crianças escravas normalmente eram ensinadas pelos mais velhos, escravos e escravas, ou por pessoas livres, empregados e feitores de seus senhores. Poderiam ser também enviadas a aprender um ofício junto a um mestre em lojas e oficina (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 225).

Veiga, em seu texto *Cultura escrita e educação; representações de criança e imaginário de infância – Brasil, século XIX*, nos ajuda a compreender a relação existente entre trabalho infantil, pobreza e processo de escolarização. A autora apresenta a escola como unidade civilizatória, ressaltando a obrigatoriedade dos responsáveis com a educação de seus filhos. A autora também indicou a presença dos pedidos de soldada e tutela na sociedade mineira por ela analisada.

[...] Em ambos os casos e principalmente na ausência de bens, a partir dos 7 anos, os órfãos pobres poderiam ser dados por soldada. Isso significa que aqueles que os criaram, até mesmo as mães, comprometiam-se a mantê-los (moradia, mantimentos, vestimenta, ensinar a ler e escrever ou algum ofício) em troca dos serviços prestados dos 7 aos 12 anos (VEIGA, 2007, p. 48).

Levantamos como hipótese que tomar um menor a soldada era uma tentativa de dar continuidade às relações de trabalho firmadas pelos pais. Também defendemos que os historiadores da educação têm procurado nos arquivos os negros como agentes e sujeitos históricos na educação, quando em sua maioria, não estão nela, eles aprenderam na prática determinados ofícios.

Os estudos realizados por Rizzini também apontam nessa direção. Ouçamos a autora:

E o adolescente? Estudos com adolescentes de baixa renda revelam a valorização da aprendizagem pelo trabalho em detrimento da aprendizagem escolar. (...) O trabalho era uma aspiração mais concreta e imediata: completar a escolaridade era algo mais distante e difícil, pois todos apresentavam grande atraso escolar. Os depoimentos dos jo-

vens mostram como o trabalho tem uma presença forte em suas vidas (RIZZINI, 2006, p. 390).

Elegemos como segunda hipótese do nosso projeto de pesquisa que a precoce entrada das crianças negras no mundo trabalho é um dos elementos que explicam a ausência das mesmas na escola. Encontramos apoio para tal afirmação nos estudos de Veiga: “Um aspecto importante relaciona-se à pobreza das populações do trabalho infantil. No caso da província de Minas Gerais, estes foram os principais fatores da infrequência ou frequência irregular a escola” (VEIGA, 2007, p. 44).

Embora a frequência das crianças negras fosse irregular, em algum momento elas passaram pela escola. Essa passagem é o que pretendemos conhecer, seguindo as pistas deixadas por elas nos arquivos escolares. Tencionamos quantificar esses alunos, revelando a sua faixa etária, os seus laços familiares formados em meio à crise da produção de café, que pode ter proporcionado novos arranjos familiares, devido à ausência do pai que migrou em busca de trabalho em outra região.

Acreditamos que a nossa contribuição é aprofundar a discussão sobre a educação dos negros e a sua introdução no mundo do trabalho por meio da aprendizagem de um ofício e da prestação de serviços. Tencionamos estabelecer uma correlação entre dificuldade de acesso à escola dos negros e a entrada de crianças negras no mundo do trabalho. Salientamos que esse processo tem raízes históricas e pretendemos conhecê-las.

Considerações finais

O processo de escolarização das crianças negras é um tema desafiador, por sua abrangência, permitindo diferentes cortes cronológicos. A discussão sobre a ausência de escolarização dos afrodescendentes atualmente voltou à cena política. Não podemos reduzir o debate sobre a cidadania e os direitos civis à quantidade de vagas nos cursos de Ensino Superior. Precisamos pensar um projeto de nação que inclua aqueles que, fora da escola, engrossam o mercado informal de trabalho.

Não defendo indenização ou reparação, pois não vejo os negros como vítimas. Ao contrário, precisamos defender uma educação de qualidade para aqueles que possuem apenas uma escola, que não ensina nem a ler, nem a escrever, nem a contar. Se formos falar nos analfabetos funcionais, escreveremos um novo texto, e entre a sua grande maioria, encontraremos os negros.

A escola é um dos instrumentos que opera a distinção entre os cidadãos. Contudo, percebemos que em nossa sociedade, negros e brancos com a mesma escolaridade não possuem as mesmas oportunidades no mercado de trabalho. Diante das contradições expostas, como prosseguir combatendo o preconceito em sua face mais cruel voltada contra as crianças negras?

Referências bibliográficas

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano dos trabalhadores no rio de Janeiro da belle époque*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes e VIDAL, Diana Gonçalves. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FLORENTINO, Manolo. *Em costas Negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____ e GÓES, José Roberto. "Crianças escravas crianças dos escravos", in: PRIORE, Mary del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

GONDRA, José Gonçalves e SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Lielza Lemos. *Vassouras: recanto histórico do Brasil*. 3 ed. Vassouras: Gráfica Palmeiras, 2006.

MONTEIRO, Ângelo Ferreira. *Redes de Sociabilidade em Vassouras no século XIX: o caso Benatar*. Vassouras: Editora Autor, 2006.

RIZZINI, Irma. "Pequenos trabalhadores do Brasil", in: PRIORE, Mary del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

SAVIANI, Demerval. *História da idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

STEIN, Stanley. *Vassouras: um município brasileiro do café, 1850-1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte*. Brasília. Editora Plano, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. "Cultura escrita: representações da criança e o imaginário de infância. Brasil, século XIX", in: LOPES, Alberto, FARIA FILHO, Luciano Mendes de e FERNANDES, Rogério (org.). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VENANCIO, Renato Pinto. *Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – século XVII e XIX*. Campinas: Papirus, 1999.

A questão da indisciplina sob novos enfoques e sérias preocupações: uma revisão de literatura e proposta metodológica

GILSON XAVIER DE AZEVEDO

*Mestre em Ciências da Religião (CETHEL); graduado em Pedagogia (UVA-ACARAU).
Coordenador do curso de Pedagogia da UEG Quirinópolis. e-mail: gilsoneduc@yahoo.com.br*

JANICE APARECIDA AZEVEDO FERNANDES

*Especialista em Psicopedagogia (UEG); licenciada em Letras (UEG);
docente concursada P4 do Estado de Goiás. e-mail: janiceeduc@yahoo.com.br*

Resumo: O presente artigo aborda discussões variadas sobre a questão da indisciplina escolar, e considera as muitas causas possíveis da mesma, tratando-a, ora como um problema, ora como uma ameaça ao futuro da educação formal. A metodologia adotada é a de um estudo exploratório de revisão de literatura. O estudo se justifica pelo grande número de discussões já produzidas sobre o tema, de modo que proponho a organizar tais raciocínios sem, no entanto, apresentar novas soluções, senão, perspectivas da questão da indisciplina no contexto escolar. Para tanto, foram utilizados autores como Aquino (1998), Fontes (2004), Garcia (1999) e Tiba (1996). As considerações finais trazem o posicionamento qualitativo baseado nas proposições e autores discutidos.

Palavras-chave: educação; escola; sala de aula; indisciplina; violência.

Abstract: This article approaches various discussions on the issue of school discipline, and considers the many possible causes for it, treating it either as a problem, or as a threat to the future of education. The methodology is an exploratory study of literature review. The study is justified by the large number of discussions that have been already produced on the subject, so I propose to organize such reasoning without, however, present new solutions, but perspectives of the issue of indiscipline in the school context. For this purpose, authors were used such as Aquino (1998), Fontes (2004), Garcia (1999) and Tiba (1996). The final considerations bring the positioning based on the qualitative propositions and the authors discussed.

Keywords: education; school; classroom; indiscipline; violence.

Introdução

A questão da indisciplina sempre permeou o contexto urbano e escolar, seja em seu entorno, seja no centro. O fato de que a escola e a sociedade de um modo bastante geral lidem, mesmo em tempos neoliberais, com questões de comportamento ligadas às dimensões ética e moral, ainda não existem soluções aparentes para as manifestações humanas reconhecidas como indisciplina.

Diante do exposto, o que se pretende aqui é focar a indisciplina dentro de parâmetros bibliográficos já produzidos sobre o tema e mencionar, inicialmente, que a

ideia de indisciplina seria um desvio de comportamento, enquanto um conceito localizado historicamente; e para entendê-lo é necessário retomar os demais contextos ligados ao âmbito escolar, tais como recursos didáticos por vezes ultrapassados ou maçantes, e o excesso de regras, e neles tecer percepções sobre o tema.

Na educação espartana, voltada para a guerra e a força bélica, desde muito cedo as crianças eram levadas para redutos de treinamento, nos quais eram iniciadas na arte da guerra, o que incluía, muitas vezes, serem forçadas inclusive a roubar, como sinal de astúcia, sem serem pegas em flagrante ou mesmo condenadas. Em tal reduto, é interessante pensar que a indisciplina era uma forma de obediência aos anciãos, os quais as estimulavam a ser violentas e desapegadas às regras formais do combate espartano. No contexto da Igreja medieval, propostas como a pobreza, a obediência e a castidade funcionavam como um sistema de ascese, no qual a elevação da alma, na busca de uma perfeição pessoal que em muito se resumia no desapego de desejos, bens e do próprio corpo, fazia com que a indisciplina, sobretudo em mosteiros e feudos, grosso modo, fosse uma iniciativa pessoal e não uma máxima coletiva.

Depois, todo o contexto da reforma protestante trouxe ao velho mundo uma concepção nova de obediência e indisciplina que, na linha de investigação deste artigo, perdura até nossos dias. A discordância do que era tido como verdade religiosa, até o século XV, caiu por completo graças a uma série de motivações políticas que possibilitaram uma divisão, mas talvez não uma democratização do poder, na ótica do período. Daí por diante, a Revolução Industrial abre uma nova forma de obediência, que seria a fabril, e mais tarde, a de produção. O positivismo possibilita novos horizontes econômicos e científicos e, com esses, novas formas de desobediência ao poder religioso, culminando com o evento que ficou conhecido como a Inquisição europeia. O leitor agora começa então a desvelar que a questão da indisciplina, do ponto de vista histórico, gira em torno do que se convencionou aqui chamar de poder. Nesse sentido, Valentina Luzia (2007, s.n.) afirma que

o conceito de indisciplina é susceptível de múltiplas interpretações. Um aluno ou professor indisciplinado é, em princípio, alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implícita sancionada em termos escolares e sociais. Estes desvios são, todavia, denominados de forma diferente conforme se trate de alunos ou de professores. Os primeiros são apelidados de indisciplinados, os segundos de incompetentes.

Diante de tais considerações, se delinea agora os postulados de investigação desta pesquisa, que tem como foco perceber as formas de se conceituar a indisciplina no contexto escolar para, em seguida, discorrer sobre a participação de pais, professores e alunos ou filhos, face a tal problema; depois, a questão da origem da indisciplina será abordada para então se entrever a proposta metodológica exposta no título desta pesquisa.

1. As dimensões conceituais de indisciplina

A reportagem trazida pela revista *Nova Escola*, em outubro de 2009 (ed. 226, s/n.), aponta que a indisciplina seria caracterizada, ou deveria ser, como uma transgressão de dois tipos de regra, sendo elas as morais, amplamente discutidas no Brasil

pelo pesquisador Ives de La Taille; e as regras ditas convencionais, ou que são definidas por um grupo com objetivos específicos.

Dentro do que se entende por regras morais, pode-se apontar aqui para um conceito de indisciplina como uma forma de desobediência transcendente, pois o fato de desobedecer supõe que a regra tenha um cunho divino ou transcendente, ou que a autoridade que instituiu a regra ou será desrespeitada, o que caracterizaria a ofensa moral, ou será afetada de algum modo que exigirá reparação. Segundo La Taille (1994, p. 9),

crianças precisam sim aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os limites implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, a sociedade como um todo.

Dentro do exposto, entende-se indisciplina no contexto convencional não como uma regra a ser imposta, mas proposta e/ou construída dentro de um contexto específico que exigirá adesão e não necessariamente uma obediência, já que se entende aqui, como hipótese, que a discussão dos agravantes da relação poder-obediência-indisciplina seria uma consequência de imposturas de ordens diversas, causas que serão mais bem discutidas.

Para Macedo (p. 192), “as regras de boa saúde, bom estudo, boa convivência social, são obrigatórias na medida em que valorizam o ideal de uma função. Mas, se a interpretarmos como simples e puros combinados encontramos certo ‘democratismo’ que confunde tanto as crianças quanto os adultos”.

A questão das regras deve então ganhar espaço nas reuniões dos conselhos escolares de modo a tratar possíveis problemas, a partir de suas causas, para só então se propor intervenções mais severas. Nesse ditame, há que se pensar a indisciplina, conforme Trerivisol (s.n.), como indisciplina do aluno, do professor, da família, da escola e só assim caracterizá-la como ou descumprimento de regras pura e simplesmente. Macedo (p. 192) ainda recorda que é preciso que as regras sejam negociáveis, para não se caracterizar o autoritarismo.

Ainda sobre a dimensão conceitual, a revista *Nova Escola* (out. 09, ed. 226, s/n.) afirma que a indisciplina é uma tendência natural de todo o ser humano, e está inscrita no seu código genético. O Estado, a educação e a cultura, atuam como freios de tais impulsos antissociais. Estamos perante uma velha teoria que serviu a Thomas Hobbes para fundamentar a necessidade de um Estado forte, capaz de manter em ordem os “homens-lobo”. Segundo Libâneo (2001, p. 60),

crianças excessivamente inquietas, agitadas, com tendências à agressividade, se destacam no grupo pela dificuldade de aceitar e cumprir as normas, às vezes, não conseguindo produzir o esperado para sua idade. Estas crianças representam um desafio para suas famílias e escola, cabendo a estes estabelecer os métodos de orientação mais condizentes a cada situação e estabelecer os níveis de regimes necessários para obtenção da disciplina.

É preciso apenas lembrar que a autoridade não emerge apenas do docente, mas

entender que “[...] a autoridade pressupõe uma relação hierárquica, onde o primeiro tem como função dar ordens que se referem ao ‘bom’ andamento do processo de ensino-aprendizagem, e o segundo as segue, desde que elas sejam justas e se mostrem eficazes” (DE LA TAILLE, *apud* AQUINO, 1999, p. 14).

A esse respeito, segundo Furter (1979, p. 172), “longe de ser um mal que cause vergonha aos adultos, a autoridade é uma garantia da estabilidade do mundo que os cerca, já que essa mantém um ambiente que tranquiliza a criança (ou o adolescente) e garante o objetivo da ação pedagógica”.

É preciso deixar claro para todo o sistema gestor da escola que o respeito à autoridade tem relação direta com os objetivos desse conjunto:

[...] todo o apoio e amparo para que esse se torne um adulto, capaz de se colocar objetivos, levantar alternativas de ação, selecionando a mais eficiente do ponto de vista social e pessoal e, deliberadamente, refrear todo e qualquer impulso que impeça ou proteja a execução da opção escolhida (DAVIS E LUNA, 1991, p. 68).

Portanto, a autoridade do professor é e deve ser vista como poder legitimado pelas partes envolvidas, que surge da aliança entre o conhecimento e a experiência na condução da classe, buscando orientar o indivíduo, ajudar o aluno a crescer social, psicológica e intelectualmente.

A noção de indisciplina, como foi exposto, sempre nos remete às regras e à noção de obediência; entram nesse bojo, uma série de outras características dentro da fenomenologia escolar que, uma vez não observadas, podem evoluir para possíveis causas do problema.

2. Possíveis causas dos processos de indisciplina

Quando revistas e artigos tratam a questão da indisciplina sob o ponto de vista das causas, apontam atitudes como agentes causais da mesma, mas pelo que se vem observando por meio dos fatos vinculados na mídia relacionando indisciplina com *bullying* e violência, nota-se que a questão desse fenômeno educacional pressupõe que atitudes do que anteriormente se chamou de desobediência também podem ser ditas como atitude de consequência da série de fenômenos que envolvem o problema. Carlos Fontes, no site Educar (s.n.), aponta ou responsabiliza onze seguimentos: família; alunos; grupos e turmas; Ministério da Educação; escola; programas; regulamentos disciplinares; professores; sociedade; grupos sociais problemáticos e ideologias.

Maria Trevisol (s.n.) afirma que “a indisciplina escolar não apresenta uma causa única”. Para ela, “complexidade é parte do perfil da indisciplina, embora seu conceito seja, ainda, um trabalho não totalmente compreendido”.

Se por um lado não existem receitas mágicas quando se pensa em soluções para o problema, por outro, o fato de este ser sistêmico implica necessariamente um conjunto de dessincronias entre os onze seguimentos ora apontados; desse modo, ao se analisar as causas da indisciplina, deve-se levar em conta o que Joe Garcia já em 1999 chamava de eventos de indisciplina, diferenciando-os de causas: “As causas encontradas no interior da escola, por sua vez, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capaci-

dade de se adaptar aos esquemas da escola. Assim, na própria relação entre professores e alunos habitam motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina” (p. 3). Para Tiba (1996, p. 99),

a disciplina escolar é um conjunto de regras que devem ser obedecidas para o êxito do aprendizado escolar. Portanto, ela é uma qualidade de relacionamento humano entre o corpo docente e os alunos em uma sala de aula e, conseqüentemente, na escola. Como em qualquer relacionamento humano, na disciplina, é preciso levar em conta as características de cada um dos envolvidos.

Dentro do exposto, o discurso iniciado aponta para causas fenomenológicas e não situacionais; todavia, embora não se conheça um estudo sobre o índice de indisciplina nas escolas, pode-se dizer, pelo menos retoricamente, que o conjunto de situações de *bullying*, violência, desrespeito, infração de regras e outras situações, sendo caracterizado pela escola como indisciplina, revela que o dito fenômeno é portanto um conjunto de ações e atitudes que, dentro do exposto, parte dos alunos. Deve-se então considerar a participação dos demais agentes em limitar, vigiar, punir, observar, encaminhar, intervir e resolver situações de modo a se evitar um efeito coletivo. Embora esta não seja aqui apontada como uma solução, entende-se que a participação dos agentes citados no processo de indisciplina, se não for direta, pode ser passiva e omissa por desconhecimento, incapacidade e ausência de autoridade ou constituída ou conquistada.

3. A tipologia da indisciplina

Falar da tipologia da indisciplina é por si só algo temerariamente incompleto; isso porque cada sala de aula, cada dia de aula em cada escola do país pode ter vivenciado uma situação única e por vezes desastrosa do problema. Desse modo, o que se pretende nesse tópico é discorrer sobre alguns dos tipos de indisciplina sob a ótica de Silva e Lopes (2010, p. 3).

Dentro do que foi destacado sobre a indisciplina na dimensão conceitual, evoca-se o tema aqui como sendo uma perturbação ao que, pedagógica e didaticamente, se espera por ordem natural de um processo escolar. O primeiro tipo de perturbação nesse caso seria a *pontualidade*, que pode vir tanto dos professores quanto de alunos, ou ainda de materiais didáticos e merenda escolar, mas evoca-se ainda a falta de pontualidade financeira por parte de órgãos públicos e gestores.

Outro tipo de perturbação seria o dos *conflitos* provocados por alunos, o que na visão de Silva e Lopes (2010, p. 4), “afetam as relações formais e informais entre os alunos, que podem atingir alguma agressividade e violência, envolvendo por vezes, atos de extorsão, violência física ou verbal, roubo, vandalismo etc”. Para as autoras, tais conflitos podem afetar ainda a relação professor-aluno, o que em geral coloca em pauta a autoridade e o estatuto do professor.

O terceiro tipo de perturbação é o *vandalismo* contra a instituição escolar, que constitui em geral mais um ato contra o que a instituição representa para o infrator do que necessariamente um ato puramente destrutivo.

Desde as formas passivas até as ativas, a indisciplina se diversifica e se multiplica ano após ano. É o que se vem observando nas matérias jornalísticas vinculadas na mídia. Dentro das causas passivas, pode-se elencar o sono, de origem orgânica, pelo uso de remédios controlados, por excesso de uso noturno de computador, por descontentamento, dentre outros; citam-se ainda a apatia do aluno ou do grupo, a ausência despropositada ou por viagens, o descaso paterno ou doença que exija acompanhamento. Também se pode elencar como indisciplina passiva não fazer as atividades propostas, bem como ver filmes ou ler textos solicitados.

Apontam-se ainda como formas passivas as trocas de horário (dado que nota-se uma efervescência de comportamento), bem como a entrada e atraso do aluno ou do professor na primeira aula, além de possíveis sintomas de ansiedade coletiva no último horário, que antecede a saída da escola.

Todavia, ganham destaque as formas ativas de indisciplina, elencando aqui o cochicho ou a conversa paralela, a troca de mensagens e de papezinhos que podem conter as mais variadas formas de informação, incluindo aqui o *bullying*; além de roupas extravagantes (em escolas onde o uniforme não é obrigatório), bem como roupas sensuais, e ainda os perfumes ou odores exagerados, e o exibicionismo por parte dos alunos.

Deve-se acrescentar à lista de formas ativas os comentários despropositados ou com intuito de desviar a atenção do professor e/ou do conteúdo. Somam-se a eles os comentários maliciosos, e ainda as perguntas fora de contexto. Acumulam-se ainda as agressões a colegas e professores, e as provocações a ambos, que podem ser de natureza sexual, racista e física.

Outra questão recorrente são os aparelhos eletrônicos como celulares, *ipeds* e *ifones*, além dos *tablets* que têm dificultado também o controle do comportamento em sala de aula. Nesse sentido, nota-se nas escolas estaduais a chegada de *netbooks* que serão usados pelos alunos em períodos letivos, o que pode significar um desafio a mais.

Ainda há que se destacar as faltas coletivas, emanadas de atividades mal elaboradas e executadas de forma sofrível, a falta de material didático ou a inabilidade para o uso deste, bem como a falta de experiência ou de domínio do conteúdo, do material ou de recurso tecnológico.

Como se vê, esta é apenas uma breve lista do que pode ser em potencial um agente causador da indisciplina em sala de aula. Passa-se agora às causas estruturantes da indisciplina, ligadas, sobretudo, aos grupos de interesse e não aos agentes causais, como se analisou aqui.

4. Causas estruturantes da indisciplina

Entende-se por causas estruturantes como foi dito, os grupos que interferem direta ou indiretamente nos processos de ebulição da indisciplina escolar. Nesse contexto, segundo o estudo *A qualidade da educação sob o olhar dos professores*, feito em 2008 pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), que ouviu 8.700 professores, 92,5% dos entrevistados afirmam que a questão da indisciplina em sala de aula está ligada a aspectos de estrutura familiar; a estrutura organizacional da escola vem em segundo lugar, a mídia em terceiro, e a influência de amigos em quarto.

Segundo o posicionamento de Silva e Lopes (2010, p. 7),

as causas familiares da indisciplina estão à cabeça. É aí que os alunos adquirem os modelos de comportamento que exteriorizam nas aulas. Em tempos, a pobreza, a violência doméstica e o alcoolismo foram apontados como as principais causas que minavam o ambiente familiar. Hoje aponta-se o dedo também à desagregação dos casais, droga, ausência de valores, permissividade, demissão dos pais da educação dos filhos, etc. Quase sempre os alunos com maiores problemas de indisciplina provêm de famílias onde estes existem.

Há que somar a isso ainda o fato de que, segundo o estudo da OEI (2008, p. 25), para 91,2% dos educadores, a família delega cada vez mais suas responsabilidades educativas, sendo que para 80% dos educadores de todas as séries, os pais prestam atenção suficiente às atividades escolares dos filhos.

De outro modo, Silva e Lopes (2010, p. 7) entendem que

impotentes para lidarem com a violência dos próprios filhos, muitos pais apontam o dedo aos professores que acusam de não os saberem "domesticar". Frequentemente estimulam e legitimam a sua indisciplina nas escolas. Alguns vão mais longe e agredem professores e funcionários.

Em relação ao segundo grupo, os alunos, até bem pouco tempo se acreditava que eram os únicos a promover ações de indisciplina no meio escolar e em seu entorno, mas hoje a indisciplina neste grupo surge justamente por mau posicionamento dos pais, do Estado e da própria escola, conforme aponta Fontes (2004):

É preciso dizer que muitas vezes as razões de fundo não são do foro da educação. Em muitos casos trata-se de questões que deveriam ser tratadas no âmbito da saúde mental infantil e adolescente, da proteção social ou até do foro jurídico. O grande problema é que muitas vezes as escolas não conseguem fazer esta triagem. Tentam resolver problemas para os quais não estão preparadas ou nem sequer são da sua competência.

Desse modo, Silva e Lopes (2010) discutem ou endossam a ideia de que o grupo dos alunos sofreria efeitos de uma educação de má qualidade, em que a minoria dos que são obrigados a frequentar a escola se diz satisfeita, restando ainda os conformados, os revoltados e os agressivos em relação ao processo. Para Fontes (2004),

não é fácil explicar as razões que levam uns a assumirem-se como "conformistas" e outros como "revoltados". A "falta de afeto" ou a "vontade de poder" são, por exemplo, duas destas motivações. Há quem aponte também as tendências próprias de cada idade que transforma uns em "revoltados" e outros em "conformistas".

Dentro do exposto, não se pode concluir simplesmente que a culpa pela indisciplina, como em décadas passadas, seja atribuída apenas aos alunos, seja agindo sozinhos, seja em grupos ou turmas em que estão matriculados. Nesse caso, os grupos são por vezes "manifestações públicas de identificação com modelos de comportamento característicos de certos grupos. Através delas os jovens procuram obter a segurança e a força que lhes é dada pelos respectivos grupos, adquirindo certo prestígio no seio da comunidade escolar" (FONTES, 2004, s.d.).

De outra maneira, o Ministério da Educação faz parte dos seguimentos estruturantes da indisciplina, dada a “ineficácia do sistema e a generalização de práticas desviantes” (Ibidem). Basta analisar os resultados dos programas nacionais de avaliações bem abaixo dos de países desenvolvidos, além do processo de desvalorização do ganho salarial de professores, dentre outros fatores que evitam que a educação ocupe o primeiro lugar na agenda pública do país. Acrescenta-se como agravante o fator corrupção, que pode estar minando os recursos destinados à melhoria da educação.

O quinto grupo estruturante seria, na visão de Fontes (2004), a escola como instituição em relação a fatores como má organização, ingerências, falta de concursos, depredação dos prédios, ausência de recursos, docentes mal formados e inexistência de espaço adequado.

Outro fator complicado é a inadequação dos programas de disciplina à realidade do aluno, bem como a falta de contextualização das temáticas, além da inutilidade e inaplicabilidade dos temas propostos.

Talvez a não-unificação dos sistemas de ensino no país façam com que as linguagens que a escola pública pronuncia em comparação com o que os vestibulares públicos exigem sejam tão díspares.

Como sétimo elemento estruturante da formalização da indisciplina, Fontes (2004) indica que as regras acabam sufocando o aluno, que deve permanecer em torno de 4 horas sentado e voltado para o quadro negro. Para ele, as escolas estão longe de uma flexibilidade motivadora:

um regulamento disciplinar é tudo e não é nada. Os professores imaginam-se com ele a salvo de muitos problemas disciplinares, e por isso procuram torná-lo o mais completo possível. O aumento da sua extensão cresce na mesma proporção direta da sua inaplicabilidade (Enem Resultados) (FONTES, 2004).

Em relação ao oitavo grupo (dos professores) deve-se pensar que o docente, por conta de suas características pessoais, inatas ou apreendidas, provoca ou evita a indisciplina. A motivação do docente, sua empatia, os métodos e recursos que sabe utilizar, são alguns dos repressores da indisciplina. Mas o que seria então a chamada *autoridade* e como esse docente exerce o seu *poder* dentro do processo?

Conforme já foi esclarecido no tópico um, a autoridade é um somatório de fatores que envolvem o docente, o processo e a situação docente, de modo que parece ser uma questão que envolve mais a busca pessoal de um equilíbrio de tais fatores. Existem, claro, outras hipóteses para o crescimento de situações de indisciplina que este artigo não irá abordar, mas apenas mencionar, como, por exemplo, o fato de a educação estar sob a tutela feminina, a possível relação que se faz entre a figura feminina e as imagens materna, afetiva e condescendente, algumas doenças do tipo síndrome de burnout, a quantidade de alunos por sala (que se tornou excessiva nas atuais políticas), os novos sistemas de avaliação não reprovatórios, dentre outras hipóteses.

Embora não se considerem aqui as influências sociais como determinantes, este é mais um dos 11 grupos a serem expostos. Os jovens hoje são levados, desde tenra idade, pelas mídias de massa, a consumir desde produtos prejudiciais à integridade física, até produtos que a degradam, como bebidas, drogas e promiscuidade. O liberalismo sexual pós-guerra não foi um liberalismo apenas sexual, pois o que se vê depois de 1945 são sociedades mais positivistas, consumistas, violentas e autodestruidoras.

Somam-se aqui a fragmentação religiosa, a pobreza ou miséria social, que acabam por gerar os grupos sociais problemáticos. Para Fontes (2004),

as escolas públicas são hoje frequentadas por populações escolares muito heterogêneas, contando no seu seio com um crescente número de alunos que provém de grupos sociais onde subsistem frequentemente graves problemas de integração social (ciganos, negros, etc.). Apesar da especificidade dos problemas destes alunos, a escola recusa-se, por uma questão ideológica a tratá-los de um modo diferenciado. A democraticidade do tratamento não elimina os problemas de socialização. Resultado: os problemas são transportados para dentro da sala de aula.

Por fim, indica-se nesta abordagem a questão da violência intimamente associada à corrupção e às ideologias políticas. O chavão *ordem e progresso* esteve muito presente na educação nacional no período da ditadura militar, quando o problema foi encarado como um mero reflexo de questões de natureza social, e os alunos acabaram por ser vistos como “quot vítimas” e não como “responsáveis”, recorda Fontes (2004).

Deve-se ter claro que a lista mencionada não esgota o bojo dos grupos que incidem nas questões de indisciplina escolar.

5. Regras que incidem no processo de desconstrução da indisciplina

Como já foi indicado, as regras por si só e sua imposição pouco influenciam na melhoria das condições de ensino hoje. Talvez por isso, alguns especialistas apontem como possibilidade um fator ideológico chamado *contrato pedagógico*.

Para Acedrina Sandi (s.d.), “diferente de um regimento escolar (que é o todo da escola), o contrato pedagógico constitui-se da especificidade de cada sala de aula e, ainda mais, de cada professor”. A educadora lembra que “as regras constituídas neste contrato amadurecem progressivamente, do seu desconhecimento (anomia – ausência de regras) à autonomia”.

Nesse contexto, algumas regras em vez de serem impostas precisam ser discutidas para o bem dos atores escolares já mencionados. Para tanto, diversos sites educacionais e escolas adotam uma lista de regras que serão expostas a seguir, de forma breve, tendo como base o exposto no site Procampus (s.d), lembrando que a rigidez na colocação destas regras poderia comprometer um ano ou uma turma inteira.

Desse modo, o aluno tem e deve ter o direito de fazer perguntas que julgar convenientes para seu melhor esclarecimento; ser ouvido em suas reivindicações e sugestões por quem de direito; utilizar-se da biblioteca e laboratórios de informática com acesso à internet, obedecidas as normas estabelecidas para este fim; utilizar, sempre que possível, as instalações e dependências do colégio; ser respeitado, sem discriminação de credo religioso, de convicção política, de raça e de cor; ser orientado em suas dificuldades; ser ouvido em suas queixas ou reclamações; receber seus trabalhos e tarefas corrigidos e avaliados; recorrer do resultado das avaliações de desempenho.

Contudo, são-lhe exigidos: comparecer pontualmente às aulas, provas e outras atividades preparadas e programadas; executar as tarefas designadas pela direção e pelos professores; tratar com respeito professores, funcionários e colegas; manter seu material escolar em ordem, de modo a poder utilizá-lo quando necessário; justificar sua

ausência quando solicitado; apresentar-se com asseio e devidamente uniformizado; usar de honestidade na execução de provas e outras atividades escolares; participar com interesse de todos os trabalhos, solenidades e eventos escolares; permanecer no recinto escolar e dele não se ausentar antes do término da última aula ou trabalho, sem autorização da coordenação/orientação; atender à convocação da direção e dos professores; colaborar na conservação do prédio, mobiliário escolar e todo material de uso coletivo, bem como manter a limpeza em todas as dependências do colégio; trazer o material escolar necessário às aulas, evitando assim pedir emprestado o material de outro aluno; fazer chegar às mãos dos pais ou responsáveis as circulares, comunicados e informativos encaminhados pela escola.

Dentro do dito, nota-se que mesmo suprimidos em alguns itens, a lista de deveres é bem maior que a de direitos, e isso precisa ser clarificado, dado que a proporção de deveres está relacionada aos objetivos que se deve alcançar por via do ambiente escolar.

Assim, a autoridade institucional para a qual o professor está designado em nada se relaciona com traços autoritários, uma vez que esta surge do próprio processo educacional, e nada tem a ver com policialismo, mas sim com a conquista de uma disciplina de vida, que combinada com esforço leva a um equilíbrio, que, de forma alguma deve estar vinculado a sofrimento, a dor (Morais, 2001, p. 20).

De acordo com Sheila Machado (2006, s.p),

o professor passa a se preocupar com a motivação de seus alunos, tendo maior compromisso com seu projeto pedagógico e as questões afetivas, obtendo dessa forma uma relação verdadeira com seus educandos. Sob uma visão Piagetiana, o professor que na sala de aula dialoga com seu aluno, busca decisões conjuntas por meio da cooperação, para que haja um aprendizado através de contratos, que honra com sua palavra e promove relações de reciprocidade, sendo respeitoso com seus alunos, obtendo dessa forma um melhor aproveitamento escolar.

Ainda a esse respeito, segundo Tardeli (2003), “só se estabelece um encontro significativo quando o mestre incorpora o real sentido de sua função, que é orientar e ensinar o caminho para o conhecimento, amparado pela relação de cooperação e respeito mútuos”.

Assim, o problema da indisciplina pode ter soluções em vários círculos, não sendo nunca responsabilidade apenas da escola ou dos educadores.

6. Indisciplina como fracasso escolar

A palavra *fracasso* (ou falhanço, em Portugal), que se refere ao estado ou condição de não atingir um objetivo desejado ou pretendido, passou a ser usada na educação após 1980, dada a perda de autoridade dos educadores em decorrência do fim do regime militar no Brasil e do processo de democratização da educação, que passou a atingir os grupos “desculturados” e as periferias das cidades.

Pode-se pensar então o fracasso escolar como “[...] um considerável número das pessoas à nossa volta, egressos do contexto escolar, que parece ter uma história de inadequação ou insucesso para contar” (AQUINO, 1998, s.n.). Nesse conjunto, nota-se que

sucessos em geral são atribuídos, segundo Aquino, (1998, s.n.), ao mérito dos docentes, e o insucesso, às deficiências dos estudantes, sejam estas distúrbios, cultura, família, drogas e outros.

Assim, falar de fracasso escolar é retomar todos os pontos levantados nesta revisão e considerar ainda o fato de que situações de fracasso na escola não explicitam necessariamente uma condição permanente de fracasso escolar.

Também não se pode atribuir ao problema à ideia de que existam soluções mágicas, ou que as novas tecnologias educacionais serão a solução do problema, isso porque indisciplina, como foi exposto, não provém apenas de desatenção, pois vários fatos incidem sobre o problema.

Sob esse aspecto, valeria indagar: qual tem sido o teor de nosso envolvimento com essa profissão? Temos nos posicionado mais como agentes moralizadores ou como professores em sala de aula? Temos nos queixado das famílias mais do que deveríamos ou, ao contrário, temos nos dedicado com mais afinco ainda ao nosso campo de trabalho? Temos encarado os alunos, nossos parceiros de trabalho, como filhos desregrados, frutos de famílias desagregadas, ou como alunos inquietos, frutos de uma escola pouco desafiadora intelectualmente? Enfim, indisciplina é uma resposta ao fora ou ao dentro da sala de aula? (AQUINO, 1998, s.n.).

Como resposta às realidades atuais da educação, Aquino (1998, s.n.) afirma que não se pode manter (como a visão romanceada da educação de antigamente) a moralização deficitária por parte dos pais, ou que a indisciplina é um problema individual e anterior do aluno. A sala de aula, a relação professor-aluno e as questões estritamente pedagógicas merecem suprema atenção daqueles que têm por função promover o crescimento do país.

Aquino, (1998, s.n.) ainda aponta alguns elementos de percepção da questão:

[...] o conhecimento, que é o objeto exclusivo da ação do professor; a relação professor-aluno, que é o núcleo do trabalho pedagógico, uma vez que o aluno é nosso parceiro, co-responsável pelo sucesso escolar; a sala de aula, que é o contexto privilegiado para o trabalho, o microcosmo concreto onde a educação escolar acontece de fato; o contrato pedagógico. Trata-se da proposta de que as regras de convivência, muitas vezes implícitas, que orientam o funcionamento da sala de aula e daquele campo de conhecimento em particular - precisam ser explicitadas para todos os envolvidos, conhecidas e compartilhadas por aqueles inseridos no jogo escolar, mesmo se elas tiverem de ser relembradas (ou até mesmo transformadas) todos os dias.

Feitas estas considerações sobre a questão do fracasso escolar na perspectiva de Aquino, (1998, s.d.), acredita-se que a desculpabilização do processo, seja do aluno seja do professor, bem como um olhar clínico, podem minorar casos de indisciplina excessiva, além de uma possível desidealização do perfil de aluno dentro de um processo maduro de fidelidade ao contrato pedagógico e sem abandonar as novas estratégias de trabalho, visando sobremaneira, no processo de ensino-aprendizagem, manter níveis adequados a todos os atores desse, a competência e o prazer.

7. Possíveis condições de superação da indisciplina

Em momento algum, se pretende nesse último tópico, trazer soluções de superação do que se entende aqui como problema (indisciplina escolar); todavia, entende-se que caso o educador venha a considerar a fenomenologia de uma aula, e nesta, a necessidade de uma atenção ouvinte, crítica e analítica por parte dos presentes e dele mesmo, faz-se necessário que a instituição e o educador contem com alguns recursos ou talvez subterfúgios para manter um nível de atenção considerável às necessidades do currículo que ora se esteja trabalhando.

Claro que nunca se deve considerar que o aluno (palavra do latim que significa “sem luz”) não é, nem deve ser um ser passivo, ouvinte, que simplesmente assiste à aula, pois ele é sujeito de sua formação e parte ativa do processo ensino-aprendizagem; então, o que se pretende demonstrar a seguir não são iscas a serem utilizadas de maneira furtiva ou com esperança mágica, mas é o que se entende que todo processo humano deve conter.

O primeiro elemento a ser explorado é a *imagem*, ou o ensino por meio da imagem. Michel Tardy (1976, p. 27) diz que “atualmente os alunos pertencem a uma civilização icônica, enquanto os professores pertencem a uma civilização pré-icônica”. Desse modo, a sociedade atual pensa e elabora isso de modo a promover o convencimento do que esteja sendo vinculado ou “vendido” como verdade ou produto. A palavra *imagem*, que vem do latim *imago* (com o significado de “imitar”), refere-se ao fato de que ao ver algo, a mente cria daquilo uma espécie de cópia para que o cérebro a interprete. Para Wachowicz (2008), “algumas funções do processamento de percepção de objetos são feitas pelos neurônios da retina. A retina faz o trabalho de um filtro, para que o cérebro não seja inundado de informações”. A esse respeito, segundo Gombrich (1986),

para ver, é necessário antes, aprender a ver. O aprendizado acontece por meio de um “infinito retrocesso”, a explicação de uma coisa em termos de uma outra anterior. As representações se baseiam em ilusão, cujas regras de convencimento mudam com o tempo. Se nossa percepção é capaz de aceitar uma ilusão corrente, a obra será assimilada.

O teórico Dondis (1991) completa: “Dentre todos os meios de comunicação humana, o visual é o único que não dispõem de um conjunto de normas e preceitos, de metodologia e nem de um único sistema com critérios definidos, tanto para a expressão quanto para o entendimento dos métodos visuais”.

Como foi dito, o uso da imagem ou de qualquer outro recurso em seu emprego didático, não é em si uma solução, mas um meio, pois seja qual for o meio, de qualquer modo será apenas uma nova forma de ensinar a decodificar, classificar, interpretar e criticar.

O segundo elemento a ser explorado é o uso dos *sons*. A música e a musicalidade sempre fizeram parte do cotidiano humano, desde as mais primitivas tribos. Desse modo, quando se faz menção aos sons e não simplesmente à música, entende-se aqui que esta seria uma das formas de som, pois deve ser acrescida da entonação da voz do educador, o recurso da imitação de vozes e impoções teatrais, dentre outros.

Há que se considerar, nesse caso, ritmo, melodia, harmonia, intensidade, altura, duração e timbre, que usados corretamente, podem atrair (menção ao mito das sereias

que atraía suas vítimas com o canto) alguém ou algo (as danças do acasalamento ou da chuva). O sábio e filósofo grego Pitágoras de Samos acreditava que o uso de acordes musicais e melodias poderiam criar reações definidas no organismo humano; ele chegou a demonstrar que a sequência correta de sons, se tocada num instrumento, pode alterar o comportamento e acelerar um processo de cura. Isso talvez porque a música acelera o metabolismo de estruturas humanas e animais, conforme explica Gainza (1988, p. 22): “A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau”.

O terceiro elemento é o *movimento*, que indica uma condição de mudança do espaço-tempo, assim como os demais recursos. Alterar o espaço-tempo e conectar os presentes no que está sendo posto é a condição de permanência destes no mesmo estado de aprendizado.

Yamin (2001, p. 12) aponta que o aprendizado nos jardins de infância "ocorria a partir de ações que exigissem o desenvolvimento dos movimentos físicos, juntamente com o funcionamento dos processos mentais. Todas as atividades simples do dia-a-dia feitas em contato com a natureza eram a base para seu currículo”.

No caso da educação infantil, o referencial curricular nacional para a educação infantil (1998, p. 18) indica que

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado.

Além dos fatores apontados, o movimento permite ainda a oxigenação cerebral que desperta o aluno para o presente que está acontecendo e sendo vivido, inclusive por ele. Betti (1988, p. 17), a esse respeito, comenta:

O esporte, as ginásticas, as danças, as artes marciais e as práticas de aptidão física tornam-se, cada vez mais, produtos de consumo (mesmo que apenas como imagens) e objetos de conhecimento e informações amplamente divulgados para o grande público. Jornais, revistas, videogames, rádio e televisão difundem idéias sobre a cultura corporal de movimento. Há muitas produções dirigidas ao público adolescente. Crianças tomam contato precocemente com práticas corporais e esportivas do mundo adulto. [...] A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar o cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal.

Nesse sentido, o movimento está relacionado ao novo, à mudança de espaço tempo.

Outro ponto a ser tocado é a questão do *cenário*, ou da sala de aula como cenário. Quando se ensina algo, o que se entende é que se está transportando o estudante

para aquele espaço-tempo. De acordo com o site e-física,

o espaço é o palco no qual ocorrem todos os fenômenos. A posição de um ponto do espaço é especificada através das suas coordenadas. E estas pressupõem a existência de um sistema de referência, ou um referencial. Três coordenadas (largura altura e profundidade) são necessárias, uma vez que o espaço é tridimensional. Como as coordenadas dependem do referencial, elas não têm um caráter absoluto.

Isso quer dizer que todos os elementos visuais na concepção do cenário devem ser pensados e preparados. Mas o que se pode deduzir existencialmente é que a maioria das salas de aula mais parece jaulas de aula, com quadrados bizarros, sem elementos que indiquem o que se vai estudar, e que são no mínimo espaços de ausência. Em termos de analogia, não se faz uma trilha sem uma floresta ou mata, não se nada sem um rio, não se voa sem algo que nos auxilie, do mesmo modo não se ensina sem que se crie um cenário. Para Wagner Cintra (2009), a criação coletiva do cenário abre espaço para que as crianças discutam que realidade têm intenção de criar e que objetos podem ser úteis para atingir seus objetivos no espaço cênico. “[...] A escolha do que é incorporado à indumentária para caracterizar um personagem faz parte do processo de construção do papel”, afirma Wagner. “E todo esse processo é uma experiência importante para que a criança, pouco a pouco, desenvolva a abstração que a linguagem do teatro requer”.

Quando se faz menção ao cenário, outros elementos estão presentes neste, como por exemplo, a *cor*, a *criatividade*, o *figurino*, as *personagens*, o *enredo*, o *roteiro* e o *acontecimento*. Todos são elementos que compõem o processo de criação da cena que irá acontecer em sala de aula. Fala-se aqui de encantamento ou de produção de imagens mentais com que fazem aquele conteúdo ora apresentado possa ser, em outras situações, revivido, recontextualizado e conseqüentemente memorizado e apreendido.

Entende-se ainda que a sala de aula deve ser lugar de *desafio*. Esse elemento aglutinador de atenção tem arrebatado crianças, jovens e adultos em momentos de diversão em frente ao computador ou em jogos eletrônicos. Jovens passam horas a fio tentando superar sua atenção, eliminando assim etapas dos jogos que acessam. Alexandre Soares (2011) lembra que

a Pedagogia desafiadora envolve além dos valores coletivos e de equipe, [pessoas] resgatam a auto-estima do professor, principal agente da transformação e participante deste processo de ludo-educação, pois depende dele a abertura para se quebrar velhos paradigmas, como o uso constante do livro didático como instrumento usado pelo professor em sala de aula para dar cópias e mais cópias, o que afasta os alunos da escola, os faz pensar que a escola nada mais é do que um lugar onde os livros são chatos, os professores mais ainda, ninguém é feliz e o aprender menos ainda! Imagine o que é esse pensar para aqueles alunos que já se habituaram a tirar notas vermelhas e ainda por cima não ter motivação para buscar melhorar suas notas ou pior, ter que ouvir de quem mais poderia ajudá-lo que: Eles não têm interesse em nada, não copiam, não gostam de ler, só querem jogar xadrez, bater figurinhas etc!

A função real do desafio, segundo a concepção até aqui apresentada, deverá ser a de promover a sensação de *liberdade* de pensamento e ação, dentro das regras interna-

lizadas, bem como a *interação*, que é construída a partir dos desafios propostos, tanto na área de humanas, quanto em exatas.

Ao se falar em interação, não se está compreendendo apenas o espaço-tempo da sala de aula, mas todas as atuais possibilidades midiáticas de comunicação e autoexpressão. Para Tori (2002),

a educação do futuro se baseará em mistura harmônica de atividades no espaço virtual e no espaço físico. A dosagem de real e virtual a compor a fórmula de um curso dependerá de diversos fatores, tais como: objetivos e características do curso (mais prático ou mais teórico, por exemplo), público-alvo ou perfil da instituição. Essa mesma variação poderá ser verificada entre as diversas disciplinas de um mesmo curso, e até mesmo entre as atividades desenvolvidas em uma determinada disciplina.

Aponta-se, por fim, dois outros elementos que podem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de modo a potencializá-lo. São eles o *humor* e a *flexibilidade*. A palavra humor significa “dobrar-se sobre si mesmo”, ou seja, um estado de ânimo cuja intensidade representa o grau de disposição e de bem-estar psicológico e emocional de um indivíduo.

Segundo Elvira Souza Lima (revistaeducação.uol), pesquisadora em neurociência e educação, “a gargalhada, o sorriso e o riso são reações primitivas do cérebro humano, e estão ligadas à sobrevivência da espécie, ao estimular a liberação da chamada “química positiva”, próxima à zona de prazer”. A gargalhada e o choro convulsivo podem inclusive produzir reações de contágio, assim como o bocejo. Ela ainda indica que “o humor tem uma capacidade de subverter a ordem como as coisas estão armazenadas na memória de longa duração. Assim, introduz elementos novos nos esquemas prontos, e por isso está ligado à subversão da ordem dada e à curiosidade”.

Por fim, fala-se de um requisito que é fundamental em qualquer campo empresarial da era high-tech. A flexibilidade vem sendo exigida de todos os níveis de liderança e em gestão de pessoas, pois visa a promover, tal qual o humor, uma condição de bem-estar aos liderados.

Cloonan (2004) afirma que a discussão sobre a flexibilidade na Educação Superior se aproxima dos debates que acompanharam o desenvolvimento da flexibilidade no mercado de trabalho, nos anos 80. Por sua vez, Johnston (1999) entende que as abordagens que se propõem a aumentar a flexibilidade na educação mostraram ser estratégias eficazes para o alargamento do acesso, para a promoção de maior igualdade de oportunidades e para a remoção de barreiras entre aprendizagem, trabalho e lazer. Nesse mesmo sentido, Villar e Alegre (2004) defendem que

a aprendizagem flexível e aberta tem de associar-se de modo iniludível com o conceito de aprendizagem baseada no trabalho, que se constitui como o paradigma educativo deste século porque reflete uma aprendizagem no tempo presente, quando é necessária e para o que é necessária. Esta aprendizagem requer um modelo flexível de formação que permita o acesso a variados materiais integrados, a bancos de informação, canais de comunicação, de tal maneira que um aprendiz tenha na sua mesa ferramentas e alternativas entre as quais possa selecionar as adequadas às suas necessidades.

Assim, a finalização deste artigo indica uma série de outros meios de comunicação em

sala de aula que não foram aqui apresentados, mas que devem ser abordados pelo leitor e postos em teste, para que a sala de aula percorra o viés do prazer e não do desespero, como se vem notando nas últimas décadas. Passa-se então às considerações finais.

Considerações finais

Dentro de todo o exposto nesta revisão, sabe-se que já existem muitos estudos sobre o problema da indisciplina no Brasil, mas que mesmo sendo tema de pesquisa desde a década de 80, é um tema amplo e sem grandes conclusões e resultados publicados.

Há que se considerar que o professor ou qualquer outro agente do processo educacional não pode ser visto como único na hora de um diagnóstico, até porque, cada caso tem elementos específicos que merecem atenção e respeito por parte do pesquisador. Dentro disso, são exigidos posicionamento e motivação de pais, professores, gestores, alunos, políticos, agentes sociais e de todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo.

A escola continua sendo um local privilegiado de ensino, mas não o é sozinha, pois nela existe um entorno, uma sociedade, múltiplas culturas e demandas, e a educação só existe em função destes. A relação pedagógica tem de ser construída cotidianamente. Sozinha, a criança não faz a leitura do mundo.

Assim, a educação necessita ser abraçada como prática social ligada à formação de valores e práticas do sujeito para a vida social, com possibilidade de ir em direção a uma maior autonomia, liberdade e diferenciação.

Não se trata sobremaneira de uma renúncia da autoridade docente, mas de sua ressignificação. A escola não pode ser vista apenas como um local de aprendizado de algo, pois é socializadora, educadora, legitimadora de mudanças sociais, dentro de um universo de possibilidades, mas que fique claro que a escola não serve à mercantilização, mas ao ser humano totalizado em sua condição de incompletude e de ser aprendiz.

Se hoje a ausência de valores prejudica não apenas a escola, mas toda a sociedade, então as parcerias devem partir da escola, integrando religiões, hábitos, crenças, folclores, costumes, culturas, sentimentos, sonhos e acima de tudo pessoas; não existe escola sem pessoas e quando estas existem, é impossível não haver educação. Se hoje o bom aluno entra com a arma do pai e atira na professora, dentre outras atrocidades que nos vêm pela mídia, talvez não seja só a escola que precisa repensar seu papel, mas a humanidade.

Assim, o dilema atual não é voltar à escola de antes, mas reinventar a escola de hoje, que faça funcionar a cena escolar. Para tanto, o educador não pode ignorar a tradição, senão vai querer educar a partir do nada, e não vai conseguir. Ele precisa repor no cenário onde cada um tem de fazer a sua parte: a da criança é ser aluno e aprender por amor, respeitando a autoridade do professor que educa por dever.

A educação é patrimônio da humanidade, mas sem esta, sem o compromisso desta, ela simplesmente deixa de existir pela simples razão de que o que nos torna humanos é sim nossa linguagem, mas sobremaneira nossa capacidade de aprender.

Referências bibliográficas

A QUALIDADE da educação sob o olhar dos professores. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)/Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo/ Organización dos Estados Ibero-americanos (OEI). Disponível em:

http://www.oei.es/valores2/PESQUISA_SEMINARIOVALORES_2008.pdf. Acesso em 10 jan. 2012.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 2, July 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 Fev. 10.

BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física*. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, vol. 3, 1998.

CINTRA, Wagner Francisco Araújo. "O teatro de formas animadas na licenciatura em Arte-Teatro", *PET-Música*, v. 3, p. 60-63, 2009.

CLOONAN, M. Notions of Flexibility in UK Higher Education: Core and Periphery Re-Visited?, *Higher Education Quarterly*, vol. 58, ns. 2/3, April/July 2004, pp. 176-197.

DE LA TAILLE, Y. "Autoridade na escola", in: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999, pp. 9-30.

DE LA TAILLE, Yves. "Prefácio à edição brasileira", in: PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. Disponível em:

<http://www.educacional.com.br/revista/0104/pdf/parte20.pdf>. Acesso em 10 Jan. 2012.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

E-FÍSICA. *O espaço, o tempo e a matéria depois de Einstein*.

<http://efisica.if.usp.br/moderna/relatividade/intro/>. Acesso em 05 fev. 2012.

FONTES, Carlos. *Indisciplina nas escolas*. 2004. Disponível em:

<<http://educar.no.sapo.pt/indisciplina.htm>>. Acesso em 10 Jan. 2012.

FREEDMAN, K. "Cultura visual e Identidade", in: *Cadernos de Pedagogia*. Barcelona, n. 312, p. 59-61, 2002.

FURTER, Pierre. *Educação e eeflexão*. 2 ed. Petrópolis. Vozes. 1968.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARCIA, Joe. *Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva*. Curitiba Ipardes. 1999.

GOMBRICH, E. H. *Arte e ilusão: um estado da psicologia da representação pictórica*. Trad. R. D.

Barbosa. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SHELLEKENS, A. D.; Van MERRIENBOER, J. "Flexibility in higher professional education: A survey in business administration programmes in the Netherlands", in *Higher Education*, 45: 281-305, 2003.

LIBÂNEO, J. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACEDO, Lino. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACHADO, Sheila Cristina de Almeida e Silva. *A indisciplina na sala de aula*. 2006. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impresao.asp?artigo=733>. Acesso em 10 jan. 2012.

MORAIS, R. "Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula", in: MORAIS, R. (org.). *Sala de aula: que espaço é este?* 14 ed. São Paulo: Papirus, 2001, pp. 17-29.

NOVAIS, Elaine Lopes. "É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário?", in: *Linguagem & Ensino*, vol. 7, n. 1, 2004. Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v7n1/C_Elaine2.pdf. Acesso em: 04 fev. 08.

PROCAMPUS. *Manual de Convivência Escolar*. Disponível em: www.procampus.com.br/convivencia.asp. Acesso em 10 jan. 2012.

Revista Escola, ano XVII, n. 226, janeiro/fevereiro de 2002.

Revistaeducação. *Rir é preciso*. Capa, ed. 177. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/rir-e-precisoavessa-ou-indiferente-ao-riso-a-escola-perde-243657-1.asp>. Acesso em 05 Fev. 2012.

SILVA, Djeane Karla da; LOPES, Maria Inácia. "A indisciplina: um desafio para a equipe gestora", *Revista De Magistro de Filosofia*, ano III, n. 5, 2.º semestre 2010. Disponível em: <http://www.catolicadeanapolis.com.br/portal/uploads/files/d96261f4c4a754d23be97da5d6f02301.pdf>. Acesso em: 10 Jan 2012.

SOARES, Alexandre. *Pedagogia desafiadora*. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/pedagogiadesafiadora.asp>. Acesso em 05 Fev. 2012.

TARDELI, Denise D'Áurea. *O respeito na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. Trad. Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Cultrix/ Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

TIBA, Içami. *Disciplina, o limite na medida certa*. 8 ed. São Paulo: Gente, 1996.

TORI, R. "Métricas para uma Educação sem Distância", *Revista Brasileira de Informática na Educação*. Sociedade Brasileira de Computação, vol. 10, n. 2, set. 2002, pp. 9-19.

TREVISOL, Faria Tereza Ceron. "Indisciplina Escolar: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental", in: *Congresso Internacional de Educação*, 6 2007, Concórdia-SE.

Anais... Concórdia-SE: Editora Universidade do Contestado, 2007, p. 1-18.

VILLAR, L.M.; ALEGRE, O.M. *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: Mc Graw Hill, 2004.

YAMIN, Giana A. *A evolução do atendimento pré-escolar do estado de Mato Grosso do Sul a partir de uma análise no histórico das propostas governamentais*. Dissertação. Mestrado em Educação – Universidade Federal de São Carlos, 2001.

As contribuições de Anísio Teixeira para a formação do pensamento pedagógico brasileiro

MARIA MARTA DO COUTO PEREIRA RODRIGUES

Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília - UnB.

Professora do Centro Universitário de Patos de Minas. e-mail: maria.marta@unipam.edu.br

Resumo: O presente estudo discute as contribuições de Anísio Teixeira para a formação do pensamento pedagógico brasileiro. A abordagem parte do pressuposto de que Anísio merece ser considerado como pertencente a uma geração de intelectuais brasileiros que se preocupou em reconstruir um projeto de educação para o país, comprometido com a realidade interna da nação, em meados do século XX. Dessa forma, a discussão empreende uma análise de Anísio como estudioso das questões da educação nacional e, portanto, considerado como filósofo da educação brasileira, que se comprometeu de forma especial com a causa da escola pública. Esse compromisso lhe rendeu hostilidades e críticas de grupos defensores dos interesses da educação privada no país. Anísio é apresentado também como o idealizador da educação integral, destacando-se pela criação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola-Parque, como instituição escolar localizada em Salvador, no estado da Bahia.

Palavras-chave: Anísio Teixeira; pensamento pedagógico brasileiro; escola pública brasileira; escola de tempo integral.

Abstract: This paper discusses the contributions of Anísio Teixeira to the Brazilian pedagogical thought formation. The approach assumes that Anísio deserves to be considered as belonging to a generation of Brazilian scholars who bothered to rebuild an education project for the country, committed to the inner reality of the nation in mid-twentieth century. Thus, the discussion undertakes an analysis of Anísio as a scholar who studied national education issues, and therefore he is regarded as a philosopher of Brazilian education, who has committed himself in such a special way to the public school cause. This commitment earned him some hostility and scorn from some defenders of private education interests in the country. Anísio also appears as the creator of integral education, highlighting the Center for Popular Education Carneiro Ribeiro, popularly known as the Park-School, an institution created by him within these molds, in Salvador, Bahia.

Keywords: Anísio Teixeira; Brazilian pedagogical thought; Brazilian public school; full-time school.

Considerações iniciais

A construção do pensamento pedagógico brasileiro se deu na trama das relações históricas, políticas e sociais, num processo de avanços e retrocessos, em um país periférico, que, desde seus primórdios, sofreu influências das nações centrais.

Numa primeira fase, como colônia da corte portuguesa, a educação brasileira

recebeu fortes influências da pedagogia jesuítica europeia, a qual estava permeada pelos valores e ideais da fé católica, uma vez que à Igreja competia também, por meio da prática educativa, a legitimação da autoridade estatal.

A partir do século XVIII, com a expulsão dos jesuítas e a implantação da reforma pombalina, abrem-se espaços e possibilidades para entrada em território brasileiro de ideias pedagógicas laicas e ecléticas advindas de outros países, tais como os princípios do positivismo francês e as influências de múltiplas correntes confessionais que aqui fundaram instituições de ensino.

No entanto por volta de 1930, com o fim da primeira república, é que se pode falar em pensamento pedagógico com identidade brasileira, pois até então o que se via era a transposição de saberes e práticas próprias de outros espaços educacionais para o Brasil.

Segundo Saviani (2010), Anísio Teixeira integra o grupo desses construtores do pensamento pedagógico brasileiro, uma vez que detém o discernimento necessário para olhar dialeticamente para fora do país em busca dos pressupostos necessários para a construção de uma nova escola e, ao mesmo tempo, volve o seu olhar reflexivo e inquieto para as questões inerentes à realidade interna brasileira, as quais demandavam projetos e ações próprios para serem resolvidas.

Nunes (2010) defende a ideia de que, ao visitar a pedagogia de John Dewey, o intelectual Anísio Teixeira soube reelaborá-la e propor uma forma própria e necessária para resolver as questões educacionais brasileiras. Foi assim na luta empreendida em defesa da escola pública brasileira como via para a consolidação da democracia, bem como no projeto de educação integral e em tempo integral, defendido como pressuposto necessário para a garantia da igualdade de oportunidades educacionais. Estudioso das questões educacionais, Anísio foi também homem de ação que buscou, na medida do possível, transformar o sistema educacional do país contribuindo para formação do pensamento pedagógico brasileiro.

Nessa perspectiva, o presente estudo objetiva identificar as contribuições de Anísio Teixeira para a formação do pensamento pedagógico da educação brasileira e se encontra estruturado em três partes. A primeira parte, intitulada “Anísio: o filósofo da educação brasileira”, descreve a trajetória desse intelectual no sistema educacional brasileiro, desde sua formação acadêmica até a sua atuação nos mais diversos órgãos e setores da educação nacional. Em seguida, são destacadas as principais concepções e ações desse educador em defesa da escola pública brasileira. Na terceira parte, apresenta-se o projeto de educação integral, em escola de tempo integral, idealizado e implantado por Anísio em 1950, no Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola-Parque, em Salvador, Bahia.

1. Anísio: filósofo da educação brasileira

A origem etimológica do termo filósofo, por si só, já se ajusta à pessoa de Anísio Teixeira, pois a junção de *filo* (amigo) e *sofos* (sabedoria) significa “amigo da sabedoria”, na língua grega. No caso de Anísio, a sua sabedoria foi forjada e construída num processo de contínuo comprometimento com as questões da educação, diante das quais não se acovardava nem omitia, mas denunciava as mazelas ainda a serem superadas.

Dessa forma, para se compreender um filósofo da educação, faz-se necessário conhecer sua trajetória histórica, sua formação acadêmica, suas produções intelectuais,

suas concepções e opções pedagógicas, situando-o no pensamento pedagógico de uma época.

Anísio Spínola Teixeira, nascido em 12 de julho de 1900, na cidade de Caetité, no Estado da Bahia, tornou-se um dos grandes filósofos da educação brasileira do século XX, com sólida formação acadêmica nos colégios jesuítas de São Luís Gonzaga de Caetité e Antônio Vieira, de Salvador. Diplomou-se em Direito pela Universidade do Rio de Janeiro no ano de 1922. Ainda que bacharel em Direito, foi na área da educação que esse intelectual se destacou, sendo o recém-advogado nomeado Inspetor Geral do Ensino da Bahia, em 1924. Frente à missão que lhe fora dada, Anísio não se recua e segue em busca de experiências inovadoras, permanecendo por quatro meses na Europa, observando os sistemas escolares de países como Espanha, Bélgica, Itália e França.

Embora não houvesse frequentado nenhum curso de formação de professores, compreendeu que as questões educacionais do Brasil eram diversas e de múltiplas naturezas. Diante disso, comprometeu-se com a educação do país e se empenhou no processo de construção de conhecimentos sobre a real situação da educação brasileira e das políticas necessárias para superar os seus problemas mais graves¹. Essa postura de Anísio reflete a concepção de Nunes (2010) de que

não nascemos educadores. Tornamo-nos educadores num processo laboriosamente construído, lapidado no diálogo com diversos educadores que transitam dentro de nós. Saber qual é o nosso propósito na vida não é tarefa fácil. Ele vai se delineando em nossa infância, adolescência e juventude (NUNES, 2010, p. 11).

Imbuído dessa consciência do vir a ser educador, inspirou-se nos seus sábios mestres dos colégios jesuítas, mas também estabeleceu intercâmbios com outras realidades multinacionais, procurando compreender, por meio de uma perspectiva comparada, os avanços já empreendidos por outros países e os caminhos ainda a serem percorridos pelo sistema educacional brasileiro. Foi nesse sentido que realizou inúmeras viagens, num primeiro momento à Europa e, mais tarde, aos Estados Unidos.

O certo é que de volta da Europa, em 1925, propõe o projeto de reforma do ensino baiano no qual defende a concepção de que a escola deve oferecer uma educação integral, desenvolvendo nos alunos qualidades cívicas, morais, intelectuais e de ação. O seu envolvimento com a educação permanecerá, doravante, por toda a sua vida. Como homem de ação, comprometido com o ensino público brasileiro, mostra-se sempre inquieto, em busca de encaminhamentos e de soluções para as questões educacionais, de forma especial, voltados para a expansão do ensino escolar para as classes populares.

Dessa forma, de acordo com Saviani (2010), entre os anos de 1927 a 1929, Anísio se torna um assíduo frequentador da escola nova americana, tendo inúmeros contatos com John Dewey, chegando inclusive a cursar uma Pós-Graduação na Universidade de Colúmbia, na perspectiva de compreender os fundamentos necessários para um proje-

¹ Segundo Teixeira (1976), o ensino brasileiro, na década de 1920, se caracterizava como uma educação de elite, voltada para os filhos de famílias com boa situação econômica. No ensino primário gratuito as oportunidades eram reduzidas e a oferta de vagas estava aquém das demandas das classes populares. Essa situação contribuía para o baixo percentual de matrículas no sistema público de educação e conseqüentemente para a elevação dos índices do analfabetismo no país.

to de educação comprometido com a realidade do país e com as necessidades dos alunos oriundos das classes populares.

Na concepção de Nunes (2010), a relação com os princípios pedagógicos de John Dewey fora fundamental para que Anísio se desse conta da existência de novos elementos pedagógicos, capazes de possibilitar a superação de padrões já defasados da educação brasileira frente à realidade social do país. Parece que o contato com a pedagogia deweyana possibilitou a Anísio o discernimento necessário para superar as fragilidades do modelo educacional no qual fora educado.

A categoria de reconstrução, no pensamento deweyano, constituiu para Anísio um *tour de force*. Por meio dela, a filosofia era interpretada como um esforço contínuo de reconciliação e reajustamento entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado e o presente que fluía numa grande vertigem. Ou seja, Dewey permitiu a Anísio reintegrar o velho e o novo por meio de uma crítica capaz de distinguir, selecionar, pôr em relevo elementos fundamentais do momento histórico vivido. Através de Dewey, Anísio pôde abandonar a escolástica e abraçar perspectivas que o ajudassem a interpretar, valorizar e orientar a própria vida (NUNES, 2010, p.43).

Imbuído dessas novas concepções, retorna das viagens com a convicção de que as ideias de John Dewey teriam muito a contribuir com a educação brasileira. E parece que no intuito de testá-las mais diretamente no chão da sala de aula, demite-se da Inspetoria de Ensino da Bahia e passa a se dedicar ao exercício do magistério na Escola Normal de Salvador, lecionando as disciplinas de Filosofia e História da Educação.

É também nesse contexto que, segundo Nunes (2010), Anísio traduz a obra *Vida e Educação*, de John Dewey, e publica o artigo *Por que Escola Nova?*, no qual condensa o significado de suas duas viagens aos Estados Unidos.

Ao se referir às influências da pedagogia de Dewey, Nunes (2010, p. 49) afirma que “Anísio prefere Escola Progressiva à Escola Nova. [...] A conciliação do antigo e do novo no campo religioso e filosófico estendeu-se, também, ao campo pedagógico”.

Anísio fora educado na pedagogia jesuítica e, como tal, detinha conhecimentos suficientes para discernir os elementos de uma boa pedagogia inaciana, de cunho humanista, os quais convinhavam ser mantidos na sua proposta educativa. Em contrapartida, tinha consciência das questões frágeis a serem superadas frente aos novos paradigmas e teorias que se apresentavam. Dessa forma,

[...] nem tudo fora descartado da velha pedagogia jesuíta. Dela procurou resgatar, sob uma outra matriz filosófica, o saber socialmente relevante do currículo humanista; o realismo construído pela inserção histórica do ato educativo; a articulação entre fins e meios; a valorização das atividades da sala de aula e do professor; a questão da centralidade do sujeito, o que significava trabalhar o profundo envolvimento da pessoa na ação educativa (NUNES, 2010, p. 49).

Da pedagogia de Inácio de Loyola, segundo Nunes (2010, p. 49), Anísio abandona “os valores absolutos, o ritual religioso e o que ela tem em termos de uma teoria da educação [...] que procura habituar a criança a uma vida de esforço e contrariedade”. Com a lucidez e a prudência próprias dos grandes filósofos, ele busca em Dewey o norteamento necessário para conduzir o seu projeto, no sentido de que “[...] a educação

pela qual valeria a pena lutar seria aquela que libertasse, num progressivo movimento, tal como ele o viveu, a capacidade individual para fins sociais cada vez mais amplos, mais livres e mais frutíferos” (NUNES, 2012, p. 50).

Embora imbuído e revigorado pelos princípios da pedagogia de John Dewey, a sala de aula pouco usufruiu da presença marcante do talentoso mestre, pois o reconhecimento do seu comprometimento com a causa educacional brasileira se tornara público e notório, sendo ele convidado, em 1931, para assumir a Diretoria da Instrução Pública do Rio de Janeiro, então capital do Brasil.

Essa fase de Anísio frente à administração educacional do então DF foi mesclada por desafios e conquistas, pois, segundo Bedin (2011), ele sofreu todo tipo de revés, foi considerado subversivo, ateu, estatizante, um verdadeiro intruso. No entanto, “durante sua gestão, houve uma verdadeira transformação educacional no Distrito Federal [...]. Houve grande mobilização no tocante à formação de professores [...]” (p. 40-41).

Na primeira metade da década de 1930, além de diretor da instrução pública do DF, ele se destacou no cenário educacional brasileiro tanto como participante do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, quanto como fundador da primeira Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935.

Ao descrever o perfil dos participantes no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, Nagle (2009) refere-se à formação básica que a maioria dos manifestantes recebera nos colégios católicos. No entanto, quanto a Anísio, é destacado que “[...] depois da viagem que fez aos Estados Unidos, alteraram-se suas idéias sobre a educação; nesse momento, adota sistematicamente os princípios do ideário escolanovista, de raízes deweyanas” (p. 275).

Dessa forma, muitas das contribuições de Anísio Teixeira na elaboração do documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação nasceram das experiências vivenciadas nas escolas de Dewey, as quais lhe possibilitaram a construção de uma proposta de educação mais voltada para os ideários democráticos, visando à inclusão das classes populares. Quanto ao seu projeto de universidade para o então Distrito Federal², esse teve vida curta, tendo sido destruído prematuramente pelos seus opositores, os quais intensificaram o movimento de hostilidade contra as suas propostas revolucionárias, uma vez que

a reforma por ele conduzida empurrou a escola para fora de si mesma, ampliando sua área de influência na cidade. Atravessou o espelho da cultura europeia e norte-americana, articulando o saber popular ao acadêmico. Retirou o problema da educação da tutela da Igreja e do governo federal. Todos esses aspectos marcam o caráter polêmico da sua gestão, graças à sucessão de conflitos que se criaram em vários níveis: no nível governamental, no nível ideológico e no interior das próprias escolas (NUNES, 2010, p. 25).

² Segundo Romanelli (2005), de 1931 a 1935, Anísio Teixeira, como Secretário de Instrução Pública do Distrito Federal, procurou implantar um verdadeiro sistema público de educação integrado, que compreendia da educação pré-escolar à universidade. Dessa forma foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, de estrutura arrojada, caracterizada pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais e ter uma Faculdade de Educação, na qual se situava o Instituto de Educação. Essa universidade teve, porém, curta duração, pois em 1939, ela foi extinta ao incorporar-se à Universidade do Brasil, a qual se transformará na Universidade do Rio de Janeiro.

Anísio não se deixa intimidar e, por meio de suas propostas educativas, elucida a situação da educação brasileira, convocando a sociedade a participar e a se comprometer com a construção de uma nova escola. A escola proposta por ele deve alargar a sua atuação para além de si mesma, proporcionando a formação integral do homem todo e de todo homem.

No entanto, ele é mal compreendido, uma vez que desmobiliza concepções e práticas já ideologicamente consolidadas. Nesse sentido, merece destaque a intensa campanha movida pelo então arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Sebastião Leme, contra o trabalho de Anísio Teixeira à frente da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Alinhado ao Movimento da Escola Nova, Anísio defendia um ensino público gratuito e laico, o que se chocava frontalmente com o projeto educacional da Igreja, a qual defendia que “[...] a educação não pode deixar de ser religiosa, a escola leiga que, por princípio, ignora a religião, é essencialmente incapaz de educar. Tal é o veredicto irrecusável de toda sã pedagogia” (FRANCA, 1931 *apud* SAVIANI, 2010, p. 257). Nesse contexto, Anísio é considerado então homem de esquerda e sente na pele as hostilidades e as represálias do grupo hegemônico, sendo, por fim, demitido de suas funções, em fins de 1935, pelo então presidente Getúlio Vargas.

Ao se referir a essa fase, Nunes (2010, p. 25) afirma que “a opressão política calou a voz de Anísio, de seus colaboradores, de seus admiradores. A memória da formidável obra pública que ele e sua equipe de trabalho empreenderam foi apagada”. Dessa forma, de 1936 a 1945, a educação brasileira fica de certa forma órfã das idealizações e influências de Anísio Teixeira, pois ele se refugia no interior da Bahia, passando a se dedicar aos negócios da família.

Em 1946, Anísio exerce o cargo de Conselheiro de Ensino Superior na Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A sua curta permanência na UNESCO, em que esteve envolvido com questões educacionais de dimensão macro, parece ter de certa forma reacendido o seu entusiasmo e o seu desejo de continuar lutando pela causa da educação brasileira. Em 1947, assume o cargo de Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, e foi nessa sua gestão, que ocorreu a criação de uma obra de projeção nacional, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola-Parque, criado em 1950, no bairro da Liberdade, o mais populoso e pobre de Salvador.

Por ocasião da inauguração da escola Carneiro Ribeiro, Centro Popular de Educação Integral, Anísio profere um discurso no qual explica o funcionamento da referida instituição de ensino.

[...] localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classes, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuíram as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe e, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. [...] muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância, nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional (TEIXEIRA, 1994, p. 178-179).

É possível identificar, na descrição de Anísio, que a instituição fora construída a partir de um projeto arquitetônico planejado para concentrar, num mesmo espaço geográfico, porém em ambientes apropriados e específicos, respectivamente, as atividades da escola-classe e da escola-parque. Verifica-se também que tanto os professores da escola-classe, quanto os da escola-parque recebiam formação adequada e inerente às suas funções específicas.

Ao se referir a essa obra de Anísio, Nunes (2010) destaca mais uma vez a dedicação e o comprometimento dele para com a educação, salientando inclusive que a educação recebida na pedagogia de Inácio de Loyola o fortaleceu suficientemente para se tornar, de certa forma, indiferente aos empecilhos que se apresentavam na luta pela causa da educação como bem social.

A educação foi para ele um valor sagrado. A indiferença inaciana, extremamente ativa e vigorosa nele, foi colocada a serviço da causa pública à qual se dedicou e que o levou não só a enfrentar lutas duras, mas também incluiu uma das mais belas realizações da educação popular no país, já no final da década de 1940: a conhecida escola-parque que, ao lado das classes comuns de ensino, no bairro operário da Liberdade, em Salvador, constituiu uma experiência pioneira no país e internacionalmente reconhecida de educação integral. De novo, uma escola feliz, que reunia às classes comuns de ensino as práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural (NUNES, 2010, p. 30).

A educação integral, idealizada por Anísio, se assenta nos princípios filosóficos da escola progressiva de Dewey, a qual prima pela indissociabilidade entre educação e vida, proporcionando as condições necessárias para o desenvolvimento, de forma integrada, das habilidades cognitivas, psicoafetivas e motoras.

Nesse sentido, presenciamos discussões e propostas de políticas para a escola de tempo integral como sendo algo inédito na história da educação brasileira. A experiência de Anísio, nos idos anos de 1950, retrata a educação integral, em escola de tempo integral, de certa forma mais avançada em relação às propostas atuais para essa modalidade de educação.

Fortalecido pela efetivação do seu projeto educacional, por meio da criação da escola-parque, ele assume, em 1951, no Rio de Janeiro, a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por ele transformada num órgão - a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - e acumula também, em 1952, o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964.

Em 1961, vê o projeto de criação de uma universidade finalmente se concretizar, com a instalação da Universidade de Brasília, da qual foi um dos idealizadores, ao lado de Darcy Ribeiro, assumindo a sua reitoria em 1963. No entanto, vale lembrar que as suas concepções sobre a Universidade já estavam delineadas por ocasião da criação da UDF, a qual diferia de outras propostas de criação de instituições de educação superior no país, uma vez que

o projeto de criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada por Anísio Teixeira em 1935, foi a primeira iniciativa de criação de uma instituição mais livre, pensada como lócus de pesquisa e liberdade de pensamento, como uma unidade científica autônoma em relação ao Estado. Ela desperta a discussão em torno de qual o peso que

deveria ter a universidade em nosso país, quais seriam suas funções (MARTINS, 2011, p. 22).

Como intelectual engajado, luta pela causa da educação que almejava para o país, também em nível universitário, defendendo a educação norteada pelos princípios democráticos e com autonomia acadêmica. No discurso de inauguração da UDF, em 1935, Anísio deixa explícito que a universidade

precisa preservar o conhecimento vivo, não morto, contido em livros ou no empirismo da prática não intelectualizada. Precisa formular a experiência humana intelectualmente, fazendo-o com inspiração, enriquecendo e vitalizando o conhecimento do passado com a sedução, atração e ímpeto do presente (PAIM, 1982, p. 69-70).

Na concepção de Anísio, é sobre os fundamentos da pedagogia ativa da escola nova que a universidade brasileira deve ser erguida, guiada pelos princípios de uma educação em consonância com as questões da vida social, possibilitando a atividade prática do aprendiz.

No início da década de 1960, retoma os antigos anseios abortados com o fechamento da UDF em 1939 e, juntamente com outros intelectuais, propõe a criação da Universidade de Brasília (UnB), com o intuito de reinventar a educação superior e formar profissionais comprometidos com a transformação do país.

A esse respeito, Darcy se posiciona no prefácio para a quinta edição do livro de Anísio, intitulado *Educação não é privilégio*, da seguinte forma:

Implantamos, afinal, a nossa querida Universidade, com urgência urgentíssima, porque tínhamos medo de que a lei que mandava criá-la não pegasse. Pegou. Os primeiros prédios, onde funciona hoje a Faculdade de Educação, foram construídos com verba do INEP, transferida do diretor, que era Anísio, para mim, que era vice-diretor. A UnB floresceu [...]. Anísio e eu a conduzíamos, felizes e orgulhosos [...]. Eu, às vezes, de longe, porque fora chamado ao cargo de Ministro da Educação [...] (TEIXEIRA, 1994, p. 10-11).

Nem mesmo a ditadura militar o fez desistir da luta pela causa da educação, pois, em 1964, quando fora afastado da Universidade de Brasília, embarca para os Estados Unidos para lecionar como *visiting scholar* na Columbia University (1964), na New York University (1965) e na University of California (1966).

Ao retornar ao Brasil, em 1967, torna-se membro integrante do Conselho Federal de Educação, dedica-se à revisão e reedição de antigos trabalhos, atua como consultor da Fundação Getúlio Vargas e volta a trabalhar na Companhia Editora Nacional, até que, em 1971, ocorre o seu falecimento, de forma estranha e não devidamente esclarecida.

No entanto, as ideias e as ações plantadas por Anísio no pensamento pedagógico brasileiro continuam vivas, inspirando os profissionais comprometidos com a causa da educação no país. A atuação desse filósofo, na educação nacional, representou um marco inaugural de busca de saberes e práticas comprometidos com uma escola para todos, pois, segundo ele, “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (TEI-

XEIRA, 1936, p. 247).

Dessa forma, ao visitar os estudos e as produções desenvolvidos por Anísio Teixeira, é possível encontrar elementos e princípios ainda aplicáveis às questões vividas pela educação e pela escola pública brasileira nesse contexto de século XXI.

2. Anísio: o defensor da escola pública brasileira

O compromisso de Anísio com a causa da escola pública era visível e o acompanhou desde os primórdios de sua atuação na área educacional. No entanto, foi durante a sua gestão frente à Capes e ao Inep que teve a oportunidade de denunciar a situação caótica³ do sistema educacional brasileiro e anunciar as ações e os argumentos a favor da escola pública.

Durante sua gestão na Capes e no Inep, proferiu inúmeras conferências pelo país, as quais lhe renderam dissabores e perseguições. Nessa perspectiva, em decorrência da publicação, em 1957, do livro *Educação não é privilégio*, ocorre um embate entre educadores liberais, educadores católicos e proprietários de escolas particulares em torno das concepções e dos rumos da educação no país.

Nesse sentido, ele faz a defesa da *nova escola pública ou comum* em detrimento da escola tradicional e elitista. Ele denuncia que a escola não mais pode ser uma instituição excludente das crianças oriundas das classes populares, a qual até então tinha se especializado apenas na educação das elites por meio de métodos de ensino do passado e desarticulados das necessidades existenciais e sociais.

Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para tornar-se, em suas aplicações, a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais “escolásticos”, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (TEIXEIRA, 1994, p. 45).

Dessa forma, explicita a sua opção pela causa de uma escola pública articulada às reais necessidades do mundo do trabalho, vista para além da dualidade entre atividade intelectual e atividade manual. Dessa forma, ele demonstra entender o trabalho numa perspectiva marxiana, como atividade que permite ao ser humano se descobrir como sujeito produtivo e transformador das condições reais da sua existência.

Na percepção de Anísio, para que essa nova escola pública se efetivasse, fazia-se necessário também uma nova política educacional, no intuito de superar as questões complexas que assolavam a educação pública da época, tanto em relação aos baixíssimos índices de matrícula e frequência dos alunos, quanto às péssimas condições de funcionamento das escolas. Nesse sentido, ele convoca o poder público, na pessoa de seu governo, ao comprometimento com a causa educacional.

³ Anísio (1994, p. 51) apresenta dados estatísticos que demonstram que no ano de 1950 apenas 38,2% da população entre 7 e 15 anos de idade era alfabetizada. Da matrícula efetiva nas escolas primárias no ano de 1953, apenas 7,6% dos alunos concluíam o curso primário e somente 53% dos docentes do Ensino Primário eram diplomados por escolas normais (p. 52).

O dever do governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização (TEIXEIRA, 1994, p. 60-61).

Como intelectual ávido pela efetivação de mudanças na realidade educacional de sua época, apresenta fatos dados e informações na perspectiva de angariar adeptos pela causa da escola primária pública, a qual demandava por urgentes mudanças uma vez que

[...] os alunos não se conservam na escola, em média mais que dois anos e pouco. Em todo o país, apenas 8 a 10% deles chegam à 4ª série primária. Com a matrícula em muito superior à sua capacidade, a escola se divide em turnos, oferecendo ao aluno meio dia escolar e, em muitos casos, um terço de dia escolar, com a conseqüente redução no programa. Com esse professorado extremamente móvel, se não fluido, e as matrículas duplicadas ou triplicadas, a escola entra a funcionar por sessões, como os cinemas, e a fazer-se cada vez menos educativa [...] (TEIXEIRA, 1994, p. 61).

Diante desse quadro, defende uma nova escola comum para todas as crianças, de todas as posições sociais, visando a formar a inteligência, a vontade e o caráter. Enfim, a educação para a formação “comum” do homem, não a especialização de alguns indivíduos, pois “na escola pública, como sucede no exército, desaparecerão as diferenças de classe e nela todos os brasileiros se encontrarão, para uma formação comum, igualitária e unificadora, a despeito das separações que vão, depois, ocorrer” (TEIXEIRA, 1994, p. 99).

Embora Anísio declarasse que não pregava o monopólio da educação pelo Estado, mas apenas defendia o direito de todos à educação pública, ficando apenas para aqueles que quisessem a opção pela educação privada, segundo Nunes (2010), acirrou-se uma polêmica liderada pela Igreja Católica, de forma especial pelos bispos gaúchos representados pelo arcebispo Dom Vicente Scherer, os quais defendiam, por meio de um documento, os interesses do ensino confessional católico.

No documento intitulado “Memorial dos Bispos”, lançado em 1958, os bispos se opunham à “revolução social através da escola” e usavam a Constituição Federal para atacar diretamente os órgãos do governo. O documento emitido pelos líderes da Igreja Católica acusava Anísio de extremista e pedia ao governo da República sua demissão do INEP.

Protestando contra a “revolução social, através da escola, preconizada pelos órgãos governamentais”, o arcebispo d. Vicente Scherer e os bispos da Província Eclesiástica de Pôrto Alegre pedem vênias a Vossa Excelência para representar acerca das gravíssimas conseqüências que, com repercussão sobre toda a vida nacional, advirão da insistência com que órgãos do Governo Federal propugnam a implantação exclusiva de sistemas de ensino oficiais em todo o País [...]. Tal é o que prega abertamente entre nós o professor Anísio Teixeira, com a qualidade e responsabilidade de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e de secretário-geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). [...] o professor Anísio Teixeira espera da escola pública ou comum, que tão ardentemente preconiza, os mesmos resul-

tados pré-revolucionários, previstos, com ansiosa expectativa, pela doutrina socialista. O povo brasileiro, na verdade, não quer que se transforme, por uma revolução social, a começar da escola, a República Brasileira em uma República Socialista. Tomam, pois, o Arcebispo Metropolitano e os Bispos, que êste subscrevem, a liberdade de solicitar a Vossa Excelência, Excelentíssimo Senhor Presidente da República, após a exposição, as providências necessárias e inadiáveis, para a cessação dêsse estado de coisas, tão nefasto, a qualquer respeito, aos mais legítimos e excelsos interesses nacionais (SCHERER, 1958, p. 362-364).

Em contrapartida, ele recebeu apoio de centenas de educadores brasileiros e foi mantido no cargo pelo então presidente da república, Juscelino Kubitschek, que solicitou à Associação Brasileira de Educação (ABE) que fizesse um estudo do material produzido por Anísio, em defesa da disseminação da escola pública, o qual se intitulava *A escola pública, universal e gratuita*. Vale ressaltar que esse texto foi inicialmente utilizado em uma conferência pronunciada por Anísio no Primeiro Congresso Estadual de Educação realizado em Ribeirão Preto, em 1956. Posteriormente esse material foi inserido como a segunda parte do livro *Educação não é privilégio*, cuja primeira edição foi publicada em 1957.

No documento elaborado pela ABE, em janeiro de 1957, fica explicitado que

o professor Anísio Teixeira se manteve em sua conferência fiel ao pensamento constitucional, quando pugna por uma atividade crescente dos poderes públicos na criação de estabelecimentos educacionais, sem desejar de modo algum a coerção da iniciativa privada. A sua tese se concentra sobretudo no problema da escola primária. A conferência pronunciada em setembro findo, pelo Prof. Anísio Teixeira, perante o Primeiro Congresso de Educação de São Paulo, encerra um apelo ao magistério paulista, que precisa ser ouvido em todo o país, a fim de que o nosso ensino primário público tenha o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de que tanto carece. Nada há nesta conferência que seja incompatível com os ideais há muito tempo esposados nas democracias ocidentais (TEIXEIRA, 1994, p. 185; 191-192).

O parecer da ABE declara que nada havia na conferência de Anísio Teixeira que fosse incompatível com os ideais de democracia e conclui afirmando que "(...) não existe nenhuma relação de dependência lógica entre esses princípios e métodos (de Dewey e seus discípulos), de um lado, e a doutrina do materialismo econômico, de outro" (TEIXEIRA, 1994, p. 192).

Mais uma vez, o defensor da escola pública não se intimida diante das polêmicas criadas, de forma especial pelos educadores católicos e pelos proprietários de escolas particulares, e continua fiel às suas concepções quanto aos rumos da educação no país.

Embora continue firme no seu projeto de defensor da escola pública, Anísio (1994, p. 105) se mostra realista em relação aos baixos investimentos financeiros destinados ao segmento educacional, afirmando que "resta o mais difícil: os recursos financeiros". Diante da escassez de recursos, propõe então, como alternativa para a expansão do ensino público, a criação de fundos, objetivando a gestão e o financiamento da educação por meio da participação dos municípios, dos estados e da união.

Criada a consciência da necessidade de educação, esclarecido o seu caráter de reivindicação social por excelência, acredito que não fosse difícil a criação, com as porcentagens

previstas na Constituição, dos fundos de educação municipais, estaduais e federais. Tais fundos, administrados autonomamente, iriam dar o mínimo de recursos, que o próprio êxito dos serviços educacionais faria crescer cada vez mais. A sua distribuição inteligente iria, de qualquer modo, permitir o crescimento gradual dos sistemas escolares, transformados nos serviços maiores das comunidades, contando com o concurso de forças locais, forças estaduais e forças federais para o seu constante desenvolvimento (TEIXEIRA, 1994, p. 103-104).

Dessa forma, ele revela, mais uma vez, o seu pioneirismo e a sua lucidez diante de desafios e de questões educacionais, numa época em que ainda não se cogitava, por determinação constitucional, os percentuais de receitas das esferas federal, estadual e municipal a serem destinadas ao financiamento da educação básica.

Para Anísio (1994, p. 104), não basta qualquer tipo de escola pública, pois “não podemos prescindir de uma sólida educação comum [...], de currículo completo e dia letivo integral”. Propôs uma escola para todos que não ficasse limitada à alfabetização ou à aquisição das habilidades básicas de ler, escrever e contar. A educação primária, idealizada por Anísio (1994, p. 105), tem o papel também de desenvolver “hábitos de sociabilidade”, “hábitos de pensamento e reflexão”, portanto não pode ser uma escola de tempo parcial, mas sim a escola que proporcione uma educação integral, com alunos e professores com permanência no espaço educativo também em tempo integral.

3. Anísio: o idealizador da educação integral em escola de tempo integral

O debate e as ações ora desenvolvidos sobre a escola de tempo integral, além de equivocados, estão muito distantes do projeto idealizado por Anísio, embora o seu nome tenha sido citado com muita frequência, tanto pelos representantes do Ministério da Educação, quanto por líderes políticos, para justificar o “nobre” empreendimento.

Se Anísio aqui estivesse, com certeza criticaria duramente o que andam fazendo em nome da educação de tempo integral. De forma amadora, tem-se estendido o tempo de permanência dos alunos na escola em horário contraturno, ocupando-os com atividades desenvolvidas, na maioria das vezes, de forma espontaneísta por voluntários que esporadicamente dedicam parte de seu tempo ao projeto. A maioria dessas escolas não dispõe de infraestrutura adequada à educação de tempo integral, não contam com o número de professores suficientes para essa modalidade de ensino e, por fim, carecem de outras condições necessárias para a efetivação de um projeto dessa envergadura.

Contrapondo-se a essa situação, Pereira (2011, p. 148), ao se referir a uma escola de tempo integral idealizada e implantada por Anísio, afirma que

[...] caracterizava-se por ser uma escola de educação integral e em tempo integral. Pautava-se no ideário da escola nova, que buscava proporcionar às crianças formação integral, com vistas a inseri-las na vida moderna. Nessa perspectiva, além do tempo destinado às matérias tradicionais, como português, matemática, ciências, história e geografia, havia atividades complementares: iniciação musical, artes plásticas, educação física, atividades de trabalho e de caráter social. De acordo com os princípios filosóficos que a fundamentavam, a escola deveria se organizar como comunidade de vida e de trabalho.

É nessa perspectiva que de fato funcionava a educação integral projetada por Anísio Teixeira, com atividades devidamente planejadas e imbuídas de intencionalidade pedagógica, com profissionais preparados para atuar em consonância com os pressupostos filosóficos subjacentes a essa prática.

Ao se referir a essa experiência pioneira no país e internacionalmente reconhecida como a educação integral, Nunes (2010, p. 30) afirma que era “uma escola feliz, que reunia às classes comuns de ensino as práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural”. A escola de tempo integral, idealizada por Anísio Teixeira, foi implantada primeiramente em Salvador, no ano de 1950, e posteriormente em Brasília, em 1957, concomitantemente à construção da nova capital.

A política de escola de tempo integral, projetada por Anísio, em muito se diferencia das práticas atuais realizadas a partir da ideia equivocada de que basta a retenção do aluno no espaço escolar por um período mais longo para que a sua formação integral se efetive. Diante das políticas improvisadas ou pouco planejadas, voltadas para a escola de tempo integral da atualidade, Anísio (1994) com certeza diria que precisa-se “[...] de um novo currículo, um novo programa, um novo professor” (p. 162) e uma nova concepção.

A educação integral em escola de tempo integral pressupõe, segundo Anísio (1994), uma nova concepção de escola, a qual “visa oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de preparação e execução, dando-lhes as experiências de estudo e de ação responsáveis” (p.163).

Na perspectiva de Anísio, não se trata simplesmente de disponibilizar escolas e salas de aulas para serem utilizadas em tempo integral, mas de todo um conjunto de ações e espaços nos quais as crianças possam vivenciar experiências de estudo, de trabalho, de recreação, de socialização e de convivência.

Dessa forma, segundo Teixeira (1994, p. 168), “a arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da escola tradicional com os da oficina, do clube de esportes e de recreio, da casa, do comércio, do restaurante, do teatro [...]”. O espaço educativo seria constituído, portanto, de uma infraestrutura complexa e diversificada.

Anísio (1994) reconhece que esse modelo de escola pública demandaria investimentos significativos do poder público, mas ao mesmo tempo alerta aos governantes que a garantia de igualdade de oportunidades educacionais é condição imprescindível para que todos possam concretizar as suas expectativas frente à vida, contribuindo assim para o desenvolvimento da nação.

A educação em tempo integral, implantada por Anísio Teixeira em Brasília, de forma especial na primeira escola pública que foi inaugurada no ano de 1957, deu-se inspirada nas suas experiências exitosas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro de Salvador.

Baseado no modelo deste centro de Salvador, Bahia, foi organizado o sistema escolar de Brasília, cujo plano traçamos, com o propósito de abrir oportunidades para a capital do país oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro (TEIXEIRA, 1994, p. 165).

Nas palavras do autor, fica evidente o desejo de que, a partir do sistema educacional de Brasília, a experiência da escola de tempo integral se generalizasse para toda a nação. A capital nascente haveria de servir de exemplo de modernização também na área educacional.

O certo é que o projeto de Anísio pode ser considerado progressista para a época e ainda atual e desafiador para o contexto presente, uma vez que “a educação integral e em escola de tempo integral” ainda não se efetivou e continua como questão a ser inserida nas agendas de governantes, gestores, professores, pais e demais profissionais da área educacional, como política que pode vir a contribuir para a melhoria da educação brasileira.

Considerações finais

A formação do pensamento pedagógico brasileiro se deu na dinamicidade e no entrelaçamento de ideias e princípios que circulavam em diferentes espaços e tempos históricos. Assim ocorreu com Anísio que, incomodado com a escola brasileira elitizada para poucos, a qual aplicava métodos retrógrados e desarticulados da vida, parte em busca de novos horizontes pedagógicos.

As contribuições desse intelectual para a construção do pensamento pedagógico brasileiro destacam-se pela lucidez com que ele foi capaz de reelaborar pressupostos filosóficos e princípios pedagógicos, tornando-os coerentes com as questões emergenciais do país, as quais, para serem minimizadas, demandavam a expansão da escola pública brasileira.

Dessa forma Anísio desponta em defesa da escola pública, que não poderia ser qualquer escola, mas aquela capaz de proporcionar a educação integral de tempo integral, objetivando assim garantir a igualdade de oportunidades educacionais e consequentemente a ampliação das possibilidades de inserção na sociedade. É nessa perspectiva que Anísio caracteriza a escola pública como a “máquina de fazer democracia”.

No entanto, o projeto de Anísio ainda não se concretizou por completo, pois problemas educacionais diagnosticados por ele há mais de cinquenta anos ainda continuam carentes dos encaminhamentos adequados.

Nesse sentido, a obra de Anísio ainda se apresenta atual e merecedora de ser visitada e estudada pelos formuladores de políticas para o sistema educacional brasileiro, pelos gestores e professores-pesquisadores da educação escolar no país, uma vez que o projeto de democratização da escola pública brasileira ainda não se efetivou por completo.

A eficácia da educação escolar não se limita à mensuração do número de crianças matriculadas na rede pública de ensino, mas pressupõe também a garantia da qualidade do ensino ministrado, imprescindível na instrumentalização adequada dos alunos das classes populares, com as habilidades requeridas para o exercício da cidadania.

Numa realidade na qual os recursos destinados à educação pública são limitados e insuficientes, Anísio nos instiga ao comprometimento com um novo modelo de escola para todos, ao engajamento no movimento em prol da construção da escola pública necessária à formação integral das classes populares.

Referências

BEDIN, Brigitte. *Os Pioneiros da Escola Nova, Manifestos de 1932 e 1959: semelhanças, divergências e contribuições*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MARTINS, Maria Emília Pereira Limeira. *A Concepção de Universidade no Pensamento Social de Anísio Teixeira*. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora da USP, 2009.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

_____. “Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos”, *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, Dez. 2000.

_____. “Um mestre pela escola pública”, *Veredas*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 56, ago. 2000, p. 28-29.

PAIM, A. “Por uma universidade no Rio de Janeiro”, in: SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPQ, 1982.

PEREIRA, Eva Waisros et al. *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Editora UnB, 2011.

PRADO, Ricardo. “O guerreiro da sala de aula”, *Nova Escola*. São Paulo, v. 15, n. 133, jun./jul. 2000, pp. 30-31.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas. Autores Associados. 2010.

SCHERER, Vicente, Arcebispo. *Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única*. Petrópolis: Vozes, v. 52, maio 1958.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFJR, 1994.

_____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. [Tradutor de DEWEY, John]. *Vida e educação*. 5 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

_____. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

VERA E SILVA, Adriana. “Anísio Teixeira: ele rimou ensino com democracia”, *Nova Escola*. São Paulo, v. 13, n. 114, ago. 1998, p. 38-40.



José Ferraz de Almeida Júnior, *O importuno* (1898, óleo sobre tela), detalhe

Estudos históricos

A cidade e o urbano: categorias explicativas e experiências históricas

ROSA MARIA FERREIRA DA SILVA

Aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós - graduação em História da UFU. Linha de Pesquisa: História e Cultura. rosamaria.hist@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir a “cidade” e o “urbano” em dois momentos: como categorias explicativas e como experiência histórica. Como categorias analíticas utilizadas para a compreensão do real, são interligadas, mas não sinônimas. Por outro lado, também se originam de experiências datadas sendo, portanto, forjadas historicamente de acordo com a experiência social dos sujeitos.

Palavras Chave: Cidade; urbano; experiência histórica.

Abstract: This article aims at discussing the concepts of “city” and “urban” in two moments: as explanatory categories and as historical experience. While analytical categories used to understand the real, they are linked but not synonymous. Moreover, they also originate from outdated experiment, being therefore historically fabricated according to the social experience of the individuals.

Keyword: City; urban; historical experience.

Uma utopia é uma realidade em potência
Edouard Herriot

Cidade e urbano: uma breve história dos conceitos

Quando as Ciências Humanas, da Saúde, em especial a Medicina, e a própria Arquitetura se debruçaram sobre o tema da *cidade*, em tela se encontrava um tipo de experiência social que só passou a existir no Ocidente, a partir do século XIX, mais precisamente na Europa de 1850, quando cidade e campo iniciaram um processo de desligamento face aos desdobramentos da Revolução Industrial. Tratava-se da “metrópole industrializada”.

Do ponto de vista teórico, foi da observação da metrópole oitocentista que se forjaram, como analítica, as categorias cidade e urbano.

O processo se deu, primeiramente, por intermédio dos estudos clássicos da Sociologia Urbana. Seja na Europa de fins do século XIX, seja nos Estados Unidos em princípio do XX, a metrópole industrializada suscitou debates sobre “patologias sociais” como sub-habitação, delinquência, marginalismo, choques culturais e planejamento urbano, mas também a relação capital/ trabalho, o movimento operário e, ainda, do que Georg Simmel, em artigo seminal de 1902, chamou de “a vida mental na metrópole” (Cf. VELHO, 1979).

Autores como Marx (1867), Webber (1921), Louis Wirth (1938) e o próprio Simmel (1902), compuseram os primeiros estudos dedicados à *cidade*. Na convergência das análises encontra-se o seu tratamento como o *local da experiência urbana* em oposição ao campo, entendido como *local da experiência rural*.

[...] a cidade sempre é considerada como *locus* de convergência das grandes correntes e interesses econômicos, políticos e ideológicos. E se anteriormente à Revolução Industrial tal se dava sobretudo como instrumento do poder social por excelência que ainda residia no campo e que imprimia profundamente a marca sobre a própria cidade, com a Revolução Industrial desloca-se efetivamente o centro real do poder, o que inverte a tendência básica, fazendo com que o “modo de vida urbano” – e mais ainda o “metropolitano” – levado pela técnica moderna, pelos meios de comunicação e de transporte, vá tendendo a permear cada vez mais todos os níveis da vida social nos mais remotos rincões do globo (VELHO, 1979, p. 8).

Embora entre tardiamente no debate, a História também entendeu a cidade como *locus* da realização do urbano. Não por acaso, o objeto de estudo *cidade* foi tratado no Brasil e no exterior, como *parte* de um universo maior de reflexão, os “Estudos Urbanos”, dentro dos quais a História havia de prestar a sua contribuição.

Em se tratando especificamente da historiografia brasileira, entre 1960 e 1980, a inspiração teórica dos estudos que, de alguma maneira, problematizaram o tema da cidade foi o materialismo histórico.

Tais estudos, por certo, não fizeram da cidade seu objeto de análise, sendo este, preferencialmente, o processo de acumulação de capital e da formação da força de trabalho ou, ainda, da “desescravização” do país e da contribuição dos imigrantes estrangeiros na formação de um mercado de trabalho livre. Entretanto, é inegável que, nesse enquadramento problemático, a cidade era “o lugar onde as coisas aconteciam”. Segundo essa postura, as cidades compareciam como o *locus* da acumulação de capital, como o epicentro da transformação capitalista do mundo. Assim, a cidade era abordada com base em sua dimensão espacial, mas vista através de um processo econômico-social preciso: ela era o território onde se realizava um processo de produção do capital e onde se produziam as relações capitalistas e, por força da opção teórica, onde se enfrentavam as classes sociais e se podia apreciar o processo de dominação/subordinação em curso. E, sobre tal espaço privilegiado de transformação econômico-social, criou-se um campo de pesquisa e discussão interdisciplinar, trabalhando sobre a cidade não só historiadores como geógrafos, sociólogos, economistas, urbanistas e antropólogos. A solidez da pesquisa de tais estudos permitiu que se constituísse um enquadramento adequado para compreender a transformação urbana ocorrida no país a partir da segunda metade do século XIX (PESAVENTO, 2007, p. 12-13).

De qualquer forma, todas as abordagens referenciadas acima são laudatórias do fenômeno histórico que cindiu a interdependência secular que havia entre o campo e a cidade. Este fenômeno, chamado pelas ciências sociais de “Fenômeno Urbano”, teve lugar a partir de 1850, quando a cidade do velho mundo iniciou um processo irreversível de transformação.

A *cidade* da Europa medieval, mais do que estar *no* campo, era uma extensão deste, sendo, portanto, *do* campo (Cf. MUNFORD, 1998). Coube à Revolução Industrial abalar a sintonia entre campo e cidade, de tal maneira que a “entidade”, em princípio

territorial, nascida da mutação da segunda não seria mais nem um nem outro.

Ainda aqui a Revolução Industrial abalou uma associação original. Rompeu a relação de complementaridade que unia campo e cidade, e abalou entre eles a famosa diferença que Marx incumbiria o comunismo de suprimir. No entanto, não é graças a uma revolução social, mas a uma permanente evolução técnica que se iniciou a supressão dessa diferença. Ver-se-á que o processo continua e tende a eliminar, em benefício de uma entidade que não é mais cidade nem campo, os dois termos que, logicamente e fenomenologicamente, existiam um no outro (CHOAY, 1999, p.70).

Nem cidade. Nem campo. A mutação iniciada na Europa de 1850 deu lugar ao *urbano*. Não apenas um novo ente fenomenológico, mas também uma categoria explicativa reinterpretada.

A partir da década de 1960, com a conclusão do processo iniciado na segunda metade do século XIX, “urbano” e “cidade” são revisitados. Transformam-se os tempos, transformam-se as categorias, sem o que se tornariam engessadas e inúteis como ferramentas explicativas.

Na trilha aberta pelas reflexões de François Choay (1999), observamos que ao *urbano* deixa de corresponder a experiência dada na cidade. Ao contrário, *urbano* passa a ser compreendido como uma categoria “desterritorializada”. Está para “além da cidade”, independe dela para se realizar. À categoria *urbano*, passa a corresponder uma nova cultura planetária que pode ocorrer em *qualquer lugar*. Por isso mesmo *urbano* torna-se equivalente de “não lugar”, ou daquilo que, em 1967, Melvin Webber chamou de *the non-place urban realm* (WEBBER, 1967) e que, na contemporaneidade, pode ser exemplificado a partir dos avanços da tecnologia digital¹.

Obviamente, a partir dos anos de 1960 também se alterou o tratamento da *cidade* como categoria analítica. Não mais o “lugar da realização do urbano”, mas um *fenômeno cultural* dotado de um *ethos* no sentido dado pela Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz como *aspectos morais (e estéticos), e elementos valorativos, construídos cultura a cultura* (GEERTZ, 1989, p. 143).

É nesse viés que a *cidade* vai fazer parte, em definitivo, das reflexões históricas. Mais especificamente, é claro, dentro do campo da História cultural.

Dito de outra forma, foi a partir das perspectivas abertas pela História cultural que a História se inseriu nos debates acerca da cidade iniciados em fins do século XIX pela Sociologia. Inclusive no Brasil, nos anos de 1980. Como lembrou Maria Stella M. Brescianni, responsável pela implantação da Linha de Pesquisa “Cultura e Cidades”, no Programa de Pós-graduação em História da Unicamp,

É importante notar que somente na década de 1980, uma área temática específica sobre *Cidades* ganha definição precisa como linha de pesquisa em programas de pós-graduação na universidade brasileira, dando lugar à formação de grupos de pesquisadores e estimulando os estudos urbanos nos domínios da historiografia (BRECIANNI, 1998, p. 243).

¹ Sobre o tema, consultar também: LEPETIT, Bernard. *Por uma nova história urbana*. São Paulo: Edusp, 2001; CASTELLS, Manuel. “A geografia da internet: lugares em rede”, in: *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

Não obstante, na historiografia que se ocupou do tema, o “fenômeno urbano” permanece *ligado à cidade*. Referindo-se à emergência da história cultural que refletiu sobre as cidades nos anos de 1990, Sandra Jatahy Pesavento concluiu:

Ao longo da década de 1990, a emergência de uma história cultural veio proporcionar uma nova abordagem ao fenômeno urbano. O que cabe destacar no viés de análise introduzido pela história cultural é que a cidade não é mais considerada só como um locus privilegiado, seja da realização da produção, seja da ação de novos atores sociais, mas, sobretudo, como um problema e um objeto de reflexão, a partir das representações sociais que produz e que se objetivam em práticas sociais (PESAVENTO, 2007, p. 12-13).

Assim, ainda que redimensionados, *cidade e urbano* permanecem, pelo menos dentro da História Cultural, como interfaces de um mesmo objeto. Tal interdependência analítica enseja pensar outra questão: a experiência da cidade e do urbano *no processo histórico*. Para indicar um caminho reflexivo, devemos chamar para o debate outro termo ou, antes, outra *experiência*, esta sim, capaz de lançar luzes sobre os fios que anelam o urbano e a cidade: o urbanismo.

A cidade, a urbe e o urbanismo: experiências históricas

Ainda que a produção acadêmica acerca da cidade se origine no século XIX, sua experiência histórica é obviamente anterior aos oitocentos. Até mesmo a *metrópole* conta com seu registro histórico antes do século XIX

A palavra se origina do grego *mitrópoli* (μητρόπολη), que designava uma *cidade-mãe*, cujas dimensões e problemas podiam perfeitamente ser comparados aos das metrópoles modernas. Se considerarmos, por exemplo, a densidade populacional, no fim da época clássica, cidades como Nínive e Alexandria abrigavam entre 500.000 e 1.000.000 de habitantes.

Claro está, porém, que a metrópole da antiguidade ocidental foi, por excelência, Roma. Quando atingiu seu ápice, por volta do século II d.C., o centro nevrálgico do Império Romano possuía mais de um milhão de habitantes, os quais podiam ter acesso à produção de praticamente todo o mundo conhecido. Em 143 ou 144, Élio Aristides descreve da seguinte forma uma parte da experiência de se viver na metrópole romana:

Para cá [Roma] aflui de todas as partes da terra e do mar tudo aquilo que produz, nas diversas estações, cada província, e rios e lagos, e manufaturas de gregos e de bárbaros: para ver todas essas coisas não é preciso viajar de um canto a outro da terra, mas basta viver na cidade. Tudo o que é produzido em cada região, aqui se encontra sempre e em quantidade superior às necessidades. E tantos navios mercantes atracam, em todas as estações, a cada mudança das constelações, com cargas de todos os tipos de mercadorias, que a cidade pode ser comparada ao grande mercado de toda a Terra. E tantos carregamentos chegam da Índia, e até da Arábia feliz, que se pode duvidar se naquelas regiões sobrou algo nas árvores e se seus habitantes não deveriam vir aqui para pedir o que eles próprios produziram, caso precisem. E se vêem os tecidos da Babilônia e outros gêneros de luxo daquelas longínquas terras bárbaras chegarem com muito mais frequência e facilidade do que as mercadorias antes enviadas de Citnos a Atenas. O Egito,

a Sicília e a parte habitada da Líbia são vossos celeiros. Partidas e chegadas de navios sucedem-se ininterruptamente; é de se admirar que, não no porto, mas no próprio mar haja espaço para tantas embarcações. E assim como, segundo Hesíodo, nos confins do oceano há um lugar onde tudo conflui para o fundo do mar, e o princípio se une ao fim, é para aqui que tudo se dirige: comércio, navegação, agricultura, exploração das minas, toda manufatura passada e presente, todos os produtos espontâneos e cultivados. Se algo não se encontra entre vós, pode-se dizer que não existe, ou que sequer existiu (XXVI, 11-13, *apud*, SCHIAVONI, 2005, p. 20-21).

Embora metrópole, como a designassem os gregos, ou *cabeça do mundo* como diriam os próprios romanos, Aristides refere-se a Roma como *cidade*. Jamais *urbe*. Isto ocorre porque para gregos e romanos, as palavras “*urbe*” e “*cidade*” expressavam coisas diferentes.

Correspondia à *urbe* o *lugar da reunião*, do domicílio, o santuário da sociedade, ao passo que *cidade* era a *associação* religiosa e política das famílias.

A *urbe*, entre os antigos, não se formava no decorrer do tempo pelo lento desenvolvimento do número de homens e das construções. Fundava-se a *urbe* de uma só vez, inteiramente, em um só dia [...]. Este recinto, traçado pela religião, permanece inviolável [a *Urbe*]. Nem estrangeiro nem cidadão algum têm o direito de transpô-lo. Saltar por cima deste pequeno sulco representava ato de impiedade; a tradição romana diz ter o irmão do fundador pago com a vida o fato de haver cometido este sacrilégio (COULANGES, 2000, p. 142-146).

Assim, os léxicos *urbe* e *cidade* – tornados correlatos no mundo contemporâneo, nasceram referindo-se a fenômenos sociais diferenciados. Ainda que não se opusessem, não se tratava, em absoluto, de sinônimos.

O mesmo não ocorreu com a constituição histórica do par *cidade* e *campo*. Entendidos usualmente como opostos, estes termos nasceram como complementares. No francês, por exemplo, a palavra *ville* que designa “*cidade*”, deriva do latim *villa* – indicativa de um estabelecimento rural autárquico, muitas vezes o núcleo das cidades medievais. Não por acaso, as cidades europeias, tal qual as conhecemos hoje, nascem *no campo*. Na verdade *pertencentes* a ele, como mostrou o pai de todos os estudos sobre a história das cidades, Lewis Mumford (1998).

No Brasil, o processo apresenta gradações que são relevantes e merecem ser visitadas.

Referência necessária, Sérgio Buarque de Holanda já indicava nos anos de 1930, um aspecto fundamental a respeito do nascimento das cidades brasileiras dentro da estrutura colonial:

Toda a estrutura da nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos. [...] Se, conforme opinião sustentada em capítulo anterior, não foi a rigor uma civilização agrícola o que os portugueses instauraram no Brasil, foi, sem dúvida, uma civilização de raízes rurais. É efetivamente nas propriedades rústicas que toda a vida da colônia se concentra durante os séculos iniciais da ocupação européia: as cidades são virtualmente, se não de fato, simples dependências delas. Com pouco exagero pode dizer-se que tal situação não se modificou essencialmente até à Abolição (HOLANDA, 1995, p. 73).

Ainda que as cidades do Brasil tenham nascido dependentes do campo, e nos rincões do sertão *dentro* das extensões das fazendas, até a República, a língua graduava os aglomerados humanos, diferenciando *arraiais* de *vilas* e *cidades*.

Em conformidade com o modelo português, a povoação chamada de *arraial* ou *freguesia*, podia ser elevada à categoria de *vila* e desta à categoria de *cidade*. Como vila adquiria autonomia político-administrativa, constituindo sua câmara de vereadores, com direito a cobrar impostos e baixar posturas normatizando a vida da povoação. O título de cidade acrescentava muito pouco à vila, nos termos de organização política e administrativa. Mesmo assim, do ponto de vista ideológico, a primeira era superior à segunda. Por isso, em 1832, Luiz Maria da Silva Pinto, indicava em seu dicionário que “cidade” era, na *graduação*, uma povoação *superior* à Vila (PINTO, 1832).

Desde o século XVIII a elite letrada do Brasil, que convivía principalmente com as realidades de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, tributava à *cidade* o espaço em que se realizava a *civilização*. Para esta elite, em especial para os poetas do Arcadismo, a *civilidade* e a “urbanidade” equivaliam à *cortesia*. Diferente, pois, da *vilania* e da “vileza”, próprios daqueles que viviam no *campo*.

Estudando o fenômeno do petrarquismo na Arcádia brasileira, Luís André Nepomuceno observa:

Ainda no séc. XVIII, por exemplo, as inúmeras tentativas de se evitarem grandes dispersões da população colonial eram evidentes. Uma carta régia de julho de 1766, do governador da capitania de São Paulo, D. Luís Antônio de Sousa, determinava que os moradores se juntassem em povoações de 50 vizinhos para cima. O grande receio do governador era de que a dispersão populacional pudesse contribuir para o escasso desenvolvimento da sociabilidade e da civilidade, que só a vida urbana pode oferecer. Lembre-se, por exemplo, que a *civilidade* (*civitas*) e *urbanidade* eram o mesmo que *cortesia*, em oposição à *vilania*, a vida no campo. Só o cidadão poderia ser *cortesão* (NEPOMUCENO, 2002, p. 91).

Diante da inexistência de centros urbanos na colônia, a elite letrada tinha por inspiração civilizacional as cidades da Europa². Nestas já se completara a transformação semântica que, a partir do Renascimento fora ajuntando os termos romanos *urbe* e *civitas*, indicando por *cidade* a união do espaço físico (a *urbe*) com a comunidade de cidadãos (a *civitas*). Logo, *civilidade* e *civilização* eram palavras que, no século XVIII, se definiam em contraposição ao *campo*, definindo-se como próprias das cidades. Como lembra André Nunes de Azevedo:

Da mesma forma, para o marquês de Mirabeau, escritor do “Ami des hommes”, a palavra também se relaciona à urbanidade, aos hábitos urbanos, a “policé” e às regras de convivência necessárias à vida no aglomerado humano característico das cidades. Portanto, no século XVIII, civilizar-se significava urbanizar-se, adquirir urbanidade (AZEVEDO, 2003, p. 40).

Na língua portuguesa do século XIX, o Dicionário Cândido Figueiredo define

² Sobre o processo civilizador na Europa e nos países coloniais consultar: ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997 (2 vols.).

urbano por sua correlação *com a cidade*, inclusive do ponto de vista da cortesia, como já o era no século anterior: *relativo à cidade, afável, cortês, civilizado. Diz-se dos prédios próprios para a habitação, em oposição a prédios rústicos ou prédios para cultivar* (FIGUEIREDO, 1899).

Será, pois, como intervenção no espaço físico, logo na *urbe*, que nascerá em 1867 o termo *urbanismo*, neologismo criado pelo Engenheiro de Caminhos Ildelfonso Cerdá, responsável pelo Plano de Extensão e Reformas de Barcelona.

Como léxico, o termo *urbanismo* possui pouco mais de cem anos. Apareceu pela primeira vez no *Boletim da Sociedade Geográfica de Neufchatel*, de 1910. Entretanto, como prática, é anterior à criação do neologismo por I. Cerdá, remontando à reformulação de Paris, no século XIX.

O precursor das intervenções na urbe e, conseqüentemente do que passou a se entender por *urbanismo*, foi Georges-Eugène Haussmann, o engenheiro que transformou Paris na cidade mais imponente da Europa, arquétipo do urbanismo oitocentista.

As reformas de Paris tiveram lugar entre 1853 e 1870. Foram reformas estratégicas. A cidade havia chegado ao século XIX com um crescimento urbano desordenado, agravado pelo desenvolvimento industrial francês. O aumento da população somava-se a um tráfego urbano caótico, a epidemias constantes e a uma conturbada situação política, sobretudo devido às revoluções de 1848.

Naquele ano, levantes populares conduzidos pela liderança socialista de Louis Blanc tomaram a cidade. Os becos e ruas tortuosas da Paris medieval facilitavam a constituição de barricadas atrás das quais a massa insurgente se defendia das investidas policiais. Vencida a Revolução, coube ao governo de Napoleão III transformar a face de Paris. A ideia era tornar a cidade um modelo de cidade ordeira, limpa, “livre” dos miasmas insurretos da classe trabalhadora. A tarefa foi deixada a cargo do Barão de Haussmann, o prefeito da capital francesa³.

A imagem consensual acerca das ações de Haussmann é a de que ele revirou Paris. Ao longo de doze anos, o Barão expropriou e demoliu ruelas estreitas com antigas e apertadas casas medievais, criando uma capital ordenada sobre a geometria de grandes avenidas e bulevares com novos espaços de lazer e saneamento. Visualmente, estabeleceu-se o “império da linha reta com a predominância axial e da grande avenida” (PESAVENTO, 2002, p. 96). Destas, doze foram construídas em forma de estrela, em torno do Arco do Triunfo.

Sem dúvida, as reformas de Paris não corresponderam às necessidades das classes menos favorecidas. Ainda que tenham sido empreendidas em nome do “povo”, essa entidade mais correspondia ao cidadão burguês, dono do capital, do que à plebe revoltosa. Esta foi expulsa para a periferia. Ao longo das reformas submeteu-se à crise de alojamento, à alta dos aluguéis e permaneceu, agora longe das “vistas”, em casas estreitas, superlotadas e sem luz. Apenas em 1867 foi erguida uma vila operária na Rue Rochechouard, conhecida por Cité Napoleon, e destinadas verbas para a construção de casas populares nos bairros mais populosos (Cf. PESAVENTO, 2002, p. 93).

Não obstante, as reformas de Haussmann primaram pela referência constante à tradição e à memória histórica de Paris, destacando monumentos que ressaltavam seu passado de glória, agora cercados por intervenções modernas. Por estes elementos, as intervenções urbanísticas do Barão de Haussmann fixaram a imagem de Paris como

³ Sobre os levantes de 1848 e a figura de Napoleão III, ver: MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011; e ainda: HOBSBAWN, Eric. *A era das revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

modelo, símbolo e inspiração de *cidade civilizada*. Foi a Paris do século XIX e, mais ainda, o urbanismo relacionado a ela, que moldou o padrão de cidade moderna e a série de intervenções urbanísticas que tiveram lugar em várias partes do mundo, inclusive na capital e no interior do Brasil.

Referências

AZEVEDO, André Nunes de. *Da Monarquia à República: um estudo dos conceitos de civilização e progresso na cidade do Rio de Janeiro, entre 1868 e 1906*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica/ Rio de Janeiro. Tese de Doutorado em História Social da Cultura, 2003.

BENEVOLO, Leonardo. *História da Cidade*. Tradução de Silvia Mazza. São Paulo: Perspectivas, 1983.

BRESCIANNI, Maria Stella M. "História e historiografia das cidades, um percurso", in: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992, pp. 133-162.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

CHALOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano de trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

CHOAY, Françoise. "O reino do urbano e a morte da cidade", in: *Projeto História/ Espaço e cultura*, n. 18. São Paulo: EDUC, 1999.

COULANGES, Fustel. *A cidade antiga*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FIGUEIREDO, Cândido. *Urbano. Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Tavares Cardoso e Irmão, 1899.

GEEERTZ, Clifford. *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

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

LOURENÇO, Luís Augusto Bustamante. *Das fronteiras do Império ao coração da República: o território do Triângulo Mineiro na transição para a formação sócio-espacial capitalista na segunda metade do século XIX*. Tese de Doutorado em Geografia Humana. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

MUNFORD, Lewis. *A Cidade na História: suas origens, transformações e perspectivas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NEPOMUCENO, Luís André. *A musa desnuda e o poeta tímido: o petrarquismo na Arcádia brasileira*. São Paulo: Annablume, 2002.

PESAVENTO, Sandra J. *O imaginário da cidade: visões literárias do urbano*. Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

PINTO, Luiz Maria da Silva. *Cidade. Dicionário da Língua Brasileira*. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. "Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias", *Revista Brasileira de História*, v. 27, n. 53, São Paulo, jan./jun. 2007.

ROSTOLDO, Jadir Peçanha. *A cidade republicana na belle époque capixaba: espaço urbano, poder e sociedade*. Doutorado em História Social. São Paulo, USP: 2008.

SARLO, B. "Esquecer Benjamin", in: *Paisagens imaginárias*. Trad. Rubia Prates e Sérgio Molina. São Paulo: Edusp, 1997.

SCHIAVONI, Aldo. *Uma história rompida: Roma Antiga e o Ocidente Moderno*. São Paulo: EDUSP, 2005.

SIMMEL, Georg. "A metrópole e a vida mental", in: VELHO, 1979 (cf.).

VELHO, Otávio G. (org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WEBBER, Melvin. *Explorations into urban structure*. Philadelphia: The University of Philadelphia Press, 1967.

Estados Unidos: um espaço geográfico, um mosaico de experiências, uma história em construção em Uberaba*

ROBERT MORI

*Graduando em História pela UFTM; bolsista de Iniciação Científica (FAPEMIG).
e-mail: robertmori84rm@yahoo.com.br*

SANDRA MARA DANTAS

*Doutora em História pela UNESP/Franca. Professora Adjunta do Departamento de História da
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, MG.
e-mail: sandra.dantas@netsite.com.br*

Resumo: Com a expansão geralista, empreendida para as regiões localizadas a oeste das zonas mineradoras, entre o fim do século XVIII e início do século XIX, iniciou-se no Sertão da Farinha Podre, na província de Minas Gerais, a formação de arraiais que, posteriormente, se transformaram em cidades. Após o estabelecimento da Chácara Boa Vista, pelo sargento-mor Antônio Eustáquio da Silva e Oliveira, na confluência do Córrego das Lajes com o Rio Uberaba, iniciou-se a fundação de Uberaba. No princípio, chácaras e um primitivo traçado urbanístico conviveram lado a lado. Em 1881, em uma das sete colinas que caracterizam Uberaba, outrora constituída por quatro grandes propriedades rurais, iniciou-se a formação do bairro Estados Unidos pelas mãos do imigrante italiano Pascoal Toti, na região da atual Praça Comendador Quintino. Com o crescimento do bairro, houve a implantação de um sólido comércio e de indústrias anteriores aos distritos industriais.

Palavras-chave: Uberaba; bairro Estados Unidos; sociedade; cultura; economia

Abstract: This is a study about the general expansion among the regions located in the West of the mining zones, at the end of the 18th century and the beginning of the 19th century. They started in the called Sertão da Farinha Podre, in Minas Gerais, the building of little villas that later on turned into cities. After the establishment of Chácara Boa Vista, in the confluence of Córrego das Lajes with Uberaba River, by Sergeant-Major Antônio Eustáquio da Silva e Oliveira, the foundation of Uberaba city started, and initially little farms and a small urban zone lived side by side. In 1881, by the Italian immigrant Pascoal Toti, the United States district began around the current Praça Comendador Quintino, where there were four big farms before, in one of the seven hills of the city of Uberaba. The villa expanded and a development of commerce and industries occurred.

Keywords: Uberaba; United States district; society; culture; economy

* Este artigo constitui o resultado final de um projeto de extensão em interface com a pesquisa denominado "Memórias e Territorialidades na E.E. Quintiliano Jardim em Uberaba-MG: produção de conhecimentos escolares por meio de um trabalho colaborativo", com apoio da FAPEMIG.

A região do Triângulo Mineiro foi efetivamente ocupada ao longo do século XIX, como parte do processo de interiorização do território brasileiro. Inserida na porção oeste de Minas Gerais, nela se desenvolveram aldeamentos e arraiais, e vários deles, crescendo em população, infraestrutura e serviços, alcançaram a emancipação, tornando-se cidades. Nas cidades *triangulinas*, as populações que foram se adensando exerciam uma série de práticas que, aos poucos, conferiram aos lugares e às pessoas, identidades específicas.

Em Uberaba, atravessada por caminhos que levavam a muitos destinos, aglomerou-se toda sorte de gente, proveniente de diferentes regiões. A presença de imigrantes foi marcante na constituição da história e da identidade locais, como na formação do bairro Estados Unidos, que ainda guarda peculiaridades.

Conhecer e compreender aspectos das memórias, territorialidades e identidades da comunidade do bairro Estados Unidos, em Uberaba, é o reconhecimento de que a história é construída por diferentes sujeitos e não se restringe ao universo dos chamados personagens ilustres. Como ensinou o poeta Ferreira Gullar,

a história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas.

Assim, propomo-nos a recuperar um pouco das experiências construídas em um pequeno universo, ainda que com nome de grande monta. E para tal empreendimento foi-nos necessário compreender um pouco mais dos primórdios da ocupação da região.

A região do atual Triângulo Mineiro, desde o século XVI até o século XIX, foi ponto de passagem de inúmeras bandeiras que se dirigiam para as regiões de mineração, principalmente na Capitania de Goiás. Toda esta área era um desconhecido e inóspito sertão, habitado pelos temidos índios caiapós.

Em meados do século XVIII, quando os primeiros bandeirantes atravessaram a região, perceberam a presença desses caiapós, pelas esparsas habitações, pelas áreas cultivadas e pelas queimadas, prática utilizada para preparar uma nova área de cultivo. Estes índios de índole acentuadamente guerreira, após a abertura da Estrada dos Goiases ou do Anhanguera, realizada entre os anos de 1722 e 1725, pela bandeira liderada por Bartolomeu Bueno da Silva (o Anhanguera II) e João Leite da Silva Ortiz, realizaram inúmeros ataques aos viajantes e colonizadores que por ela transitavam.

Para contê-los, em 1746, a Câmara de Vila Boa de Goiás contratou Antônio Pires de Campos e seus mais de 500 índios “mansos” (a maioria bororos), que moveram intensa luta contra os caiapós (LOURENÇO, 2005). Por volta do ano de 1750, Pires de Campos alojou estes índios em aldeamentos, ao longo da Estrada do Anhanguera, entre os rios Grande e Paranaíba, com o objetivo de defender os viajantes dos ataques dos caiapós, para que servissem de defesa do território, pouso para os viajantes e rede de planejamento e expedição para incursões ao território, visando o apresamento e ataques a outros indígenas.

Estes aldeamentos foram construídos nas proximidades de rios e córregos e/ou à beira de caminhos, como a Estrada dos Goiases. Santana do Rio das Velhas, Rio das

Pedras e Piçarrão² possuíam capela, o que permitia seu reconhecimento como aldeamento. Estiva, Uberaba Falsa, Rocinha, Boa Vista, Lanhoso e Baixa, poderiam ser considerados como sítios indígenas, oriundos de dispersão populacional dos aldeamentos (LOURENÇO, 2005).

Além dos índios caiapós, havia também a presença de quilombos. A população que os constituía, em sua maioria composta por escravos fugitivos, ofereceram tenaz resistência. O mais conhecido e temido, o Quilombo do Ambrósio³, com uma população estimada em mil habitantes, em 1746, foi destruído por uma bandeira liderada por Antônio João de Oliveira (LOURENÇO, 2005).

Em 1748, foi destruído pelos caiapós um núcleo aurífero, nas cabeceiras do Rio das Velhas (atual Rio Araguari), denominado Tabuleiro, fundado por geralistas oriundos da Capitania de Minas Gerais. Por volta do ano de 1760, a 18 km dessa antiga povoação, fundou-se uma nova, às margens do mesmo rio: era o Arraial de Nossa Senhora do Desterro do Desemboque (NABUT, 1986).

O Desemboque, nas cabeceiras do rio das Velhas, contava com um território vasto, que compreendia as atuais regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e sul de Goiás. A produção aurífera do arraial chegou a atingir mais de 100 arrobas de ouro (SAMPAIO, 2001). Porém, este vertiginoso crescimento do povoado do Desemboque, pode ter sido motivado pela presença do “contrabando do ouro mineiro para fora dos limites da capitania, nas fugas do imposto do quinto e das derramas” (LOURENÇO, 2005, p. 115).

Convém ressaltar que no século XIX (até o ano de 1816), o Desemboque era parte integrante da capitania de Goiás. Seu rápido crescimento gerou inúmeros problemas para o arraial que era considerado violento, pois continuamente viajantes eram saqueados ou mortos. Não havia garantias a quem ali se estabelecesse.

Entre o fim do século XVIII e início do século XIX, o Arraial do Desemboque entrou em decadência, gerando um processo migratório partindo deste núcleo populacional para o desconhecido sertão a oeste, denominado Sertão da Farinha Podre. Seus antigos moradores, os geralistas, buscavam novas áreas para a agricultura e a pecuária.

Por volta do ano de 1807, José Francisco de Azevedo e outros moradores oriundos do Desemboque fundaram um pequeno núcleo populacional que não excedia a uma dezena de cabanas de paus roliços, presos por cipós, cobertas com folhas de palmeiras. Com o mesmo material, erigiram uma pequena ermida, cujos oragos eram Santo Antônio e São Sebastião. Este núcleo ficou conhecido como Arraial da Capelinha (PONTES, 1978).

No ano de 1812, Antônio Eustáquio da Silva e Oliveira, Comandante Regente dos Sertões da Farinha Podre, empreendendo uma segunda “entrada” (a primeira ocorreu em 1810), ao desconhecido sertão a oeste do Desemboque, visitou o Arraial da Capelinha, localizado às margens do ribeirão do Lageado. Notando a ausência de solos férteis e de boas aguadas, decidiu avançar cerca de 15 quilômetros a oeste. Na margem

² Atuais cidades de Indianópolis e Cascalho Rico, respectivamente. A evolução de alguns aldeamentos indígenas para a condição de cidade pode ser explicada pela existência de uma população sedentária e de serviços especializados; o que lhes conferiu um caráter proto-urbano. O último foi extinto.

³ O sítio onde existiu o Quilombo do Ambrósio fica no território da atual cidade de Ibiá. Destruido em 1746, renasceu sob o nome de Quilombo Grande ou do Tengo-Tengo e causava receios nos habitantes da região devido à sua organização social e econômica, pois, ao mesmo tempo em que mantinha a coesão, facilitava os ataques a seus inimigos.

do Córrego das Lajes, que contava com numerosas vertentes em sua cabeceira, águas puras e vegetação circundada por campos viçosos, o comandante decidiu estabelecer sua casa de morada (SAMPAIO, 2001).

Denominada Chácara Boa Vista, sua residência localizava-se na confluência do Córrego das Lajes com o Rio Uberaba, bem próximo, portanto, do sítio indígena de Uberaba Falsa, habitado pelos descendentes dos índios bororos trasladados por Antônio Pires de Campos, da Capitania de Mato Grosso. Cerca de dois quilômetros acima construiu o retiro para suas criações. Próximo a esta construção, estabeleceu a tenda de ferreiro de seu escravo, Manuel Ferreira.

Iniciou-se, então, a fundação de um pequeno núcleo populacional por generalistas, denominado Arraial da Farinha Podre, futura cidade de Uberaba. O então Arraial da Capelinha entrava em processo de decadência. As causas deste êxodo ainda são controversas. Os memorialistas uberabenses apontam algumas possibilidades para tal acontecimento. Antônio Borges Sampaio afirmou como causa desta mudança as águas e a fertilidade do solo (2001). Já Hildebrando Pontes citou o prestígio que Antônio Eustáquio gozava (1978). Outro motivo apontado por Edelweiss Teixeira, colhido por relato oral, diz respeito a um ataque de índios caiapós ao Arraial da Capelinha, tendo sido morto o capelão (TEIXEIRA, 2001). Em 1817, foram transferidos os oratórios da Capelinha para Farinha Podre.

Sete anos depois de Antônio Eustáquio se estabelecer na Chácara Boa Vista, em 1819, as duas margens do Córrego das Lajes já estavam sendo ocupadas, formando a primitiva região central da cidade de Uberaba. A atividade econômica inicial era a pecuária (SAINT HILAIRE, 1975).

Entre os anos de 1827 e 1859, a cidade se emancipou e, a partir de então, viveu um período de crescimento econômico e notável aumento populacional, motivado principalmente pelo comércio de sal.

O comércio foi um importante mecanismo para a formação e o desenvolvimento do Brasil Central e da cidade de Uberaba, pois esta era uma região de entreposto comercial. Convém salientar que os processos de urbanização e de modernização do município, durante este período, decorreram diretamente desta atividade econômica (REZENDE, 1991).

A encruzilhada de caminhos que atravessava Uberaba colaborou para seu progresso a ponto de ter se tornado a cidade primaz da região do Triângulo Mineiro. Conforme os dados populacionais do ano de 1868, a cidade mostrava-se comparável a Cuiabá, dada sua movimentação e sua população (7.681 habitantes), que ultrapassava numericamente outras capitais de província como Goiás (4.500 habitantes), Curitiba (3.000 habitantes), Vitória e Natal (5.000 habitantes cada uma), entre outras (LOURENÇO, 2005). Como entreposto comercial, as atividades econômicas se diversificaram, verificando-se a existência de vários comerciantes, mascates, vendedores e outros. Houve uma intensificação do fluxo populacional e o aumento da demanda por novos serviços.

A urbanização crescente pela qual a cidade de Uberaba passava, no final do século XIX, promovia a ocupação de novas áreas pelos moradores. Esta ocupação se iniciou de um centro incipiente, onde posteriormente foram ocupadas as adjacências deste núcleo, em um movimento denominado centrífugo. E uma das formas de ocupação do solo na região *triangulina*, eram as denominadas chácaras.

Após a construção da pequena capela e o adensamento populacional em seu entorno, novos moradores chegavam ao pequeno arraial e, nas áreas mais distantes do núcleo original, construíam suas habitações com características que mesclavam o aspecto rural e aspectos ditos “mais modernos”.

Das primeiras chácaras, no século XIX, formaram-se os primeiros bairros de Uberaba, que comumente, diz-se, eram “altos” ou “colinas”⁴ que marcavam a paisagem de maneira singular. Na colina ou área compreendida atualmente como bairro Estados Unidos, destacaram-se quatro propriedades: a Chácara do Comércio, a Quinta da Boa Esperança, a dos Dominicanos e a dos Eucaliptos.

A Chácara do Comércio era habitada pelo padre Zeferino Batista do Carmo, considerado o introdutor da viticultura em Uberaba, plantando a primeira vinha e produzindo o primeiro vinho do município, exportado para a Europa e tendo como destino também a cidade do Rio de Janeiro, sede da Corte (PONTES, 1978). O solo, o clima e o índice pluviométrico da região de Uberaba eram favoráveis ao cultivo das videiras. Sua propriedade contava com um vasto e belo pomar, composto de inúmeras variedades de frutas nacionais e exóticas.

Se a primeira ocupação do atual bairro Estados Unidos foi mediante a construção de chácaras, a conformação que esta região adquiriu como bairro se deve ao empenho e pioneirismo do imigrante italiano Pascoal Toti. Convém antes ressaltar que não houve, em um primeiro momento na história do bairro Estados Unidos, um período em que primeiramente foram instituídas as chácaras e, posteriormente, as construções físicas que configuram um bairro, tais como a demarcação de terrenos e a construção de ruas e passeios. O nascimento e crescimento do bairro se deu ao mesmo tempo em que chácaras eram criadas e o traçado urbanístico era constituído.

Na história do bairro Estados Unidos, uma importante figura se destaca: Toti. Este imigrante italiano, no ano de 1871, aos 20 anos de idade, buscando fortuna, estabeleceu residência nos Estados Unidos, país da América do Norte, local em que permaneceu até 1875, retornando à Itália. Em maio de 1880, veio para o Brasil. Procurou a região do Triângulo Mineiro, exercendo a profissão de vendedor ambulante, decidindo posteriormente se estabelecer em Uberaba (PONTES, 1992).

No ano de 1881, o italiano instalou-se no Alto ou Largo das Cavalhadas⁵, atual Praça Comendador Quintino⁶, em um terreno situado na esquina da Avenida Presidente Vargas. Foi Pascoal Toti também quem denominou de Alto dos Estados Unidos, o antigo Alto ou Largo das Cavalhadas, dando origem assim, ao nome do bairro.

Os negócios de Toti no bairro Estado Unidos eram bastante diversificados. O italiano fundou uma fábrica de macarrão e outra de artefatos de cerâmica. Conhecido como “rei das casas”, “institui entre nós o sistema de construção de casa para aluguéis à moda de como se faz nas grandes capitais de dentro e fora do país” (PONTES, 1992). Pascoal Toti era uma proeminente figura da colônia italiana em Uberaba, atuando dentro de um sistema de apoio aos compatriotas.

A partir de sua atitude pioneira, inúmeras famílias foram se transferindo para o local, em um processo de urbanização contínuo. No ano de 1888, Pascoal Toti fundou a

⁴ Alto do Cuiabá (Bairro Mercês), Alto da Matriz (Bairro São Benedito), Alto do Barro Preto (Bairro Leblon), Alto da Misericórdia (Bairro Abadia), Alto dos Estados Unidos (Bairro Estados Unidos), Alto da Estação (Bairro Boa Vista) e Alto do Fabrício (Bairro Fabrício).

⁵ Este nome deriva da ocorrência neste local, durante a segunda metade do século XIX, das cavalhadas, celebração de origem portuguesa que, segundo o memorialista Edelweiss Teixeira (2001), chegaram a Uberaba somente após a Guerra do Paraguai.

⁶ Outra denominação empregada para o núcleo em formação do bairro Estados Unidos (a Praça Comendador Quintino) era Largo da Piedade. Havia um desejo dos moradores de construir uma igreja sob a invocação de Nossa Senhora da Piedade. Antes, o Largo e suas adjacências eram conhecidos como Morro Plano, Alto do Rosário ou, como já vimos, Alto das Cavalhadas.

primeira fábrica de cerveja de Uberaba, denominada Cervejaria da Liberdade.

No mesmo ano em que Toti decidiu se estabelecer no Alto dos Estados Unidos, ou seja, 1881, a Ordem Religiosa dos Dominicanos chegou ao Brasil, procurando a cidade de Uberaba para construir o primeiro templo dominicano do país. Por meio da doação de um terreno antes pertencente ao Comendador José Bento do Valle e sua esposa, D. Francisca Teodora da Silva Valle, construíram no bairro Estados Unidos a Igreja de São Domingos, inaugurada no ano de 1904.

Em seu entorno, estava localizada a Chácara dos Padres Dominicanos, cuja propriedade começava na Igreja de São Domingos, alongando-se até o Córrego das Lajes, que atualmente passa canalizado sob a principal via da cidade: a Avenida Leopoldino de Oliveira.

Esta, porém, não foi a primeira igreja do bairro. Em 1854, por iniciativa de Cândido Justiniano da Lira Gama, em cumprimento a uma promessa feita por ele para se livrar do alcoolismo, foi edificada a Igreja de Santa Rita. Em 1877, também em cumprimento a uma promessa, o negociante Manoel Joaquim Barcelos concluiu a obra.

Tombada pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1939, o templo religioso começou a ser restaurado com o esforço do Coronel Antônio Zeferino dos Santos e de Gabriel Toti, filho de Pascoal Toti. Na década de 1980, a igreja foi transformada em Museu de Arte Sacra. Atualmente é o único monumento histórico tombado da região do Triângulo Mineiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), contando com um acervo de peças barrocas, vestes sacras, paramentos, alfaias e outros.

Já em 1887, foi construída a Chácara Quinta da Boa Esperança, que teve como seu primeiro proprietário, o baiano Crispiniano Tavares, escritor, engenheiro fiscal da Companhia Mogiana de Estrada de Ferro, e professor do Instituto Zootécnico.

Havia nesta chácara, grandes avenidas de mangueiras, um vasto pomar composto por frutas nacionais e exóticas, e um grande vinhedo, constituído por inúmeras variedades de uvas, destinado à produção de suco e vinho. Cultivavam também café, arroz, algodão, cana de açúcar e hortaliças. Produzia-se açúcar redondo, rapadura, pinga e álcool (a partir de um engenho de ferro movido à tração animal), e também doces, vinhos e laticínios (CASANOVA, s/d).

Aproveitando a presença de três grandes minas d'água, já utilizadas na propriedade, Crispiniano Tavares passou a fornecer o importante líquido para os primeiros moradores do recente bairro Estados Unidos, já que, por sua iniciativa, estavam se instalando os primeiros loteamentos nas terras ligadas à sua propriedade.

Com uma produção diversificada e com mão-de-obra numerosa, podemos concluir que o aumento das demandas produtivas tanto da cidade de Uberaba, que estava em expansão, como do bairro Estados Unidos, que então estava se configurando, propiciou a formação de um comércio daqueles produtos feitos na Chácara Quinta da Boa Esperança.

Por último, havia também a Chácara dos Eucaliptos ou Vila dos Eucaliptos, possuidora de um belo pomar, construída em 1916 por José Maria dos Reis, agropecuarista, engenheiro agrônomo e influente político local e estadual. Atualmente, na sede da antiga propriedade funciona o Museu de Arte Decorativa (MADA), cujo acervo se constitui de móveis, peças de porcelana inglesa da década de 1920, biblioteca e obras do conceituado artista plástico José Maria dos Reis Júnior.

Para compreender a constituição da população do bairro Estados Unidos, é preciso retroceder no tempo e buscar o processo de constituição do espaço urbano uberbense. É importante ressaltar o papel dos generalistas, assim como também dos imigran-

tes. A cidade de Uberaba contou em sua história com quatro correntes migratórias que constituíram seu contingente populacional.

A primeira corrente migratória, empreendida pelos geralistas, composta por famílias pouco abastadas, durou até por volta do ano de 1827. A segunda corrente (1827-1859) contou com famílias empreendedoras, que construíram inúmeras edificações e investiram parte do seu capital em diversos negócios. A terceira corrente, entre 1859 e 1889, foi composta pelos primeiros imigrantes e por famílias ricas, oriundas das lavras diamantinas decadentes de Bagagem, atual cidade de Estrela do Sul. A partir de 1889, com a chegada dos trilhos da Estrada de Ferro Mogiana, iniciou-se a quarta corrente migratória que povoou a cidade de Uberaba. Era composta tanto por brasileiros, quanto por um grande afluxo de famílias imigrantes de diversos países da Europa e do continente asiático.

Principalmente a partir da quarta corrente migratória, o núcleo urbano da cidade sofreu uma série de novas construções e implementação de serviços que passaram a integrar a paisagem: arquitetura de estilo europeu, abertura de novas ruas, arborização de praças, lojas de armarinhos, livraria, colégios, criação de um instituto politécnico, confeitaria e restaurantes com “*menus à francesa*”, casas de jogos, associações artísticas e musicais, teatro e a realização de saraus e concertos.

Entre as alterações efetuadas no espaço da cidade, destacaram-se o prolongamento da antiga Rua do Comércio (atual Rua Artur Machado) até a Estação Ferroviária da Mogiana, por volta do ano de 1889, possibilitando a abertura da Praça Crispiniano Tavares, que ficou conhecida popularmente como Praça da Gameleira⁷, um dos principais espaços públicos do florescente bairro Estados Unidos. A Rua do Comércio era, então, ponto de passagem obrigatório para qualquer pessoa que chegasse a Uberaba, via estrada de ferro, inclusive os imigrantes que, percorrendo sua extensão, encontravam à sua esquerda o Alto dos Estados Unidos, local que já vinha sendo escolhido pelos primeiros estrangeiros para o estabelecimento de residências, possivelmente devido ao agradável bairro que ali se configurava, e procurando um local onde pudessem se fixar de maneira próxima uns dos outros. Esta foi uma característica marcante, já que as redes de relações existentes restringiam-se, em um primeiro momento, ao próprio grupo étnico (SILVA, 1996).

Os motivos que levaram estes contingentes de imigrantes, a maioria composta por camponeses, a se deslocarem de seus países de origem, foi “a pobreza e escassez de terras para o sustento de suas famílias [sendo a migração] uma alternativa para superar as dificuldades econômicas, e também políticas” (GOMES, 2012, p. 143). Italianos, espanhóis, portugueses, árabes, japoneses, entre outros, se dirigiam para cidade de Uberaba de maneira subvencionada, ou seja, dentro dos parâmetros estabelecidos pelo estado de Minas Gerais para a imigração, ou de maneira espontânea, vindos principalmente do estado de São Paulo, após conseguirem o pecúlio necessário para o seu deslocamento e fixação no município.

Traziam consigo a esperança e o sonho de uma vida melhor. E aliado a isso, um pouco da cultura de seu local ou país de origem que, em um processo de encontro com a cultura que aqui era constituída, gerou elementos próprios.

⁷ Atualmente denominada Praça Afonso Pena, também conhecida como Praça da Concha Acústica. Em 1908, foi ricamente ajardinada, preservando sua gameleira secular. Porém, nos anos 1960, a árvore foi cortada sob a alegação de que estava condenada. No início da década de 1970, foi construído um palco em formato de concha, visando obter uma boa acústica para as apresentações musicais.

A chegada destes imigrantes dinamizou o comércio uberabense. Eles se dedicaram a inúmeros ofícios. Atuaram como carpinteiros, relojoeiros, sapateiros, tipógrafos entre outras atividades. Contribuíram também para a industrialização da cidade, na medida em que muitos deles trouxeram novas tecnologias e conhecimentos. Empreendedores, construíram no bairro Estados Unidos, fábrica de refrigerante, macarrão, cervejaria, padarias, sendo esta região o local preferencial de sua fixação.

É notória a presença das famílias de imigrantes no bairro Estados Unidos, quando observamos que nele, foram fundados, nos anos finais do século XIX e início do século XX, a *Società de Mutuo Socorso Fratellanza Italiana*, a Sociedade Espanhola de Socorros Mútuos e a Associação Portuguesa de Beneficência. Esta última associação, ainda hoje existente, é a mantenedora do Hospital Beneficência Portuguesa, localizado na Praça Comendador Quintino. É uma entidade filantrópica e sem fins lucrativos.

O bairro conta atualmente com mais duas importantes casas de saúde: o Hospital da Criança, destinado ao atendimento pediátrico e o Sanatório Espírita, hospital psiquiátrico cujo início da construção ocorreu no ano de 1927, por intermédio de uma mobilização por parte de espíritas kardecistas uberabenses. A construção se prolongou por sete anos, com bastantes dificuldades. A verba para sua construção era oriunda de doações dos seguidores do espiritismo na cidade.

Finalmente em 1934, o Sanatório Espírita de Uberaba foi inaugurado. Visava o atendimento de pessoas carentes da cidade, o tratamento de moléstias não contagiosas e das pessoas acometidas por distúrbios psiquiátricos. Instituição de caráter filantrópico, ainda hoje presta relevantes serviços à população de Uberaba e região. É um dos pontos de referência do bairro.

Constituído a partir das chácaras, os contornos das ruas e logradouros do bairro careciam de atenção e, aos poucos, estratégias de alinhamento e arruamento foram implementadas para delimitar o espaço urbano e o que ainda se aproximava do rural.

Como dito anteriormente, o bairro Estados Unidos teve como seu núcleo de formação a Praça Comendador Quintino. Hildebrando Pontes (1978), na década de 1930, refere-se às seguintes ruas que partem deste logradouro e que, na época, concentravam grande parte da população do bairro: Rua Martim Francisco, Rua Senador Feijó, Rua Henrique Dias, Rua Sete de Setembro e Avenida Presidente Vargas (antiga Rua João Pessoa). O que é importante ressaltar é que mesmo sendo as ruas mais populosas do bairro, estas não contavam com nenhum tipo de melhoramento, obrigando a população a conviver com a poeira no período das secas e a lama durante o período chuvoso.

O processo de urbanização vivenciado pela cidade de Uberaba voltou a se intensificar somente a partir da década de 1950. A cidade foi dotada de melhorias tais como o asfaltamento de inúmeras vias, a construção de rede de esgoto e de água e de uma nova rede de energia elétrica.

Por meio das fontes orais, podemos observar que durante este mesmo período, o bairro Estados Unidos também foi dotado de inúmeras melhorias. Possivelmente, foi a fase de maior crescimento de sua infraestrutura.

Os primeiros loteamentos do município de Uberaba foram realizados por Crispiniano Tavares, nos terrenos da chacara Quinta da Boa Esperança. Posteriormente, os grandes terrenos existentes no bairro Estados Unidos foram, pouco a pouco, fragmentados pela figura do empreendedor imobiliário que, ao dividir um pedaço de terra em lotes e vendê-los, atuou como um construtor do espaço físico da cidade.

Importante também foram as fábricas que se instalaram no bairro. Como a cidade ainda não contava com distritos industriais, cuja principal função é regulamentar

o sistema industrial, somente instituídos entre o fim da década de 1960 e início da década de 1970, as fábricas se espalhavam pelos bairros de Uberaba. Os principais redutos industriais eram os bairros São Benedito (proporcionalmente com o maior número de empresas) e Estados Unidos.

Na década de 1960, Chiquinho Bertoldi, descendente de italianos, vendeu um sítio e como pagamento recebeu uma parte em dinheiro e a outra em um imóvel localizado na Rua Barão de Ituberaba, esquina com Rua Henrique Dias. Ali funcionava uma pequena fábrica de refrigerantes denominada Sandra Guaraná. A produção era pequena e a fábrica contava com quatro máquinas manuais. Com este novo investimento em andamento, Chiquinho Bertoldi decidiu modificar o nome da empresa. No ano de 1962, com a Copa do Mundo em andamento, e o Brasil no auge, o *Jornal Lavoura e Comércio* estampou em suas páginas um gol de Pelé, apelidando-o de “Golé”, misturando a palavra gol com a palavra *olé*, das touradas. Assim, nascia no bairro Estados Unidos, a indústria de refrigerantes Golé (*JM Extra Negócios*, 2008).

Já em 1971, pelas mãos de Francisco Borges da Costa, nascia a Fábrica de Doce Zebu, na Rua Coronel Sampaio, esquina com a Rua Monte Alverne. Conhecida pela qualidade de seus produtos e pelo aroma exalado pela fabricação dos diversos tipos de doces, dentre os quais os mais famosos eram o doce-de-leite cremoso ou em tablete, a goiabada e a cocada. Para melhor atender os clientes, também funcionava defronte à fábrica um comércio atacadista.

Na Rua José Clemente Pereira, esquina com a Rua XV de Novembro, pelas mãos de imigrantes japoneses, surgiu a Fábrica de Balas Thori, famosa pelos dois sabores de bala que produzia: tangerina e hortelã. Este produto marcou a infância e adolescência daqueles que viveram no bairro e na cidade de Uberaba nas décadas de 1950 e 1960. Em um relato pessoal, ouvimos o seguinte: “Era uma bala dura, que demorava a derreter na boca. A embalagem do sabor tangerina era alaranjada e verde. Eram muito gostosas. A minha preferida era a de tangerina”⁸.

Havia também no bairro Estados Unidos a Fundição Alonso, que trabalhava com metais não ferrosos e também fabricava maquinário para diversas fábricas de Uberaba, inclusive a Fábrica de Balas Thori. Assim, a economia se fortalecia, com produtos e bens sendo adquiridos no próprio bairro.

Duas carpintarias eram bastante conhecidas: a Santos Guido e a Carpintaria e Ferraria dos Irmãos Rosseti. Esta última fabricava tonéis para armazenamento de aguardente que eram vendidos para alambiques de Uberaba e região. Também construíam carros de boi, carroças para charrete e arados destinados à agricultura.

Atualmente ainda existem algumas indústrias no bairro que empregam um considerável número de funcionários, muitas vezes residentes na própria região.

Outro ramo econômico florescente do bairro Estado Unidos, ao longo do século XX, foi o comércio. Brasileiros, imigrantes ou seus descendentes de diversas origens dominavam vários ramos de negócio. Panificadoras (Aurora, Tupã e Brasileira), a farmácia Cruzeiro na Praça Comendador Quintino, a Vidraçaria Brandão, a Sorveteria Cascata, enfim, um comércio diversificado foi aos poucos sendo implementado no bairro.

Os imigrantes de origem árabe que também chegavam ao bairro Estados Unidos foram os responsáveis pela criação do Alto dos Árabes, como eram denominadas as ruas de comércio ocupadas por seus negócios. Negociando em suas casas comerciais principalmente tecidos e armarinhos, instalaram-se primeiramente na Rua Padre Zefe-

⁸ Adalberto Mori, depoimento gravado em 27 de outubro de 2010.

rino, que passou a ser conhecida como Rua dos Turcos.

Uma das mais conhecidas casas comerciais do bairro era a Loja São Geraldo. Surgiu em 1926 e comercializava artigos de cama, mesa e banho, calçados, confecções, tecidos, entre outros produtos.

Na Rua Padre Zeferino, as crianças tinham um lugar garantido na Loja Daher, destinada ao comércio de brinquedos. Havia também a Loja Veneza, que comercializava tecidos. Esta rua, detentora de grande parte do comércio do bairro, também contava com alfaiataria, farmácia, posto de gasolina, oficina mecânica, bares, lojas de sapato, lavanderia. Atualmente, os pontos comerciais do bairro se expandiram não se concentrando mais na Rua Padre Zeferino. Há também um comércio forte, principalmente na Rua Oswaldo Cruz. Além disso, podemos citar também pontos comerciais de relativa importância na Praça Carlos Gomes, nas Ruas General Osório, Marquês do Paraná e XV de Novembro.

Assim, ocorreu um movimento de expansão do comércio, antes concentrado principalmente na antiga Rua dos Turcos (Rua Padre Zeferino). Este comércio, denominado “comércio de bairro”, atrai inúmeros consumidores do próprio local e também de diversas partes da cidade, que buscam, além da variedade de produtos, tradição e qualidade no atendimento.

O bairro também conta com a Feira Livre I, realizada todos os sábados. Inicia-se no período da manhã sendo encerrada no começo da tarde. Este tipo de comércio popular de alimentos, produtos hortifrutigranjeiros, artesanato, entre outros produtos é instalado na Rua Oswaldo Cruz, entre as Ruas Marquês do Paraná e General Osório.

A vida cultural no bairro também contou com o único cinema localizado fora da região central da cidade, o Cine-Teatro Royal, na Praça Comendador Quintino, que substituiu o Cine Capitólio, fundado em 11 de maio de 1925. Durante décadas, as principais produções cinematográficas podiam ser vistas pelos moradores do Bairro Estados Unidos. Posteriormente foi adquirido pela Companhia Cinematográfica São Luiz, tendo encerrado suas atividades em 1959. O prédio, ainda hoje existente, construído em estilo eclético, conserva traços de sua arquitetura original.

No campo esportivo, em 24 de março de 1938, foi fundado o Independente Atlético Clube (IAC). O time futebolístico nasceu a partir do descontentamento de alguns diretores do Uberaba Sport Club (USC).

As cores do clube azul e branco, do bairro Estados Unidos, foram escolhidas pelos próprios jogadores (*Lavoura e Comércio*, de 15/07/1994). O primeiro jogo oficial, no dia 31 de julho de 1938, aconteceu contra o combinado do Frigorífico Barretos, sendo o pontapé inicial da partida, dado pelo então prefeito Whady Nassif. Saiu vencedor deste confronto o time uberabense (*Gazeta de Uberaba*, 01/08/1938).

O primeiro nome do estádio do IAC foi Sebastião Braz. Posteriormente, o campo onde o time mandava seus jogos mudou-se para a esquina da Rua Oswaldo Cruz com Marquês do Paraná, sendo rebatizado com o nome de “Antônio Dal Secchi”, em homenagem a um importante e atuante presidente do clube.

Organizado e com boa aceitação entre os moradores, o IAC viveu momentos de glamour. Contava com torcida organizada, e as partidas movimentavam a população local. Ao ser indagada sobre algo existente no bairro do qual sente saudades, a aposentada Maria Dirce Mori da Silva, 79 anos, não hesita em responder, “Saude do Independente” e conta com orgulho que, na adolescência, foi líder de torcida e possuía uniforme para animar as partidas, “uma saia branca pregueada e uma blusa com o em-

blema do Independente”⁹.

O “time dos estudantes”, de uniforme azul e branco, em referência ao grande número de universitários que compunha seu elenco, participou da elite do campeonato mineiro nos anos de 1968 e 1969. Um dos principais times do campeonato amador de Uberaba, o IAC tem encenado tentativas de volta ao futebol profissional. Atualmente, em suas dependências funciona um projeto de escolinhas de futebol, destinado às crianças de toda a cidade.

No ano de 1942, foi criada a Associação de Cegos do Triângulo Mineiro pelos professores Antônio Simões Borges e Cléver Novais. Em 1947, a Associação passou a ser denominada Instituto de Cegos do Brasil Central (ICBC). Entidade beneficente de assistência social, reconhecida pelos notáveis serviços prestados aos cegos ou portadores de visão subnormal, conta com excelente conceito e infraestrutura.

Outro importante referencial do bairro Estado Unidos é a Praça Carlos Gomes. Ponto de encontro e lazer tanto para crianças como para jovens, adultos e idosos, conta com quadras em seu espaço físico. Em suas adjacências localiza-se a Igreja Nossa Senhora de Fátima, importante templo católico de Uberaba, recentemente restaurado, onde ainda hoje é realizada uma famosa quermesse. O comércio localizado em seu entorno é constituído atualmente de supermercado, açougue, panificadora, bares e sorveteria.

Assim é o bairro Estados Unidos. Um bairro onde o antigo convive com o moderno, expresso, por exemplo, em traços da arquitetura neoclássica, que resiste ao lado de construções em estilo contemporâneo. Um lugar onde a chegada das grandes redes de atacado e varejo não extinguiu a presença do comerciante que ainda vende na caderneta, naquele pequeno cômodo, e que recebe o que lhe devem na data do pagamento do freguês e que, com este ato, conquista a freguesia.

É um pedaço de Uberaba onde um passeio pelas suas ruas mais antigas leva-nos a pensar se estamos em uma típica cidade do interior. Não que Uberaba não seja uma cidade de interior. Referimo-nos àquelas cidades bem pequenas, onde ainda é possível sentar à porta de casa e conversar com os vizinhos.

Reduto de famílias de imigrantes europeus e asiáticos, que se instalaram ali há décadas, e que dali não quer sair, esta gente construiu uma identidade brasileira em um bairro cujo nome nos remete a outro país, localizado na América do Norte: os Estados Unidos.

Bairro de indústrias anteriores à criação dos distritos industriais. De indústrias que resistiram ao tempo e às crises econômicas. Algumas ainda existentes no mesmo lugar. Outras que se expandiram e se transferiram para outros bairros. Uma parte, hoje, sobrevive na memória dos antigos moradores. Estes, que relembram a importância dos momentos vividos no passado, mas que não deixam de reconhecer os avanços do tempo presente.

Comércio forte, sobre o qual ouvimos de alguns moradores que afirmam com certo orgulho, que “eu não preciso ir ao centro da cidade ou a outro bairro para comprar o que eu preciso. Encontro tudo aqui”¹⁰. Assim, a economia cresce, fortalecendo o comércio local.

Assim é um pouco da história do antigo Alto das Cavalhadas, Largo do Pascoal, Largo da Piedade, e finalmente Bairro Estados Unidos. Bairro que começou pequeno e se transformou em um dos maiores e mais tradicionais da cidade, cujos moradores

⁹ Maria Dirce Mori da Silva, depoimento gravado (17/02/2011).

¹⁰ Maria Dirce Mori da Silva, depoimento gravado (17/02/2011).

foram construindo uma identidade que, continuamente, privilegia os aspectos que ressaltam a cooperação, o crescimento e o desenvolvimento, evitando mencionar o conflito.

Fontes

Adalberto Mori. Depoimento gravado (27/10/2010).

JM Extra Negócios. Uberaba: Rio Grande Artes Gráficas, n. 2, ago. 2008. 100 p. Edição Especial.

Gazeta de Uberaba – Nº 5089 – Ano 60 – 01/08/1938 – p. 4.

Lavoura e Comércio – Ed. Especial – Nº 24807 – Ano XCVI – 15/07/1994 – p. 6.

Maria Dirce Mori da Silva. Depoimento gravado (17/02/2011).

<http://www.icbcuberaba.org.br>. Acessado em: 30/03/2012 às 13:59h

Referências

CASANOVA, Marta Zednik. *Bairro Estados Unidos*. (s/d)

GOMES, Sueli de Castro. “No rastro do café chegaram nossos avós: uma revisão dos estudos sobre a imigração na República”, *Boletim de Geografia*. Maringá, v. 30, n. 3, p. 141-153, 2012.

LOURENÇO, Luís A. B. *A oeste das minas: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista, Triângulo Mineiro (1750-1861)*. Uberlândia: EDUFU, 2005.

NABUT, Jorge Alberto (org.) *Desemboque: documentário histórico e cultural*. Uberaba: Arquivo Público, 1986.

PONTES, Hildebrando. *História de Uberaba e a Civilização do Brasil Central*. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1978.

_____. *Vida, casos e perfis*. Uberaba: Arquivo Público de Uberaba, 1992.

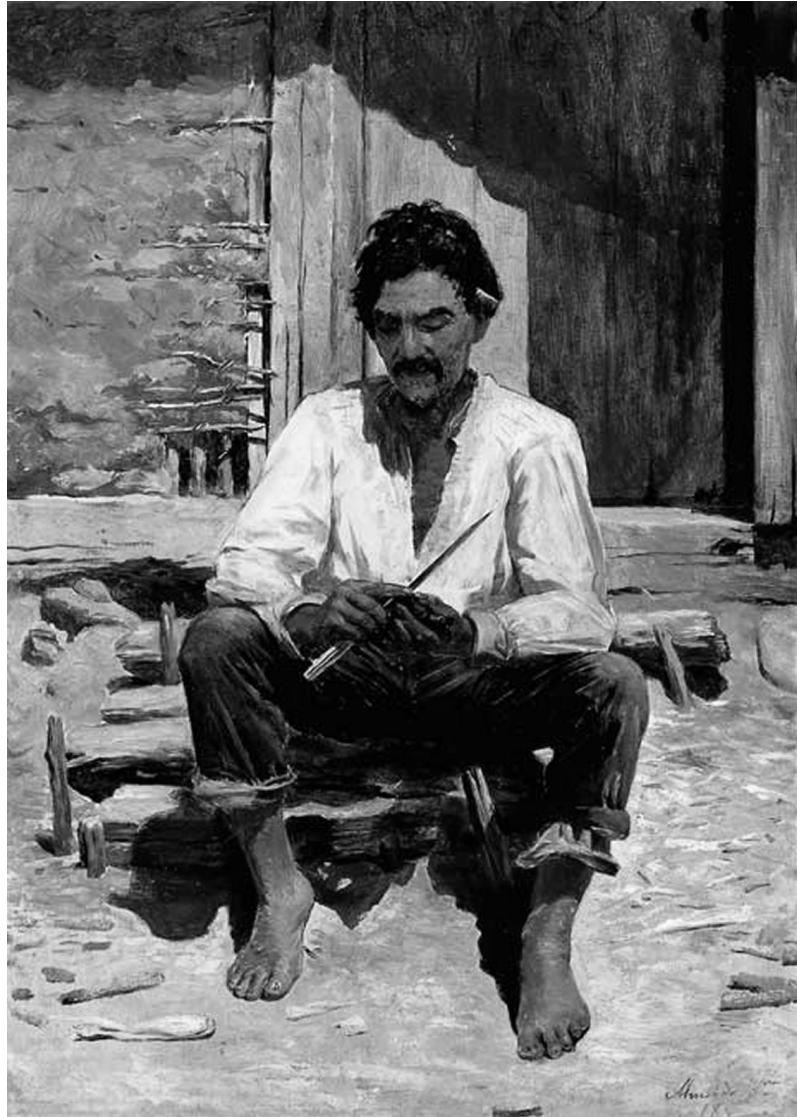
REZENDE, Eliane Mendonça Marquez de. *Uberaba 1811-1910: uma trajetória sócio-econômica*. Uberaba: Arquivo Público de Uberaba, 1991.

SAINT HILAIRE, Auguste. *Viagem à província de Goiás*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

SAMPAIO, Antônio Borges. *Uberaba: história, fatos e homens*. Uberaba: Arquivo Público de Uberaba, 2001.

SILVA, Heladir Josefina Saraiva e. “A nupcialidade dos imigrantes italianos em Uberaba” (1892-1902), *Estudos de História*. Franca, v. 3, n. 1, p. 133-153, 1996.

TEIXEIRA, Edelweiss. *O Triângulo Mineiro nos oitocentos (séculos XVIII e XIX)*. Uberaba: Intergraff Editora, 2001.



José Ferraz de Almeida Júnior, *Caipira picando fumo* (1893, óleo sobre tela)

Resenhas

Uma voz que ainda soa: Honório Armond, poesia reeditada

NILZE PAGANINI

*Doutora em Letras: Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC-Minas e
Mestre em Letras: Estudos Literários pela UFMG*

LUIZ ANTÔNIO PAGANINI

Doutor e Mestre em Letras: Estudos Literários pela UFMG

MUZZI, Eliana Scotti; MENDES, Nancy Maria (org.). *Poesia completa de Honório Armond*. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2011. 324 p.

O poeta Honório Armond, nascido em Barbacena, Minas Gerais, em 1891, e falecido em 1958, publicou três livros durante sua vida, cada qual com apenas uma edição. O primeiro deles, *Ignotae deae*, foi publicado em 1917. Quatro anos depois, saiu *Perante o além* e, em 1932, foi ao prelo o volume com o título em francês *Les voix et les bonheurs*. Armond, porém, continuou a divulgar seus poemas de forma esparsa em diversos periódicos. No ano de 1991, a Academia Barbacenense de Letras reuniu os três livros em um só volume e, em 2011, como parte das comemorações do centenário do poeta, foi lançada a *Poesia completa de Honório Armond* aos cuidados das pesquisadoras Eliana Scotti Muzzi e Nancy Maria Mendes. As organizadoras desta mais recente edição desenvolveram carreira acadêmica na Universidade Federal de Minas Gerais e têm várias publicações em periódicos especializados na área dos estudos literários. Doutora em Letras Modernas pela Université de Besançon, França, Eliana Scotti Muzzi é estudiosa do teatro francês, do barroco e da obra dos poetas mineiros setecentistas, especialmente de Cláudio Manuel da Costa, tendo participado da edição da poesia completa deste autor que faz parte do livro *A poesia dos inconfindentes*, publicado pela Nova Aguilar. Já Nancy Maria Mendes é Doutora em Literatura e Cultura Francesas pela Université Sorbonne-Nouvelle - Paris III. Entre seus trabalhos estão o livro *Uma galeria de pintores holandeses no romance proustiano*, da editora Annablume, e a organização do volume *O barroco mineiro em textos*, da editora Autêntica.

Além de poeta, Honório Armond foi professor, tendo trabalhado em instituições de ensino de algumas cidades do interior de Minas. Em sua biografia, há um episódio interessante ocorrido em 1927. Os jovens modernistas mineiros, liderados por Carlos Drummond de Andrade, decidiram realizar um concurso para escolher o "Príncipe dos Poetas Mineiros" por meio do jornal *Diário de Minas*, de Belo Horizonte. A ideia era a de criar algo para afastar a monotonia e o tédio da vida literária da capital mineira. Segundo as memórias poéticas drummondianas publicadas em *Boitempo III*, os poetas Augusto de Lima, Belmiro Braga e Mário Matos receberam votos, mas quem ganhou o título foi Honório Armond. No ano seguinte, Armond entrou para a Academia Mineira de Letras, passando a ocupar a cadeira número 38. Ele teve dois importan-

tes admiradores no campo literário: Abgar Renault e Guimarães Rosa, com quem manteve correspondência. Armond enviou ao romancista dois poemas em francês, um dos quais a ele dedicado.

Armond não seguiu a corrente modernista predominante na primeira metade do século passado, mas produziu uma obra eclética, caracterizada pela combinação de elementos do Parnasianismo, do Decadentismo e do Simbolismo. É preciso observar que, no início do século 20, era bastante comum o ecletismo literário em Minas e em outros estados brasileiros. Muitos exemplos de diálogos com o Decadentismo podem ser encontrados na obra do poeta barbacenense. Eles aparecem bem evidentes nos versos de “Amor”, que faz parte do livro *Perante o além*: “Para o lirismo desses decadentes / - os Arautos do Reino da Utopia - / O Amor não passa de Melancolia, / de Sonhos e Luas lactescentes...” (MUZZI; MENDES, 2011, p. 163) e, se tomarmos o poema “Visão Noturna”, escrito no último ano de vida de Armond, percebe-se que ele ainda continuava muito próximo dessa corrente literária já na segunda metade do século 20: “O mal, o eterno mal, o Mal em suma / - que tentou Cristo e enfureceu Caim - / noites atrás, bolsando fel e escuma, / juro-te, irmão! passou o Mal por mim!” (MUZZI; MENDES, 2011, p. 255).

Permanecendo dentro de um ambiente poético que remetia à Europa do final do século 19 e início do 20, apesar de ter assistido a várias mudanças mundiais, inclusive no campo do fazer poético, Honório Armond manteve um diálogo constante com a poesia francesa, tanto é assim que publicou um livro todo escrito em francês. Os ecos da poesia de Baudelaire estão muito evidentes nos livros de Armond, do mesmo modo como a de outros poetas franceses, como destacou Muzzi, que discorreu justamente sobre essas reverberações. No texto “Conflito e conciliação: bilinguismo na poesia de Honório Armond”, a pesquisadora mostrou os pontos de convergência e de distinção entre o poeta mineiro e Baudelaire, mas ressaltou que *Les voix et les bonheurs* não é um livro de homenagens e dedicatórias a outros escritores. A língua francesa teria sido pensada especialmente para esse livro, estruturado simetricamente em duas partes compostas por sete poemas cada uma, criando um espaço em que o poeta teria se expressado de forma menos suave do que nos outros livros escritos em português.

Outra característica da poesia de Armond também é evidente: uma educação literária baseada na herança clássica, permeada fortemente por elementos do cristianismo. Os títulos em latim de vários poemas apontam para a formação religiosa do poeta. Já no poema “*Solvent saecula*”, objeto do estudo introdutório de Nancy Maria Mendes, “Afinidades eletivas: intertextos na poesia armondiana”, nota-se a interlocução do escritor barbacenense com a obra de Edgar Allan Poe, Antero de Quental, Hermes Fontes e Augusto dos Anjos. As ressonâncias da poesia de Augusto dos Anjos, por exemplo, podem ser observadas ainda nos versos de “Credo de um monista”, de *Perante o além*: “Creio na Vida Universal que emana / do protoplasma de onde o Ser deriva... / Creio na Eterna Essência informe e esquiva / Que o *Fungus* fez e fez a Espécie Humana...” (MUZZI; MENDES, 2011, p. 143). No entender de Mendes, todos esses poetas com os quais Armond dialogou teriam em comum, na sua poesia, a questão da morte, o tormento existencial, a dúvida religiosa e ausência de alívio para um sofrimento persistente. Em alguns momentos, as dúvidas, os questionamentos sobre o sentido da vida, o desânimo e o sofrimento levam o sujeito poético a um desejo de morte. Em “To Die... To Sleep... To Dream...”, citação de Shakespeare, o sujeito poético imagina o próprio suicídio: “Nas minhas noites lúgubres eu penso / em trespassar o coração a bala. / Salta-me à gorja um desespero intenso, / um ódio surdo a vida me avassala...” [...] (MUZZI; MENDES, 2011, p. 154). Além desses traços intertextuais, pode-se perceber uma

relação da obra de Honório Armond com a teoria evolucionista, com a corrente da poesia científica e cogitações de ordem esotérico-religiosa provenientes de tradições judaico-cristãs e também não cristãs, como demonstra a epígrafe do soneto “A grande ilusão”, extraída da obra do filósofo indiano Sankara, e várias referências ao budismo.

Honório Armond manteve certa constância em suas temáticas e dedicou toda a sua existência aperfeiçoando-se na composição de sonetos. É interessante a explicação de Eliana Scotti Muzzi para a preferência de Armond por esta forma poética. De acordo com a estudiosa, a divisão entre dois quartetos e dois tercetos ofereceria um espaço agônico para a exposição do embate vivenciado pelo eu poético, dividido entre “sentimento e razão, ciência e fé, espírito e matéria” (MUZZI; MENDES, 2011, p. 28). Esta edição traz também um prefácio de Melânia Silva de Aguiar, no qual a especialista em Literatura Brasileira indaga os motivos que fariam com que um autor reconhecido por seus pares, como Honório Armond, fosse colocado no esquecimento depois de algum tempo.

Para Aguiar, uma conjunção de fatores externos à obra de um escritor poderia explicar a sua situação de relativo ostracismo na literatura brasileira. Entre outros, ela menciona o desinteresse do próprio autor em republicar e divulgar seus escritos, a sua falta de prestígio social e o seu não-pertencimento a um grupo literário em expansão.

Resultado de uma pesquisa em arquivos e bibliotecas nacionais, a presente edição tem o mérito de disponibilizar aos leitores contemporâneos os livros de Honório Armond, seus vários poemas que se encontravam dispersos em periódicos e mais três inéditos, além de relembrar a sua história.

A *Poesia completa de Honório Armond* traz ainda uma série de notas explicativas, um glossário de termos de uso mais raro em português utilizados nos poemas e outro de expressões latinas, com tradução a cargo do Professor Antônio Martinez de Resende, facilitando, assim, a aproximação do leitor ao sentido dos textos. Outras importantes contribuições deste livro para os estudiosos de literatura foram a apresentação de uma lista de variantes colocadas em apêndice e a elaboração de um elenco de referências bibliográficas, entre as quais estão todos os textos de e sobre Honório Armond encontrados pelas organizadoras.

Um ponto falho desta edição são as fotos sem legendas. Há apenas uma nota no início do livro comunicando que as imagens dos manuscritos de Honório Armond são reproduções do arquivo Guimarães Rosa, que se encontra no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, e o de Sérgio Ayres, localizado em Barbacena. Talvez tenha sido uma opção da editora e não das organizadoras, mas uma providência deste tipo enriqueceria o material apresentado e informaria melhor ao leitor. Este detalhe, porém, não obscurece o trabalho das organizadoras nem constitui um empecilho à finalidade a que se propuseram com este livro.

Normas para publicação na Revista Alpha

1. Os artigos enviados à Revista ALPHA serão submetidos a um Conselho Editorial, que irá selecionar os textos a serem publicados.
2. Os originais não devem exceder 20 laudas, digitadas em fonte Times New Roman, espaço 1,5, no programa Word for Windows. O texto deverá ser enviado ao e-mail revistaalpha@unipam.edu.br.
3. Os artigos devem ter um resumo em português e em língua estrangeira (inglês, espanhol, francês ou italiano), com 30 a 150 palavras. O resumo deve ser inserido depois do título do artigo e do nome do autor. Junto de seu nome, o autor deverá incluir, em nota de rodapé, com asterisco (*), seu e-mail, endereço para correspondência, sua titulação e/ou instituição onde desempenha sua função acadêmica, bem como seu endereço.
4. Os artigos enviados devem seguir os critérios estabelecidos pela ABNT. Para facilitar no preparo de originais, seguem normas para as quais chamamos atenção:
 - 4.1. Citações bibliográficas curtas (até 3 linhas) deverão estar inseridas no texto. Citações longas (mais de 3 linhas) deverão constituir parágrafo independente, digitadas em espaço um, ou letras menores, recuadas da margem esquerda.
 - 4.2. As citações deverão ser seguidas do sobrenome do autor e ano da publicação (e página, se for o caso), entre parênteses: Ex: (NOVAIS: 1998, p. 175).
 - 4.3. As notas de rodapé estarão restritas a observações pessoais, no sentido de prestar esclarecimentos sobre informações que não estejam no corpo do texto, e deverão ser numeradas sequencialmente.
 - 4.4. As referências bibliográficas deverão aparecer no final do texto, em ordem alfabética de sobrenome do autor, da seguinte forma:
 - a) para livro: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. *Título (em itálico)*. Edição. Local: editora, data.
 - b) para artigos: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Título do artigo. *Título do periódico (em itálico)*. Local, volume, número, página inicial e página final do artigo, mês e ano.
 - c) para artigos de congresso: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Título do artigo, in: NOME DO CONGRESSO, número do congresso, ano, local. *Título da publicação (em itálico)*. Local, editora, data, página inicial e página final do artigo.
5. A Revista ALPHA reserva-se o direito de alterar os originais, no sentido de adequá-los às normas adotadas por esse padrão editorial.

Endereço para correspondência

Revista ALPHA
UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas
Rua Major Gote, 808 – Caiçaras
38702-054 Patos de Minas-MG
Brasil