

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor do UNIPAM
Milton Roberto de Castro Teixeira

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

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças
Renato Borges Fernandes

Coordenadora de Extensão
Adriana de Lanna Malta Tredezini

Coordenadora do Núcleo de Editoria e Publicações
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

A **Revista ALPHA** é uma publicação semestral 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.

Capa
Retrato de Michel Foucault (1926-1984)

Catálogo na Fonte
Biblioteca Central do UNIPAM

R454 Revista ALPHA / Centro Universitário de Patos de Minas. – v. 1, n. 1
(dez. 2000) – Patos de Minas : UNIPAM, 2016.

Anual: **2000-2015**. Semestral: **2016**-.
Disponível em: <<http://alpha.unipam.edu.br>>.

ISSN 1518-6792 (2000-2015)
ISSN 2448-1548 (2016)

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
Telefone: (34) 3823-0341
consulte a página do NEP: <http://nep.unipam.edu.br>

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2448-1548

ano 17 – vol. 17, n. 1 jan./jul. de 2016

Patos de Minas: Revista Alpha, UNIPAM, 17(1):1-214



Centro Universitário de Patos de Minas

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
<http://alpha.unipam.edu.br>
e-mail: revistaalpha@unipam.edu.br

Editor

Luís André Nepomuceno

Conselho Editorial Interno

Agenor Gonzaga dos Santos
Carlos Roberto da Silva
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes
Geovane Fernandes Caixeta
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta
Helânia Cunha de Sousa Cardoso
Luís André Nepomuceno
Mônica Soares de Araújo Guimarães

Conselho Consultivo

Alckmar Luiz dos Santos (UFSC)
Ana Margarida Dias Martins (University of Cambridge)
Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)
Carlos Henrique de Carvalho (UFU)
Dermeval Saviani (UNICAMP)
Divino José da Silva (UNESP/ Presidente Prudente)
Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto (UFG)
Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (USP)
Frederico de Sousa Silva (UFU)
Helena Maria Ferreira (UFLA)
Hugo Mari (PUC Minas)
Jorge Megid Neto (UNICAMP)
Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa/ Portugal)
Jorge Ruedas de la Serna (Universidad Nacional Autónoma de México)
Lorenzo Teixeira Vitral (UFMG)
Luciano Marcos Curi (IFRR)
Manuel Cadafaz de Matos (CEHLE, Portugal)
Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG)
Maria Violante C. F. C. P. Magalhães (Escola Superior de Educação João de Deus/ Portugal)
Perciliana Pena (FUNDEC)
Raquel de Almeida Moraes (UNB)
Rita Marnoto (Universidade de Coimbra)
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (UFLA)
Rodrigo Garcia Barbosa (UFLA)
Rosa Maria Ferreira (Escrita Criativa)
Selva Fonseca Guimarães (UFU)
Sueli Maria Coelho (UFMG)
Walquiria Wey (Universidad Nacional Autónoma de México)
Wenceslau Gonçalves Neto (UFU)

Avaliação ad hoc para este número

Thiago Lemos Silva (UNIPAM)
Maria Magdalena Cunha de Mendonça (Faculdade do ISBA/ FSBA)

Bibliotecária responsável

Carolina Simões Barbosa (UNIPAM)

Sumário

- 07 Apresentação
Luís André Nepomuceno

Dossiê temático: Evocações de Michel Foucault: sexo, loucura e poder

- 10 Thinking about Power: An Analysis of Foucault's Theory
Tom Burns
- 20 A docência: técnica do dizer verdade social para a produção e modificação de sujeitos
Luis F. Vásquez Zora
- 35 "Dios no es hombre". Una lectura foucaultiana de la modernidad en la literatura francesa desde Baudelaire hasta Romain Gary
Alfredo Lèal
- 56 Homoerotismo masculino e relações de poder no romance *Em nome do desejo*, de João Silvério Trevisa
Frédéric Grieco Deij Moral Gil
- 73 O cientificismo e suas relações com o poder no conto "O alienista": uma análise foucaultiana
Geovane Souza Melo Junior
- 81 Resenha: DÍAZ, Esther. *A filosofia de Michel Foucault*. São Paulo, Unesp, 2012
Maurício Silva

Estudos linguísticos

- 85 O livro *Português: linguagens volume 1 – ensino médio* e algumas contradições
Marina Grilli
- 97 Percepções, atitudes e práticas de ensino da escrita: presença e ausência de efeitos retroativos da prova de redação do ENEM
Monica Panigassi Vicentini

Estudos literários

- 115 O poético e o factual na letra da canção "O bêbado e a equilibrista"
Fernando Lopes da Silva

- 128 Mia Couto e a arte de brincar com palavras
Gisele Krama
- 143 O fantástico em *Segunda fase de Marmeladov* de Eugenio Montale
Rodrigo Conçole Lage

Estudos históricos e pedagógicos

- 160 A onipresença do mal: a fragmentação da imagem do diabo entre o medievo e a renascença
Andrão de Jesus Rosa dos Santos
- 177 Setor Educacional do Mercosul e as percepções de América Latina para adolescentes em Goiás
Marcyoon Dias
Léia Adriana da Silva Santiago
Nathiele Cristine Cunha Silva
Marco Antônio de Carvalho
- 198 Nucleação de escolas rurais em Patos de Minas-MG (1989-1999): um percurso consolidado
Suze Silva Sales

Apresentação

Luís André Nepomuceno

Editor da Revista Alpha. e-mail: luis.andre@unipam.edu.br

É um prazer e uma alegria comunicar que a Revista Alpha chega a sua 17ª edição com algumas alterações substanciais na sua estrutura. Inicialmente, o periódico passa a ser semestral, com duas edições programadas para incluir os trabalhos reunidos ao longo dos períodos de janeiro a julho e de agosto a dezembro. O processo de avaliação dos artigos, resenhas, traduções e entrevistas passa a ser submetido ao critério de dupla avaliação por pares (*double-blind peer review*). Com isso, o conselho editorial foi ampliado para atender à demanda dos trabalhos que vínhamos recebendo. Essa decisão também permite a publicação de edições mais objetivas, com frequência mais assídua, o que faz com que o ineditismo e a novidade dos trabalhos sejam trazidos a lume com mais agilidade. Por fim, a revista deverá dispor muito frequentemente de números tematizados, compondo dossiês e reuniões de pesquisas com interesses afins. Essa série de mudanças deverá trazer à Revista Alpha um ritmo mais dinâmico, bem como novas possibilidades de atender às exigências dos órgãos de avaliação de qualidade.

O presente número, vol. 17 número 1, compreendendo o período de janeiro a julho de 2016, propõe uma discussão e uma atualização do pensamento de Michel Foucault, que no próximo outubro completaria 90 anos. A ideia inicial era colocar em evidência os principais pontos de argumentação de sua obra, as obras arqueológicas e as obras genealógicas, incluindo suas discussões polêmicas e originais sobre o poder, as instituições, a sexualidade, a loucura e a edificação de nossa moral burguesa, que vem se estendendo a partir do séc. XVII. Atualizar o pensamento de Foucault é uma forma de acompanhar as novas interpretações sobre sua obra, pois que se trata de um dos mais influentes pensadores da segunda metade do séc. XX, com repercussões decisivas para o mundo acadêmico no Brasil. A chamada de trabalhos encorajou os pesquisadores a propor análises específicas da obra de Foucault ou mesmo análises de textos históricos, literários e pedagógicos, a partir das investigações foucaultianas.

O dossiê abre com um estudo introdutório de Tom Burns, professor da UFMG, que nos apresenta um amplo painel das obras de Foucault, especialmente naquilo que diz respeito às questões sobre o poder. Burns nos lembra que o filósofo francês revolucionou o conceito sociológico sobre poder, na medida em que o entende não como um exercício autoritário de um indivíduo sobre outro, mas como parte constitutiva dos indivíduos e das instituições que os representam. Luís Vásquez Zora, doutor em Educação pela UFMG, utiliza as reflexões de Foucault para tecer considerações sobre a docência como exercício de poder e como resultado de um sofisticado jogo de estratégias de saber, com a intenção de impor modalidades de governo social, em geral disciplina-

doras, normalizadoras e de controle. Alfredo Lèal, da Universidade Autônoma do México, amplia novas discussões sobre a obra de Foucault, partindo de três de seus textos sobre Ilustração e modernidade, para analisar poemas de Baudelaire e Romain Gary, partindo de uma crítica da figura do corpo. Frédéric Grieco Deij Moral Gil, mestrando em Estudos Literários pela UFG, propõe a análise de um romance de João Silvério Trevisan, por meio de uma interpretação essencialmente foucaultiana, buscando as experiências homoeróticas e as relações de poder exercidas pelos personagens nas dependências de um seminário católico. Geovane Sousa Melo Junior, também cumprindo seu programa de mestrado pela UFU, propõe nova análise foucaultiana do famoso conto “O alienista”, de Machado de Assis, denunciando as ironias e críticas do escritor brasileiro a respeito do poder exercido pela ciência e especialmente pela medicina no final do séc. XIX. O dossiê encerra seus trabalhos com uma resenha de Maurício Silva, professor da Universidade Nove de Julho, para o livro *A filosofia de Michel Foucault*, da argentina Esther Díaz (São Paulo: Unesp, 2012), em que o professor mostra o quanto o livro, pela agudeza das reflexões e pelo poder de síntese que oferece, poderá ser um guia seguro e completo para os que querem se iniciar no complexo pensamento foucaultiano.

Na seção de “Estudos linguísticos”, a revista apresenta duas contribuições sobre as relações entre linguística e propostas pedagógicas. Na primeira, Marina Grilli, graduada em Letras (Português/Alemão) pela USP, aponta algumas contradições num capítulo do livro didático da série *Português: Linguagens*, do Ensino Médio, a partir da linha teórica bakhtiniana. A autora verifica que há incongruências entre o que é proposto e o que se pratica ao longo do capítulo. Monica Panigassi Vicentini, doutoranda em Linguística Aplicada pela Unicamp, analisa, por sua vez, por meio de uma pesquisa de campo com professoras de Português em escola pública e privada, o impacto e o possível efeito retroativo da prova de redação do ENEM no trabalho com redação em sala de aula. A pesquisadora conclui que os efeitos podem ser vistos mais na escola privada do que na escola pública, o que revela que a ocorrência do efeito retroativo se deve a fatores pessoais, de prestígio, de micro e macro contexto.

Na seção de “Estudos Literários”, o que lemos são curiosas análises de contos, romances e canções musicais. Fernando Lopes da Silva, mestrando em Estudos Literários pela UFU, propõe uma investigação histórica envolvendo a composição da música “O bêbado e a equilibrista”, de João Bosco e Aldir Blanc, gravada por Elis Regina, em 1979. O pesquisador nos apresenta, a partir de elementos tanto históricos quanto poéticos, os bastidores da composição da música que se tornaria o hino da anistia política, uma realidade que se efetivou justamente naquele mesmo ano. Gisele Krama, mestre em Literatura pela UFSC, propõe uma análise do processo de construção narrativa do escritor moçambicano Mia Couto, destacando elementos como a oralidade, a cultura africana e a construção de personagens neste que tem se revelado um dos mais prestigiados escritores de língua portuguesa da atualidade. Rodrigo Conçole Lages, graduado em História pela UNIFSJ, com especialização em História Militar pela UNISUL, oferece a análise de um conto do escritor italiano Eugenio Montale, partindo do princípio de que se trata de literatura fantástica. Para isso, o autor faz uma breve investigação sobre os conceitos de “fantástico” e de “estranho”, conforme a teoria de Tzvetan Todorov.

Na seção de “Estudos Históricos e Pedagógicos”, lemos investigações de inte-

resses e universos distintos. Andrio de Jesus Rosa dos Santos, doutorando em Estudos Literários pela UFSM, propõe uma curiosa análise sobre a representação da figura histórica do diabo entre a Idade Média e o início do Renascimento, a partir da imagística advinda da literatura e do drama litúrgico medieval, bem como da Bíblia e de livros apócrifos. A análise mantém um constante diálogo com os fenômenos religiosos, artísticos e sociais que ajudaram a compor a emblemática figura do diabo. A seção fecha com dois trabalhos de interesse pedagógico. No primeiro deles, uma equipe de professores e pesquisadores do Instituto Federal Goiano, por meio de uma pesquisa de campo em quatro escolas públicas municipais de Goiás, analisa o conteúdo curricular de História da América Latina, considerando as propostas do Setor Educacional do Mercosul (SEM), e analisando ao mesmo tempo a imagem que os alunos têm dos países latino-americanos, bem como o sentido de integração e identidade cultural que essa imagem pode oferecer. A observação é de que nossa história está sempre, de uma forma ou de outra, subordinada à história da Europa. No segundo trabalho de interesse pedagógico, Suze Silva Sales, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, apresenta os resultados de sua pesquisa (sustentada em história oral e em fontes documentais) sobre o processo de nucleação das escolas de comunidades rurais em Patos de Minas-MG, ao longo da década de 1990. A pesquisadora pontua que as ações, tidas como “inovadoras”, foram implantadas por meio de estratégias conservadoras de gestão, o que teria resultado na ausência de serviços básicos e até mesmo no problema de manutenção das estradas de acesso às comunidades rurais.

Com os trabalhos acima descritos, e especialmente com as mudanças propostas para este ano, a editoria e a equipe de avaliadores da Revista Alpha acreditam que o periódico inicia nova fase em sua história. Aos nossos leitores, uma ótima e produtiva leitura.

Thinking about Power: An Analysis of Foucault's Theory

Tom Burns

Professor da Faculdade de Letras UFMG/ Campus Pampulha. e-mail: burnstl@hotmail.com

Michel Foucault wanted to think about power in ways other than the classical theories: for example, that power is not something to be possessed and used by someone and therefore external to the individual but is constitutive of the individual to begin with. He thought that others' and even his own earlier work had insisted too much on techniques of domination and saw as important the techniques that individuals perform on their own bodies and souls to modify their conduct and transform themselves (Howison Lectures, 1980, *apud* MILLER, 1993, pp. 222-223). He observed that history has studied individuals and institutions that have held power but has neglected its "mechanisms" and "strategies" (FOUCAULT, 1980, p. 51). In his attempts to discover the connections between "mechanisms of coercion and elements of understanding", he wanted to erase the perception of powerful practices and institutions as an unquestioned given or historical necessity to show rather their contingency, the arbitrary quality of the "games of truth" invented or constructed at given historical periods in specific situations (MILLER, 1993, pp. 303-304).

In his early works (the 1960s), he rejected the essentialist Platonic search for historical origins, offering instead what he called "archeologies", in which he examined the sets of discourses that condition what counts as knowledge—for example, knowledge of madness or clinical medicine—in a given historical period. He thought that discourses and discursive practices could be articulated in the "unconsciousness of an age" (CUTTING, in CUTTING, 1994, p. 63), indications and expressions of how people thought and acted at a certain period. Such discourses and practices establish norms and rules, but also controls and exclusions, determining what counts as true or scientific in a given period (FLYNN, in CUTTING, 1994, p. 30). They are, therefore, social constructions with no privileged access to the truth (CUTTING, in CUTTING, 1994, pp. 10-12).

Subsequently, in works called "genealogies" (the 1970s), he pointed out the discontinuities and the importance of randomness in historical events. The dispersed character of events and their multiplicity of explanations, levels of different types of events that differ in their capacity to produce effects, suggest that Foucault did not share the traditional historian's concern with reconstructing what happened but wanted to write, as he claimed, "a history of the present". The particularity of the genealogies tends to subvert, in what is thought of in the postmodernist fashion, Lyotard's

“grand narratives” of inevitable progress, to diagnose problems rather than causally explain, “to establish a historical knowledge of struggles and to make use of this knowledge tactically today” (FOUCAULT, 1980, p. 81; FLYNN, in CUTTING, 1994, p. 44).

Foucault’s originality as a theorist of power is his break with the notion, which can be seen in all historical theories, that power “consists in some substantive instance or agency of sovereignty” (GORDON, in FOUCAULT, 1980, p. 235). To the consternation of some critics, Foucault never defined power. He was concerned not so much with *what* it is, its essence, or even the Marxist question of over *whom* it is held, as he was with *how* it is exercised (FOUCAULT, 1980, p. 92). Like Nietzsche, he understood power not as a fixed quantity but as a flux flowing through individuals and societies, bound up with habits, systems, and organizations (MILLER, 1993, p. 15). Its mechanisms are distributed along different centers and not unified at a single point, such as the state (MOHANTY, in CAPUTO & YOUNT, 1993, pp. 33-34; CAPUTO, in CAPUTO & YOUNT, 1993, p. 246), which is perhaps a reply to critics who charged that his analysis, as such, does not make a normative distinction between oppressive and non-oppressive forms of power, although it has been concluded that his theory implies one (INGRAM, in: CUTTING, 1994, p. 253, note 16). To be sure, in papers and interviews, Foucault explicitly discussed a kind of local opposition to the “totalizing nature” of power. He claimed that where there is power, it is exercised, although no one, properly speaking, is its “title-holder”, which is not to say that it is not known who exploits, where the profit goes, etc. To force the information network, to designate the target, is a first inversion of power; the local, regional, and discontinuous theories being elaborated are the beginning of discovering how power is exercised. Since power relations are not localized at the level of the state or between classes but penetrate the depths of society, resistance does not consist of destroying the institutions or acquiring control of the state apparatus, but is fought out at points of confrontation and instability (FOUCAULT, 1979, p. 27).

The role of the intellectual, for example, is in the order of knowledge and “truth”, a local practice that struggles to make power “appear” and to harm it where it is invisible and insidious (FOUCAULT, 1981, pp. 71, 75-77), that is, “not the uniform edifice of sovereignty”, but domination within ‘lateral’ relations of power, “the multiple forms of subjugation that have a place and function within the social organism” (FOUCAULT, 1980, p. 96; CAPUTO & YOUNT, p. 9). In the “vague dominion” that Foucault said he investigated in the genealogies as well, the point is to assemble and to “make visible” in their strategic connections the discourses and discursive practices of institutions, which are not just the sum of discourses formulated about an institution but the workings of the institution itself, including the unformulated practices that ensure its functioning and permanence (FOUCAULT, 1981, p. 130; FOUCAULT, 1980, p. 38). What Foucault proposed, therefore, with respect to resistance, is what he called “an insurrection of dominated knowledges”, or whatever is below the level required by knowledge or science: the activation of non-legitimated kinds of knowledge against the unitary theoretical system that orders them hierarchically in the name of a “true” knowledge, the centralizing effects of power connected to institutionalized scientific discourse (FOUCAULT, 1981, p. 169-171).

Foucault’s nominalism, noted in the particularity of the historical researches, no

doubt accounts for his surprising statement that “power does not exist”, by which he presumably meant that there is no essence as such, but only particular relations of domination and control in specific social situations and under specific historical conditions (FLYNN, in CUTTING, 1994, pp. 34-39). Gerard Lebrun thought that Foucault's analyses of an invading and insidious power returned to the state of things comprehensible to Hobbes and Hegel: “What Foucault describes is the triumph of the leviathan, the perfection of the Hegelian state” (LEBRUN, 1984, pp. 69-73, my translation). If this were true, there would be no more politics. What Foucault was more likely describing is the tendency rather than the accomplished fact.

It seems that Foucault understood relations of power as something other than domination, as occurring in all relationships where one wishes to direct the behavior of another. Since there can be no society without relations of power, Foucault, like Talcott Parsons, John Kenneth Galbraith, and Hannah Arendt, sees power as positive and enabling, as well as (potentially) repressive — although his perception of it is far less benign than theirs. The exercise of power in fact implies freedom. Slavery is not the consequence of power but of force, constraint, and violence, since the slave's range of possibilities are severely reduced. As Caputo and Yount put it, power and freedom contend agonistically, with different strategies “winning” or “losing”, with victorious consolidation (one might say “hegemony”) on one side, or successful resistance on the other (CAPUTO & YOUNT, 1993, pp. 54-55).

Foucault does not search for causal or determining factors in the Marxist fashion, identifying domination with a certain class or mode of production; instead, he analyzes social, political, and technical ‘conditions of possibility’ to reconstruct a system of interlocking relations and effects that are contingently connected. Power relations are found at different levels, under different forms, and are not given once and for all but are amenable to change, since total control over the other implies the absence of power (GORDON, in FOUCAULT, 1980, p. 243; BERNAUER & RASMUSSEN, 1988, p. 12). Domination, on the contrary, would occur when an individual or group was able to render relations of power invariable and irreversible by political, military, or economic means (BERNAUER & RASMUSSEN, 1988, pp. 1-3, 18; FOUCAULT, 1980, p. 119). In this case, liberation from a restricted state of freedom is the historical or political condition for the practice of liberty, a notion similar to Arendt's, although such practices are articulated not at a universal but at a local level. If power only functioned as a negation, if it were, as thinkers like Herbert Marcuse suppose, primarily repressive, people could not be brought to obey it so willingly. What makes power acceptable is that “it doesn't only weigh on us as a force that says no” (FOUCAULT, 1980, p. 119). As opposed to the congealed situation of domination, therefore, Foucault rather perceives power as a complex “capillary” network of relations that are variable and reversible at different moments by varied strategies of resistance.

Although he later insisted that his works were not, after all, analyses of the phenomenon of power but were undertaken “to create a history of the different modes by which, in our own culture, human beings are made subjects” (qtd. by RABINOW, ‘Modern and Countermodern’, in CUTTING, 1994, p. 199), the centrality of power, especially in the genealogies of the middle works, is undeniable. In fact, one may take the

“different modes” of the previous statement as the means of domination and the way that “human beings are made subjects” to mean both how people are subjectified and how they are subjected. These two meanings are perhaps not that far apart in the genealogies and they come together in the notion of ‘governmentality’, which, according to Arnold Davidson, has a double objective: first, to criticize current conceptions of power as a unitary system, and, second, to analyze it as “strategic relations between individuals and groups, relations whose strategies were to govern the conduct of those individuals” (DAVIDSON, in CUTTING, 1994, pp. 118-119).

The first objective offers an alternative model to the hierarchical one of a vertical descent from ruler or other higher order of truth such as Rousseau’s “will of the people”. It is claimed that unitary power has given way, with the development of a more fragmented and differentiated society, to another, horizontal type of power, “more ubiquitous, diffuse, and corporeal”, circulating throughout all areas of social life (INGRAM, in: CUTTING, 1994, p. 220). The second objective is both ethical and political—ethics being ‘that component of morality that concerns the self’s relation to self’, including the construction of subjectivity (DAVIDSON, in CUTTING, 1994, P. 118). The abstract conception of who we are, determined ideologically and economically by the state, must be resisted, in one way, Foucault thought, by new forms of subjectivity; hence, the ethical becomes political. The power that institutions have over people comes in a large part from the ability of institutions to deny people their individuality. This is easily seen in bureaucratic or military organizations, prisons, hospitals, and even schools. Foucault wanted to keep the question of identity open and prevent the administrators and managers of various kinds from constituting an identity for individuals that is a historically contingent constraint (DREYFUS & RABINOW, 1983, pp. 212-216; CAPUTO, in CAPUTO & YOUNT, 1993, p. 250).

As a result of this conception of political struggle as a “politics of ourselves”, ethics, as defined above, becomes central in the late works of the 1980s. Disciplinary techniques, which Foucault describes and documents so thoroughly in the genealogies of power, are applied to the self to create a new self, an anesthetization of ethics found, for example, in the ancient Stoic philosophers, a process that he evidently admired for their cultivation of self-discipline. The crucial difference is that, in this sense, discipline is self-willed, and not imposed from without by authorities for the purpose of subjugation. With self-discipline, the freedom and creativity of the individual are not curtailed and controlled but ensured and enhanced: “...the exercise of self-mastery is closely related to the state of freedom” (BOYNE, 1990, p. 144). Foucault recognized this difference as a continuity in his thought, to be understood under two aspects: the role of coercive practices and institutions in the normalization of individuals, on one hand, and the role of ascetic practices in the constitution of the ethical subject, on the other (BERNAUER & RASMUSSEN, 1988, pp. 9-19). Some critics, notably Jurgen Habermas, however, found not a continuity but a vacillation between, respectively, objectivists or constructivist, and subjectivist or voluntarist conceptions of agency; that is, either the agent is a determined object or a “strategic subject” (INGRAM, in CUTTING, 1994, pp. 215-269). Without presuming to decide whether Foucault was consistent in this matter, I shall concentrate, in accordance with the theory of power as it has been discussed up to this point,

on the agent as determined object, Foucault's concern with control, domination, subjugation, subjection.

He saw a certain connection of "economism" between the liberal and Marxist conceptions of power. In liberal theory, power is a right and can be possessed like a commodity, transferred, etc. through a legal act. The basic notion here is a contractual type of exchange, as can be seen in the analogies of power and wealth (e.g. in Talcott Parsons). In Marxism, power plays a role in maintaining relations of production and the class domination that these relations make possible; the historical reason for political power is therefore located in the economy. Social institutions, however, do not directly coincide with relations of production; one cannot therefore criticize the dominant system only by attacking these relations (LEBRUN, 1984, 63-69). Foucault was concerned with breaking away from this "economistic" model toward an analysis in which power is not exchanged or possessed but exercised, existing only in action, not the privilege of the dominant class but the "overall effect of its strategic positions" (FOUCAULT, 1979, p. 26; 1981, pp. 174-175). Once liberated from economism, the two hypotheses that come to suggest themselves are: first, that power mechanisms work for repression (the "Reichian" hypothesis), and, second, that the basis of the power relationship is a hostile conflict of forces (the "Nietzschean" hypothesis), a war prolonged by other means (inverting Von Clausewitz), or the reinscribing of relations of force in institutions, economic inequality, etc. These two hypotheses are connected in the sense that repression can be considered the political consequence of the conflict of forces, just as oppression was once the consequence of the abuse of sovereignty in judicial models, where power exceeded the contract. Two basic themes therefore emerge: "contract-oppression", the judicial model of the eighteenth century philosophers, and the "dominant-repression" analysis, in which repression is not an abuse of power, but the effect and continuation of a relation of domination, the practice of a perpetual relation of force. Foucault said that he adopted his scheme of power as an occluded war to about the mid-1970s, but that it needed to be adapted (FOUCAULT, 1980, 91-92; 1981, pp. 175-177). At least one commentator thinks that in the lectures of the late 1970s Foucault did not get beyond the Nietzschean hypothesis (MILLER, 1993, p. 301).

The response was perhaps Foucault's most important work of political theory, (*Discipline and Punish*, French edition 1975, English translation 1979). This book was written during his politically active period with French Maoists, 1972-1974, a work that he describes as "a genealogy of the present scientific-legal complex from which the power to punish derives its bases, justifications, and rules", and, most important, "from which it extends its effects" (FOUCAULT, 1979, p. 135). It was treated as a seminal work of social criticism that avoided both cruder forms of Marxism and conservative empiricism (MILLER, 1993, p. 234). Its historical aim was to describe in detail how methods of punishment changed between the horrific torture of Damiens, in 1757, and the beginnings of modern prisons, around 1840. Foucault revived and extended Nietzsche's notion of "mnemotechnics" to an account of the change from the old practices of torture and violent public executions, which were intended to avenge the criminal's offense against the sovereign by reproducing the crime on the visible body of the prisoner—a display of sovereign power's asymmetrical relation (FOUCAULT, 1979, pp. 50,

55), but which exposed the cruelty in justice itself. From this kind of exemplary punishment, the means of social control came to be an increased control over desires and actions through discipline, with the modern human sciences taking over Christianity's disciplinary role. The point of application is once again the body—and the soul insofar as it is the seat of habits. The aim of imposing new rules was “not to punish less but to punish better... to punish with more universality and necessity, to insert the power to punish more deeply into the social body” (FOUCAULT, 1979, p. 84).

Penal reform came in at the point it became necessary to define a punishment in which continuity would replace excess and expenditure, since spectacular punishment was haphazard in application. According to the “economy of power”, it became more effective and profitable to guard and discipline criminals than to physically punish them. Foucault admits that every system of power has the problem of ‘the ordering of human multiplicities’ (FOUCAULT, 1979, p. 218), but that discipline tries to do so at the lowest cost (in both senses) and at the maximum intensity and reach (i.e. the extension of domain) and the maximum output of the organizations (penal, military, etc.) within which it is exercised (FOUCAULT, 1979, p. 218).

The social cost of this transformation was that the army of technicians, including not only warders and guards but also doctors, psychiatrists, psychologists, and educationalists, took over. The technology of power became the liberal principle of humanizing penal institutions but also of the knowledge of man, a diffuse “power/knowledge” (one implies the other) that is multiform in method but coherent in result (FOUCAULT, 1979, p. 23). Discipline introduced the power of the “norm”, from which power demands the production of truth made possible by its new techniques (FOUCAULT, 1979, p. 6). As a result, normalization, which came into being from contingent circumstances (i.e. other “solutions” might have been adopted), narrows human possibilities by binding people to a normalizing apparatus. It imposes homogeneity and, at the same time, makes it possible to measure differences as deviations from the norm. It therefore tolerates diversity up to a point, but punishes it when it threatens the discipline of the norm (CAPUTO & YOUNT, in CAPUTO & YOUNT, 1993, p. 6; BERNAUER & MAHON, 1988, p. 143). Those categorized as deviants are excluded. Science thus develops the knowledge it requires to create the desired, well-ordered individual. It is therefore not a neutral and objective search for transcendental truth but is itself implicated in the practices of domination (FOUCAULT, 1979, p. 129).

The range of authorities was extended to the general population. There was a general and continuous submission to supervision, milder than that exercised by a sovereign, but more insidious and “microscopic”, a “capillary” regime that exercised power in the social body rather than over it, once the myth of the sovereign was no longer possible (FOUCAULT, 1981, p. 130-131). The idea was to create “docile bodies”, to “shape an obedient subject” (FOUCAULT, 1979, p. 129), to increase the forces of the body in economic terms but reduce them in political terms, a “mechanics of power” that links an increased aptitude to an increased domination (FOUCAULT, 1979, p. 138). Anyone who has served in the military finds instantly familiar the spatial and temporary techniques of discipline that Foucault elaborates: enclosure, partitioning, functional sites, ranking, time-tables, temporal elaboration of the act (“by the numbers”) body-object

articulation, exhaustive use. Indeed, Foucault refers to an eighteenth century “military dream of society” as an alternative to the social contract ideal (FOUCAULT, 1979, p. 169).

Disciplinary power is exercised through invisibility. It is the subject, not leader, who must be seen. Surveillance (the title of the book in French is *Surveiller et punir*) or observation rather than physical coercion renders the actual daily exercise of power unnecessary. “Panopticism”, which Foucault discovered in a description of the writings of the utilitarian philosopher Jeremy Bentham, is a “technology of power”, an architectural arrangement that makes soldiers, prisoners, patients, and students visible to a central control. Power is thus continuously exercised through an inspecting gaze that each one will end up internalizing, so that there is no need of weapons or physical violence (FOUCAULT, 1980, p. 155). One who is subjected to such a field of visibility and knows it, Foucault explains, assumes responsibility for power’s constraints and so “becomes the principle of his own subjection” (FOUCAULT, 1980, p. 203). “Is it surprising”, he asks, “that prisons resemble factories, schools, barracks, hospitals, which all resemble prisons?” (FOUCAULT, 1980, p. 228).

In the following work, the first volume of *The History of Sexuality* (1976; English translation, 1980), he seeks again to show that repression is not what power is all about. The historical inquiry is directed toward a society that “speaks verbosely of its own silence” and promises to “liberate itself from the laws that make it function” (FOUCAULT, 1976/1980, p. 8). The aim of this work is to define the power/knowledge regime that sustains the discourse on sexuality in society. Rather than repression—the “Victorian hypothesis”, by which we falsely believe that when we say yes to sex we say no to power (FOUCAULT, 1976/1980, p. 157)—discourses of sexuality were multiplied by an ‘institutional incitement’ to speak and hear about it. It was spoken not to be condemned (and here one may connect this work to *Discipline and Punish*), but to be managed and administered, inserted into nineteenth century systems of utility, and was incorporated into orders of knowledge: the biology of reproduction and the medicine of sex, the former giving cover to obstacles and fears aroused by the latter (FOUCAULT, 1976/1980, pp. 54-55). In contrast to an oriental art of sex, western culture produced a science of sex geared to a traditional form of power/knowledge, the confession, that is so deeply ingrained that it seems like a liberation rather than a constraining power. A “political history of truth” would show that truth is not free, for its production is involved in relations of power. A confession, for example, unfolds within such a relation: one confesses to an authority who requires the confession in order to judge, forgive or punish (FOUCAULT, 1976/1980, pp. 38-62).

The “analytic of sex” includes general reflections on power that take up some earlier themes. Foucault says his is an “analysis” rather than a theory of power, but, once again, the analysis needs to be freed from the judicial model. In his view, all modes of power are reduced to an effect of obedience, so that the productiveness, the resourcefulness, the “positivity” of power are neglected (FOUCAULT, 1976/1980, pp. 82-86).

This negative view of power has been widely accepted because power can only be tolerated if it conceals part of itself: its success is directly proportional to its ability to

hide its own mechanisms (FOUCAULT, 1976/1980, p. 86). Historically, law was the weapon of the sovereign but also the system's "mode of manifestation and form of its acceptability" (FOUCAULT, 1976-1980, p. 87). The exercise of power in the west is formulated in legal terms, and facts and procedures are covered up by judicial discourse. This judico-political discourse is not adequate, Foucault thought, to describe how power was, and is, exercised, but "the code according to which power presents itself" (FOUCAULT, 1976/1980, p. 88) and how we conceive it. The forms of sovereignty still exist to some extent but they have been penetrated by new mechanisms of the type he described in this and previous works, mechanisms that operate not by right, law, and punishment, but by technique, normalization, and control, and that go beyond the apparatus of the state (FOUCAULT, 1976/1980, p. 89).

One must conceive, finally, not the sovereign model, merely temporary forms of power, but the multiplicity of power relations, which are not exterior to other types of relations such as knowledge or economics, but immanent in them. They are both intentional and non-subjective, i.e. exercised through aims and objectives but not the result of an individual subject. They always and everywhere imply resistance but a resistance that is not exterior to power itself, which, according to Foucault's theory, would be impossible, but presents "points" distributed irregularly everywhere in the "network" (FOUCAULT, 1976/1980, p. 92-96).

Works Cited

BERNAUER, James & RASMUSSEN, David. (eds.) *The Final Foucault*. Cambridge: MIT Press, 1988.

BOYNE, Roy. *Foucault and Derrida: The Other Side of Reason*. London: Unwin Hyman, 1990.

CAPUTO, John & YOUNT, Mark (eds.). *Foucault and the Critique of Institutions*. University Park: Penn State University Press, 1993.

CAPUTO, John. "On Not Knowing Who We Are", in: CAPUTO & YOUNT, pp. 233-262.

_____. "Institutions, Normalization and Power", in: CAPUTO & YOUNT, pp. 3-23.

CUTTING, Gary. (ed.). *The Cambridge Companion to Foucault*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

DAVIDSON, Arnold. "Ethics as Aesthetics: Foucault, the History of Ethics and Ancient Thought", in: CUTTING, pp. 115-140.

DREYFUS, Hubert, and Paul RABINOW. (eds.). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1983.

FLYNN, Thomas. *Foucault's Mapping of History*, in: CUTTING, pp. 28-40.

FOUCAULT, Michel. [1965]. *Madness and Civilization*. Trans. Richard Howard. New York: Vintage, 1973.

_____. [1975]. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Trans. Alan Sheridan. New York: Vintage, 1979.

_____. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Ed. Colin Gordon. Trans. Colin Gordon et al. New York: Pantheon, 1980.

_____. [1976]. *The History of Sexuality, Vol. I: An Introduction*. New York: Vintage, 1980.

_____. *Microfísica do Poder*. 2 ed. Trans. R. Machado. Rio de Janeiro: Biblioteca de Filosofia e História de Ciências, 1981.

_____. *The Foucault Reader*. Ed. Paul Rabinow. New York: Pantheon, 1984.

GORDON, Colin. "Afterword", in: FOUCAULT, *Power/Knowledge*, 1980, pp. 229-259.

INGRAM, David. "Foucault and Habermas on the Subject of Reason", in: CUTTING, pp. 215-261.

LEBRUN, Gerard. *O que é poder?* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

MILLER, James. *The Passion of Michel Foucault*. New York: Anchor, 1993.

MOHANTY, Jitendra. "Foucault as a Philosopher", in: CAPUTO and YOUNT, pp. 27-40.

RABINOW, Paul. "Modern and Countermodern: Ethos and Speech in Heidegger and Foucault", in: CUTTING, pp. 197-214.

Artigo recebido em 28/09/2015; aprovado para publicação em 06/07/2016

ABSTRACT: This article examines the new ways that Michel Foucault thought about power, which he did not see as something possessed and used by someone on others, like a consequence of sovereignty or external force, but as constitutive of individuals and institutions. He wanted to get away from the prevailing attitude toward power as domination. Power exists and is exercised at all levels. Through investigations of the discourses of institutions at different historical periods, his archaeologies, he attempted to show the practices, the "mechanisms" of these institutions in forming subjects through the exercise of discipline rather than brute force and determining what counts as scientific knowledge or truth and excluding what does not.

KEY-WORDS: Foucault's archaeologies; power; domination; discipline

RESUMO: Este artigo examina as novas maneiras de Michel Foucault pensar sobre o poder. Foucault não considerava poder como algo possuído e usado por alguém sobre outros, como uma consequência de soberania ou força externa, mas parte constitutiva de indivíduos e instituições. Ele desejava se distanciar da postura dominante de poder como dominação. O poder existe e é exercido em todos os níveis. Por meio de investigações dos discursos de instituições em diferentes períodos históricos, suas arqueologias, ele tentava mostrar as práticas, os 'mecanismos', destas instituições para formar sujeitos por meio do exercício da disciplina ao invés de força bruta e para determinar o que vale como conhecimento científico ou verdade e assim excluir aquilo que não vale.

PALAVRAS-CHAVE: Arqueologias de Foucault; poder; dominação; disciplina.

A docência: técnica do dizer verdade social para a produção e modificação de sujeitos

Luis F. Vásques Zora

Doutor em Educação pela UFMG. Doutorado Latino-Americano de Educação Políticas Educativas e Profissão Docente. e-mail: luisfernandovasquez@yahoo.com

Introdução

Gostaríamos de mostrar uma relação histórica singular: as específicas conformações entre política e docência como campo histórico, mutável e complexo, que não é o mesmo desde sempre, nem idêntico quando praticado, como se cada tempo apresentasse as práticas do dizer a partir de formas de governo de si e dos outros (sacerdotal, filosófico, médico, militante ou de controle), como se a docência, mais que dizer pelo ensino, pela educação ou pela orientação, mais que profissão com uma formação, uma carreira e uns salários, fosse uma complexa técnica para produzir ou modificar sujeitos sociais disciplinados, normais ou controlados. Desta maneira, a docência corresponderia às distintas práticas de governo do social, através de técnicas do dizer, de estratégias e táticas para a produção e modificação de sujeitos, as quais nomeamos aqui como *políticas docentes*.

A docência não surge então, da vocação, do cuidado dos outros, do amor ou da entrega humanista, tampouco dos saberes pedagógicos, mas surge das distintas vontades de governo que cada sociedade formaliza para prevenir os males sociais em tempos históricos determinados, e nesse caso, cada coletivo captura, organiza e devolve ao professor suas próprias práticas em forma de políticas, sejam elas de ordem cristã, pedagógica, científico-técnica ou de gestão e gerenciamento. Assim, a prática da docência consiste na justaposição de valores, de saberes em espaços específicos, em instâncias sociais que a delimitam, determinam e privilegiam uns tipos de condutas e de comportamentos, que além de transmitir conhecimentos, tentam estabelecer como essa transmissão seja objeto e veículo de governo.

1. Dos úteis metodológicos

Uma história efetiva da docência descreveria esta prática histórica desde suas discontinuidades, desde a sistematização de seus saberes como formas de dizer verdade (FOUCAULT, 1979; 1992), desde os poderes que a governam, as condutas, os comporta-

mentos e os tipos de práticas que tentam impor (FOUCAULT, 1996; 2001; 2006; 2010). Não se trata simplesmente da imposição de ideologias, e sim de saberes, de poderes e de formas de sujeição ou de subjetivação, isto é, de práticas sociais que constituem sujeitos, que lhes dão forma, que os modificam. Nesse caso, por docência referimos uma singular técnica de governo, de estratégias e de táticas que procuram impor modalidades de dominação dos sujeitos e da sociedade.

Como úteis metodológicos as *políticas docentes* propõem uma análise política da docência como prática de governo, como sofisticada tecnologia social, integrada por saberes, que definem objetivos, limites, conteúdos que, integrados por saberes filosóficos, teológicos, biológicos, psicológicos, econômicos, científico-técnicos, administrativos e de gestão gerencial, têm conformado as distintas práticas discursivas da docência. Tal docência também é resultado de procedimentos e de mecanismos de poder (FOUCAULT, 2004; 2006), de disciplina, de normalização e de controle, pelos quais a sociedade tenta formar um conjunto singular de práticas de governo em historicidades e espacialidades determinadas.

Desta maneira, a docência não se corresponderia principalmente à ocupação, à profissão ou ao profissionalismo, nem à função social do ensino, da educação ou das aprendizagens, como tampouco, à formação de uma atividade social com uma carreira e uma remuneração como modalidades de produção dos sujeitos sociais docentes como trabalhadores da educação. A docência é mais que isso, um problema de políticas, da análise das condições de surgimento, de existência e de desaparecimento de técnicas sociais do dizer verdades sociais como conjunto de modalidades específicas de governar, de como se integram estratégias dos distintos saberes, e de táticas de poder em modalidades singulares de condução dos outros, a partir do privilégio de específicas práticas do dizer – ensinar –, do transmitir e do ordenar – de educar – e de controlar – como gestão gerencial das aprendizagens e das competências.

A analítica metodológica das políticas docentes descreve a série dos saberes, dos poderes e das práticas que conformam as modalidades sociais de transmissão da verdade e do poder como forma específica da técnica de um dizer verdade social para governar, isto é, as formas singulares de conduzir condutas. Como instrumental teórico-metodológico, estas exibem as formas de transmissão dos saberes como modalidades de dizer verdade e de submeter populações a determinadas formas de poder; são, pois, objeto, instrumento e meio da descrição das práticas sociais da docência como governo de si e dos outros (FOUCAULT, 2009), e descrevem os exercícios de governo que tentam impor determinados modelos sociais de saber, de pensar e dizer como modalidades de produção e de modificação de sujeitos.

As políticas docentes analisam as práticas discursivas produzidas por instituições como as agências internacionais, os governos, as organizações magisteriais, a sociedade civil, o setor empresarial, os docentes etc. A integração de seus discursos, as estratégias e táticas tentam impor uma experiência da docência como modalidade de governo, como “relação entre sujeitos e a relação consigo mesmo. No primeiro sentido, o é um conjunto de ações sobre ações possíveis. [No segundo] Uma ação sobre ações” (FOUCAULT, 2010, p. 237).

As *políticas docentes* são um conceito metodológico que descreve as condições de existência dos saberes sobre os docentes – arqueologia (FOUCAULT, 1979) –, e a exibição das práticas de poder que lhes atravessam – genealogia (FOUCAULT, 2002). Para se obter o conhecimento dessas condições é necessário, entre outros elementos, analisar a formação de enunciados, objetos e estratégias dos saberes sobre os docentes em determinados períodos históricos, ou seja, como se formula, delimita e designa um ofício social. Trata-se então, da descrição de como um conjunto de práticas políticas se torna meio de individuação em regimes micropolíticos de domínio de si e dos outros (Foucault, 2009). Sendo assim, o eixo ao qual recorreremos será a descrição das condições de saber, as práticas de poder e as formas de subjetivação das práticas da docência.

2. Das práticas da docência

Afastamo-nos de categorias que nomeiam a atividade docente como apostolado, profissão ou profissionalismo (FERNÁNDEZ 1991, 1998; NÓVOA, 2009, 2014; TARDIF, 2012, entre outros autores), já que nelas se tem aceitado que a relação social do professor é de subalternidade, por não se constituir socialmente como profissão liberal (Weber, 2002, p. 233), ou como profissão dependente, por não contribuir de maneira direta na produção (MARX, 2002, livro I, cap. XX, p. 339). Interessam-nos as analíticas que permitem pensar “o jogo de transformações específicas, cada uma com suas condições, suas regras, seu nível, ligadas entre si segundo esquemas de dependência” (FOUCAULT, 2010a, p. 680).

A análise das *políticas docentes* se refere à formação das distintas práticas de transmissão do saber, do pensar e do dizer como modalidade de governo da sociedade desde práticas como as de mestre-doutrinante (COMENIUS, 1998; Inácio de Loyola, 1491-1556; José de Calazans, 1557-1648; Juan Batista de la Salle, 1651-1719); de preceptor-instrutor das ciências (ROUSSEAU, 2000; LOCKE, 2012); de funcionário-educador (FERNÁNDEZ, 1991, 1998; TARDIF, 2012), de ciber-antropo docente (FAURE e outros, 1973; ZORA, 2015), de docente cultural (MANCIBO, 2007; MARTÍNEZ, 1982), até a de profissional da gestão e do controle (ZORA, 2015). Como úteis metodológicos, as políticas docentes são, pois, a analítica das racionalidades políticas que delimitam, formulam e implementam as diferentes práticas da docência como modalidade de governo social; bem como a analítica de como se integram saberes e poderes, em práticas do dizer para ordenar, para disciplinar, normalizar e controlar, mas também de como descrevem as resistências, as reinvenções, as éticas e estéticas como modalidades de subjetivação.

2.1. O docente doutrinante

Poderíamos começar dizendo que uma das primeiras práticas da docência foi o sacerdote-padre ou mestre-doutrinante, produzido pelo conjunto de saberes religiosos desde o renascimento até o século XVIII (FAVACHO, 2013; MARTÍNEZ, 1982). No iluminismo, surge o instrutor dos conhecimentos e das leis científicas, aquele que ensina para a vida em sociedade, de acordo com os novos contratos sociais (ROUSSEAU, 2000).

No século XIX, nasce o docente que educa para o progresso e o bom funcionamento do organismo social (experiência médica, biológica e psicológica). Na contemporaneidade, surge o docente gestor e executor de processos da educação como gerenciamento. Podemos dizer que, dentro da discussão anterior, a docência militante pode se traduzir também em docentes interessados em regular processos, em criar sujeitos críticos, reflexivos, ainda que sejam voltados para as minorias ou para a pobreza.

João Amos Comenius (1998) toma a afirmação de Pittaco de que ao docente não basta conhecer-se a si mesmo, sendo preciso também conhecer os outros para dominá-los. Que figura política é o docente para receber a herança do profeta e do sábio, para cumprir o propósito de levar a luz, a verdade do conhecimento e a razão a essa natureza obscura e selvagem dominada pelo desejo e as paixões?

Sabemos que no período colonial latino-americano, a figura do mestre-doutrinante foi formada pela disciplina religiosa, pelos hábitos ascéticos e por rezas, utilizados como formas de distanciar o homem de seu estado natural, de suas materialidades. Ensinante da alma e disciplinador dos corpos, doutrinador de toda uma *ars* divina como moral social, o ensino como prática do dizer da docência se fundou sobre o doutrinamento e a conversão (ZORA, 2015). Coube à docência dessa época responder às imposições exigidas pela moral de uma vocação cristã: o docente deveria exercer o papel de discípulo, ensinar as coisas de Deus e suas virtudes. Dele eram exigidos o cuidado e a contemplação da alma, castigo e pena para o corpo – lugar e origem do pecado –, e seu exercício pedagógico girava em torno da diferença entre o bem e o mal como princípio moral de nobreza e virtude para o eterno, portanto, ensinar como sinônimo de doutrinar, de juntar a população em torno da moral religiosa, entre as práticas do dizer pelo exame da consciência e a confissão da culpa como exercício do conhecimento da verdade como luz para salvação.

Comenius apresenta uma didática na qual o professor é resguardado por uma *episteme* divina, em que figura o ensino da alma para o domínio do corpo e suas paixões: liturgias das horas, sermões, catecismos, orações, missais e rezas. O docente transmite a luz de Deus aos que se devem criar na luz da verdade; o mestre deve ajudar no dizer da palavra, ensina para a salvação pelo conhecimento da divindade, ele se opõe às materialidades do mundo, sendo, pois, mostrando-as como constitui uma prática de doutrinamento.

O mestre-sacerdote atua sobre as ações dos outros, o modelo é a disciplina cristã como disciplina para si mesmo e os outros, ensinante da alma sobre a materialidade dos corpos e suas ações. Sua didática era o ensino da moral definida pela fé; “docente padre ou sacerdote” (FAVACHO, 2010), pastor que deve reunir e elevar as almas, conduzindo a si mesmo pelo caminho do bem divino, dirigindo seu rebanho no conhecimento divino. Durante o período colonial, o docente era, então, instrumento do saber cristão e do poder monárquico, doutrinador de almas e disciplinador de corpos, preparando-os para a obediência a Deus e à ordem social imposta pelo monarca. Como anunciou santo Agostinho de Hipona no livro *De civitate Dei* (413-425 D.C.), a docência era ferramenta política para assegurar a conduta espiritual para o eterno, mas também a ordem material desejada por Deus e pelo monarca para seus súditos na terra. Toda

essa tecnologia de poder e saber faz referência à noção foucaultiana de *pastorato*, a arte de bem recolher os homens como um rebanho, para “conduzir alguém” (Foucault, 2006, p. 148).

2.2. A Docência do Iluminismo

Em contrapartida, o século XVIII fará emergir o homem como centro de nova positividade, como princípio da ciência e da razão, o fundo branco do eterno será substituído pela nova ordem da história natural, da gramática e da livre troca (FOUCAULT, 1968). Com o Iluminismo, a docência passa a ser mediadora da civilização, portadora de ciência e de uma lei da verdade renovada. A função não será mais propagar um ensino como moral divina, mas sim, um saber e uma verdade apoiados na comprovação de um método, a nova lei científica.

A docência se torna em prática que diz, que transmite a verdade a partir do reconhecimento das leis da natureza, e os novos ditados de seu fazer são preparar o homem, depositando todos os saberes das ciências nele: “todo cuanto le falta al hombre al nacer, le será dado por la educación” (ROUSSEAU, 2000, p. 9). O dizer da docência prepara o homem, o ser mais desvalido entre os que existem na natureza, para que ele adquira as forças suficientes para enfrentar o mundo social, e a docência do Iluminismo o instrui a ser sensível e natural a respeito das estratégias do mundo social. Portanto, não mais o ensinante de tudo quanto existe de divino, mas sim, um ensinante das relações entre os homens, de suas possibilidades para desenvolver habilidades, que instrui o homem para que ele seja cidadão, que instrui sobre o saber natural para que, civilizado, o homem saiba viver em sociedade. Essa docência se tornou depositária do saber, “biblioteca viviente, cuerpo enseñante del pedagogo” (SERRES, 2012, p. 10). Simultaneamente, Rousseau, no *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens* (1754), fará surgir o mito do bom selvagem, do estado natural, das comunidades virgens e primitivas, do grau zero da civilização e da cultura.

Esta atividade da docência consistirá em iluminar o homem, em civilizá-lo, em oposição ao selvagem e primitivo, enquanto nós, latino-americanos, misturaremos o novo e o antigo, a atividade da docência entre a escola e a igreja, o padre e o preceptor. Esta atividade achava-se entre duas forças: uma de caráter religioso e outra de caráter ilustrada, misturando, portanto, o fazer de doutrinante religioso com a transmissão da ciência. Esse sincretismo do ensino de caráter religioso com a instrução dos saberes laicos foi, no nosso entendimento, uma das causas do surgimento de uma educação como moral pública, sob fortes marcas clericais, não logrando desprender-se do ensino como forma cristã, ou seja, a docência como técnica do saber sobre si para o domínio dos outros desde o doutrinamento cristão e a moral cívica.

A instrução era o ideal social, pois os estados régios a reclamavam para formar homens úteis ao rei e a Deus. Neste período expulsaram-se os jesuítas, constituíram-se as primeiras escolas públicas e estabeleceram-se formas de vigilância sobre a atividade de ensinante: “quien se ocupase en este oficio tendrá que demostrar legitimidad, limpieza de sangre y buena conducta” (MARTÍNEZ, 1982, p. 81), e o docente deveria compro-

var uma moral cristã e uma vida pública virtuosa. O docente ilustrado tinha por função a propagação da *episteme* das ciências naturais, era preceptor e acompanhante privado dos processos de ensino, instruindo seus alunos nas expressões da lei e da verdade dos fenômenos científicos da natureza e da sociedade (ROUSSEAU, 2000). Essa prática do ensino e instrução dos conhecimentos e da civilização opunha-se ao primitivo e ao selvagem, ao carente da luz da verdade científica.

2.3. A docência como prática educadora

No século XIX, outro tipo de positividade social é conformada: os saberes das ciências aplicadas como a medicina, as engenharias e a sociologia acrescentaram profundidade à superfície de saberes naturais clareados pela ilustração. Os estados republicanos passaram a disputar com a Igreja a hegemonia da educação, instituindo os primeiros sistemas nacionais de educação e definindo sua organização e currículos, e assim, a escola torna-se instituição pública sob o domínio do Estado. A função do docente não estava mais sob o domínio do mestre-sacerdote, do preceptor-instrutor, mas sim do educador, sendo a ele atribuída uma nova função pública: a de agente do dizer social para a conformação de sujeitos para o progresso social.

Na primeira metade do século XIX, os saberes positivos penetraram a escola por meio do ensino lancasteriano, estratégia republicana para a alfabetização da população com a ajuda dos alunos mais adiantados da turma (ZULUAGA, 1984; OCAMPO, 1983); na segunda metade do mesmo século, o ensino instrucional consistia em “formar hombres sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre” (MALTE, 2012, p. 60).

A educação tornou-se útil como medida do progresso social, pois a sociedade burguesa valorizava corpos saudáveis e vigorosos que pudessem aumentar os ganhos da indústria, a riqueza e as forças do Estado. Nesse período, aconteceu uma renovação na função pública da docência: o Estado organizou a escola e também conformou seus meios disciplinares – os exames e observações sobre docentes e alunos –, desenvolvendo uma clínica (FOUCAULT, 2004) escolar – a inspeção –, que dirigiria seu olhar ao disciplinamento dos corpos para o trabalho e a produção.

A medicina, a economia e a sociologia fizeram parte da conformação dessa nova *episteme* burguesa baseada no progresso, localizando o disciplinamento no corpo individual e no corpo social como tecnologia política de normalização, estabelecendo padrões, medidas, bem como condutas biológicas e sociais. Das ciências médicas se tomou o exame, a realização de provas, a vigilância sobre o desenvolvimento físico das crianças, a avaliação da alimentação delas, seu vestuário e a limpeza dos corpos. Da economia a educação tomou a instrução para o trabalho, o valor de troca (mais importante que a própria moeda nas sociedades burguesas), formou artesãos, operários, profissionais etc. Da sociologia aprendeu e ensinou que a harmonia entre o indivíduo e sua sociedade será condição para o progresso social. Nesse docente do progresso, confluíu toda uma *ars* social disciplinadora para a normalização dos outros, ele se tornou bandeira do Estado, agente para a modernização social, exemplificador do progresso

(ZULUAGA, 1987). Educador, mediador para o alcance dos desafios da modernização, sua função era lutar contra tudo o que tinha relação com a anormalidade, a pobreza e a ignorância.

O Estado republicano, como instituição normalizadora e educacional, definiu os limites da docência, os currículos, as regulamentações e as normas e, dessa maneira, a docência tornou-se um instrumento de normalização para normalizar a si mesmo e aos outros.

2.4. Docência como capital e recurso humano

Na primeira metade do século XX, os sistemas educativos foram renovados a partir de dois elementos principais: a reorganização administrativa dos sistemas nacionais de instrução pública e a adoção da pedagogia experimental como suporte epistêmico para a educação. Em 1934, a Oficina Internacional da Educação (OIE) realizou a primeira conferência mundial, recomendando às nações que “deben reorganizar sus sistemas nacionales de instrucción pública y definir la pedagogía experimental como base del ejercicio de la docencia” (UNESCO, 1979, p. XIII).

Essa reorganização administrativa fazia parte de um conjunto de recomendações internacionais conhecidas como a “reorganização dos sistemas de instrução pública entre os anos 1934 e 1939” (UNESCO, 1979, p. XII), a partir das quais os educadores foram designados pela primeira vez como “pessoal docente” (OIE, 1934, p. 5). A Sociedade das Nações, organismo criado após a Primeira Guerra Mundial, exigiu, através da OIE, a reorganização do pessoal docente por meio dos processos de “recrutamento, formação, aperfeiçoamento, quadros técnico-científicos, estatutos e remuneração” (OIE, 1935, R. n. 5). Tal exigência fez dos docentes mediadores da relação entre economia e educação, ou seja, ao contribuir com seu trabalho para a geração de renda e capital, tornaram-se recurso humano, trabalhadores da educação, bem como agentes capacitadores em técnicas e ofícios para o crescimento econômico e das forças estatais. Ao serem designados como “pessoal docente”, os professores adquirem um novo papel nas relações econômicas, passam a ser, ao mesmo tempo, trabalhadores e formadores de sujeitos para aumentar as capacidades econômicas do Estado e do capital.

Mais do que o reconhecimento do ofício docente, na primeira metade do século XX, a partir da categoria “trabalhador” – em relação direta ou não com a produção social ou como transmissor ou não de uma ideologia de classe –, trata-se de envolver os professores na economia de mercado, de maneira que eles passassem a compor subjetivamente uma nova tarefa, a saber: sujeito trabalhador e instrumento social para que outros trabalhem. Nesse caso, perguntamos: a vontade docente de governar os outros não encontraria aí um espaço bem mais amplo do que a mera atividade doutrinal e instrucional, passando a ocupar um lugar de destaque no processo de normalização de populações?

Quanto ao segundo elemento da reorganização educacional, naquele período foi a adoção da pedagogia experimental como base epistêmica do exercício docente. Por pedagogia experimental se estabeleceu “la formación psicológica integrada en la

preparación pedagógica general y en particular en su preparación de la didáctica práctica” (UNESCO, 1979, p. 29). Nas Recomendações n. 4, *Da formação do pessoal de ensino básico* (OIE, 1935), e n. 5, *Da formação do pessoal de segundo ensino* (OIE, 1935), a pedagogia experimental era o núcleo comum para a formação, devendo tornar-se o exercício prático nas aulas dos docentes.

Contudo, aprendemos com Coombs (1971) que essa pedagogia experimental combatia a supremacia filosófica da pedagogia, enquanto a lança para os domínios, primeiro de um positivismo e, depois, da psicologia experimental e da própria sociologia da educação como nós a conhecemos hoje. Essa pedagogia terá numerosos representantes pelos países da Europa e nos EUA, onde serão criadas escolas-laboratório junto às universidades, como foi o caso de Dewey, de Lay, entre outros.

Apoiadas no discurso pedagógico experimental, vindo dessas escolas-institutos, as orientações internacionais conduziam as práticas dos sujeitos para uma positividade comprobatória, experimental e científica. A ordem epistêmica da pedagogia dessa época aparece como máxima, segundo a qual os problemas educativos não podem mais ser resolvidos por meio de orientações místicas, e sim por meio de observação, pelo estudo experimental, definindo-se a base positiva experimental dos saberes relevantes para se educar o aluno – a psicologia da criança, a biologia e a medicina –, assim como as modificações no sujeito e suas práticas a partir da reorganização administrativa dos sistemas nacionais de instrução pública e dos fazeres docentes.

Em suma, o que aconteceu na primeira metade do século XX não é mais que a reorganização de conceitos, de sujeitos e de práticas diversas, uma expressão das táticas políticas através das *Recomendações Internacionais sobre a instrução pública*. Poderíamos dizer, finalmente, que a pedagogia experimental, se considerada uma estratégia discursiva, apresentou dois efeitos políticos: um horizontal, representado nas orientações das organizações internacionais dirigidas aos governos, e outro vertical, que incidiu sobre os sujeitos docentes, definindo seu ofício a partir de metodologias pedagógicas experimentais, tomadas como fundamentos para a formação e para as práticas de ensino. Os movimentos estratégicos das ciências aplicadas à educação descritos conformaram lentamente a pedagogia experimental como um tipo de prática discursiva que envolve, por um lado, um conteúdo de saber comprovável e, por outro, ações políticas de caráter administrativo sobre o sujeito e suas práticas.

Na segunda metade do século XX, a Unesco propôs uma docência com base na “reestruturação da Educação” (OIT-Unesco, 1966), que compreendia uma melhor distribuição e disposição dos docentes na estrutura social. A época não mais nomeava a docência como ofício, agora já é profissão: a “Recomendación relativa a la situación del personal docente” estabeleceu as “normatividades internacionais sobre a profissão docente” (OIT-Unesco, 1966, p. 8). Esse documento também reconhecia a docência como ocupação pertencente a uma “profesión de tipo social, ético y material relativa a los docentes” (OIT-Unesco, 1966, p. 2), ligando-a aos seguintes parâmetros: “capacitação”, “contratação”, “carreira”, “ascensão e promoção”, “segurança no emprego”, “procedimentos disciplinares”, “serviço a tempo parcial”, “liberdade profissional”, “supervisão e avaliação”, “participação na tomada de decisões em matéria educativa e negociação”,

“condições favoráveis para a eficácia do ensino e o aprendizagem” e “segurança social” (OIT-Unesco, 1966). Assim, conformou-se todo um conjunto sistematizado que, à maneira de elementos de uma estrutura, definiam a docência como uma profissão desde as práticas discursivas pedagógicas até as administrativas: a docência é prática do dizer a partir do governo do trabalho como formadora para a produção e o capital.

Naquele momento, os professores lutavam contra os resquícios da experiência sacerdotal e médica, que não mais lhes serviam, pois, além de desconsiderarem as conjunturas objetivas da sociedade, poderiam conduzir o professorado a um lugar social indesejado, fixando-os apenas como disciplinadores da alma e de comportamentos, o que, a essa altura, qualquer um poderia fazer. Os professores desejavam ser mais atuantes na sociedade, promovendo talvez uma docência militante, ou melhor, transformadora, capaz de propor políticas para a educação, capaz de intervir em problemas reais da educação, da escola e da sociedade. Porém, uma parte de seus esforços deu ao Estado as condições necessárias para levar a cabo um de seus propósitos, a “constitución de un sistema sobre los maestros” (OIT-Unesco, 1966 p. 3). A partir das décadas de 1960 e 1970 a atividade docente é uma função crítica, reflexiva e transformadora, e foi proposta como fator para o desenvolvimento social.

Assim, os professores foram vistos como “potencial docente, el capital humano clave para el desarrollo socio-económico de América Latina” (MURILLO, 2005, p. 7). Para nós, esse docente militante que intervém nos problemas sociais acabou sendo capturado para o interior de outros discursos cujos saberes advêm da engenharia, da administração e da política pública, que, como disciplinas e ciências aplicadas que são, buscavam conformar um docente que pudesse intervir na estrutura social, que respondesse ao desafio de uma sociedade moderna, afastando-a do atraso que representava a ignorância e a pobreza.

2.5. Docência como ação cultural

Ao final da década de 1980 e meados de 1990 surgiram algumas modificações na profissão, aparecendo os “aspectos culturais, raciais ou étnicos, relações de gênero e questões da subjetividade” (MANCIBO, 2007, p. 467). Tais discursos fizeram a profissão girar em torno da ideia de agente cultural. Nesse caso, a prática pedagógica passou a estar mais centralizada na aprendizagem, na relação entre o pensamento e a criatividade, na busca de novos valores, de novas ações e reflexões de caráter democrático, inclusivo, participativo e internacional, à procura de um homem integral, um homem em contínua formação, e a aprendizagem que o docente deveria exercer teria que dirigir-se a um homem inacabado (Unesco, 1990).

A política docente está, agora, na reforma da profissão, via de profissionalização como gesto de valorização do fazer docente, que busca alterar não o ensino nem a educação, mas sim a aprendizagem, entendida da seguinte maneira: “o nível dos conhecimentos e as informações para melhorar a qualidade da vida, é aprender a aprender” (UNESCO, 1990, p. 2). Esse “aprender a aprender” foi definido por “quatro conteúdos fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e

aprender a ser” (UNESCO, 1996, p. 47). O docente, como agente cultural gerador de conhecimentos, de fazeres, de vidas comuns com fins próprios, deveria basear sua prática nas aptidões, nas possibilidades e expertises, desenvolvendo uma pedagogia das competências, definindo por essas competências “os conhecimentos, a qualidade profissional e a motivação” (UNESCO, 1996, p. 81).

O problema é que algo desse docente forjado pelo Estado – agente cultural – aparece também nos discursos de resistência de professores: os docentes resistentes das décadas de 1980 e 1990 – e até hoje – recusavam a ideia de que os professores e a escola eram apenas reprodutores de cultura, afirmando que a escola e seus sujeitos também são produtores de saberes e de políticas, de maneira que era impossível deixar de fora as novas projeções sobre a cultura, o sujeito, o gênero, a etnia e a sexualidade. Contudo, o saber político transformou o discurso da docência numa espécie de ação cultural, cuja função foi orientar os alunos na aquisição de aprendizagens de um “mundo em permanente crescimento econômico e comercial, de liberdades políticas e diversos valores culturais [que] deverá ajudar a ampliar opções humanas” (PNUD, 1995, p. 15). Esse docente preconizado nas múltiplas reformas dos anos de 1990, ainda objeto de reformas, é agora o docente da gestão gerencial e do controle, que pode agir tanto por meio de estatísticas escolares como pela defesa da categoria “cultura” ou “diversidade cultural”. Para nós, contudo, o docente do controle aumenta a sua potência quando ele aprende a cruzar esses dois temas: estatísticas de estado e diversidade cultural. Torna-se assim um sujeito perigoso, pois em vez de trabalhar na direção de inventar novas liberdades, pode fazer exatamente o contrário, isto é, em nome de um projeto global, da valorização da diversidade, pode ajudar a apagar as diferenças políticas e culturais.

Enfim, a função da docência desde o controle, da gestão e da execução, da inclusão dos padrões para a “mundialização” na pedagogia é mediar na aquisição de uma tomada de consciência generalizada que conceba um planeta mais tranquilo e seguro, uma docência que orienta a busca por soluções num mundo exterior cheio de múltiplos e complexos problemas (UNESCO, 1990, p. 18).

Considerações finais

O conjunto das descrições aqui apresentadas sobre a docência desenharam, sumariamente, certas mudanças históricas no corpo da docência. Podemos afirmar que a docência na modernidade, mais do que nunca, tem sido objeto de conhecimento do discurso político, que, aliado às ciências que lhe dão sustentação em cada momento, o tem transformado numa ferramenta social útil, a partir da doutrina, do documento e da docilidade de si e dos outros, que é técnica do dizer para tentar cumprir distintos fins ou teleologias sociais. Os próprios docentes, em suas multiplicidades de perspectivas, têm assumido a tarefa de governar as populações, coisa que imaginávamos ser próprio do saber político. Apesar da centralidade que o Estado tem dado à educação, o que observamos nessas descrições é também outro movimento, qual seja: as distintas maneiras pelas quais esse agente social, o professor, em suas distintas formas-docentes, tem colocado para si a função de transformar os outros transformando a si mesmo, sendo,

assim, mais uma entre muitas outras figuras sociais que se dignam a operar a formação e modificação dos sujeitos.

A docência é uma sofisticada invenção de práticas históricas e políticas produzidas a partir do jogo entre instâncias e sujeitos, entre ordens de saber, estratégias e táticas de poder, com o intento de impor especializadas modalidades de governo social. A docência não é só uma “questão de formação, de carreira ou de remuneração”, é uma complexa prática histórica e política descontínua, elaborada pela sofisticação de objetos, de meios e instrumentos para o governo da sociedade em historicidades determinadas.

Com a descrição de algumas práticas políticas docentes exibimos como certas práticas discursivas e modalidades de poder, próximas ou afastadas da pedagogia, próximas ou distantes do ensino, da educação ou da aprendizagem, dispõem saberes, fins e meios com a pretensão de produzir especializadas práticas de governo. São, portanto, sofisticadas tecnologias de poder pelas quais se reproduzem modalidades de disciplinamento, de normalização e de controle como ações docentes sobre o social.

Se bem a sociedade pretende fazer imperar determinadas práticas políticas docentes naquele sujeito que tem como função a formação de si e dos outros, concebemos que neste jogo, a docência ocupa um lugar horizontal, que tem o poder de reinventar outras práticas: não seria necessário que produzíssemos outros tipos de docência, distintas das que estamos sendo? É possível conformar outras modalidades políticas para aquele sujeito que tem por função o ver, o saber, o pensar e o dizer? Quiçá outras experiências da docência possam multiplicar as formas de devir docente e, portanto, de superar a docência como modalidade de governo de nós mesmos e dos outros, isto é, produzir outra política, mais ética e estética da docência.

Como descrição final, apontamos que toca agora ao docente produzir um giro em suas políticas, isto é, apropriar, atribuir e transgredir política, ética e esteticamente seu fazer, enquanto conformação de práticas da docência como um outro devir possível.

Bibliografia

AGOSTINHO, Santo. *A cidade de Deus*. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

CALASANZ, José de. *15 cartas a un colaborador laico*. Madrid: Editorial Calasancias, 2007.

COMENIO, Juan Amós. *Didáctica Magna*. México: Ed. Porrúa, 1998.

COOMBS, Philip H. *La Crisis Mundial de la Educación*. Barcelona: Ed. Península, 1971.

FAURE, Edgar y otros. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid/Paris: Alianza/Unesco, 1973.

FAVACHO, André Márcio Picanço. Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. *Rev. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 555-569, maio/ago., 2010.

_____. O bem e o mal da ordem pedagógica ou das relações possíveis entre o discurso religioso e o discurso pedagógico. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 265-294, set. 2013.

FERNÁNDEZ E. M. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Porto Alegre: Revista Teoria e Educação, n. 4, 1991.

_____. *La cara oculta de la escuela*. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid. Ed. Siglo XXI, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Arqueología del saber*. México: Alianza, 1979.

_____. *El orden del discurso*. Trad. Alberto González Troyano. Buenos Aires: Editorial Tusquets, 1992.

_____. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.

_____. *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2001.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

_____. *El nacimiento de la Clínica*. Buenos Aires: Alianza, 2004.

_____. *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Edición Michel Senellart sobre la dirección de François Ewald e Alessandro Fontana. Buenos Aires: FCE, 2006.

_____. *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

_____. *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2010a.

_____. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2010b.

LOCKE, John. *Pensamientos sobre la Educación*. Madrid: Ed. Akal, 2012.

LOYOLA, de Ignacio. *Ratio atque institutio studiorum. Societatis Jesu*. Paris: Ed. Apud Firmin Didot Frates, 1850.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 466-482, ago. 2007.

MALTE A., Rolando Humberto. El modelo pedagógico de la reforma instruccional de 1870 en el Estado soberano de Santander: un modelo para la formación de ciudadanos. *Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital*. Ed. Universidad Industrial de Santander, n. 2, ago. 2011/mar. 2012

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educ. Soc. Campinas*, v. 28, n. 99, p. 466-482, 2007.

MARTÍNEZ B., Alberto. *La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia*. Bogotá: UPN, 1982.

MARX, Karl. *El Capital*, Libro I. México: Ed. Online-Porrúa, 2002.

MURILLO, María Victoria. *Sindicatos, coaliciones partidarias y reformas de mercado en América Latina*. Madrid: Siglo XXI, 2005.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa. Ed. Educa, 2009.

_____. "Diálogos de saberes na prática profissional docente". *Conferência Faculdade de Educação (FaE)*, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. 12/03/2014.

OCAMPO, Javier. *Educación, humanismo y ciencia: historia de las ideas fundamentales en el desarrollo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Tunja: UPTC/ La rana y el águila, 1983.

OFICINA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO (OIE). Recomendación Conferencia Mundial de Instrucción Pública n. 3. Las economías en la esfera de la instrucción pública, 1934.

_____. n. 5. De la formación del personal de segunda enseñanza, 1935. OIT-UNESCO. Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente. Paris, 1989.

PNUD. *Informe sobre el Desarrollo Humano*. México: Harla S. A. de C. V., 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Porto Alegre: L&M Pocket, 1998.

_____. *Emilio o la educación*. México: Alianza, 2000.

SALLE, San Juan Bautista de la. *Obras Completas de San Juan Bautista de La Salle*. Obras pedagógicas y escolares. Madrid: Ed. Hermanos de las escuelas cristianas España, Por-

tugal y América Latina Lasallista, 2001.

SERRES, Michel. *Pulgarcita*. Paris: Manifiestos le Pommier, 2012.

TARDIF, M. "El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos de futuro". *Seminario internacional. Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional*. Buenos Aires. UNESCO/IIIEPI, 2012.

UNESCO. *Recomendaciones 1934-1977*. Conferencias Internacionales de Educación. París. Mayenne, 1979.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

_____. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Paris: Santillana, 1996.

WEBER, Max. *Economía y sociedad*. Esbozo de sociología comprensiva. Madrid. Ed. Fondo de Cultura Económica, 2002.

ZORA, Luis Fernando V. *Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2015.

ZULUAGA, Olga Lucía. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Bogotá: Magisterio, 1984.

_____. *Pedagogía e Historia*. La Historicidad de la pedagogía. La Enseñanza un Objeto de Saber. Bogotá: Ed. Foro Nacional por Colombia, 1987.

Artigo recebido em 10/04/2016; aprovado para publicação em 07/07/2016

RESUMO: Este artigo descreve a docência como prática social resultado de experiências históricas e políticas descontínuas, resultado de um sofisticado jogo de estratégias de saber e de táticas de poder com a pretensão de impor especializadas modalidades de governo social – disciplinadoras, normalizadoras e de controle. O instrumental metodológico das *políticas docentes* descreve como esta prática é produzida pela intervenção de positivities que sistematizam mecanismos e procedimentos de poder religiosos e morais, normalizadores e educativos, produtivos e técnico-científicos, profissionalizantes e de controle, realizados entre instâncias e sujeitos, sob a intenção de dar lugar às funções sociais de reunir, de disciplinar, de educar, de normalizar, de controlar e gestionar como conjunto de efeitos de produção e modificação de sujeitos de governo social. Finalmente, ressalta que nos docentes se encontra o poder de apropriar-se e atribuir-

se e o poder de devir de uma experiência docente política, ética e estética, transgressora de si e dos outros.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas docentes; saber; poder; práticas.

RESUMEN: Este artículo describe la docencia como práctica social resultado de experiencias históricas y políticas discontinuas, producto de un sofisticado juego de estrategias de saber y de tácticas de poder con la pretensión de imponer especializadas modalidades de gobierno social – disciplinarias, normalizadoras y de control–. El instrumental metodológico de las *políticas docentes*, describen como esta práctica es producida por la intervención de positividades que sistematizan mecanismos y procedimientos de poder religiosos y morales, normalizadores y educativos, productivos y técnico-científicos, profesionalizantes y de control, realizados entre instancias e sujetos bajo la intención de dar lugar a las funciones sociales de reunir, de disciplinar, de educar, de normalizar, de controlar y de gestionar como conjunto de efectos de producción, de modificación de sujetos para el gobierno social. Finalmente, resalta que en los docentes se encuentra el poder de apropiarse, de atribuirse y de devenir una experiencia política docente, ética y estética, transgresora de si y de los otros.

PALABRAS CLAVE: Políticas docentes; saber; poder; prácticas.

“Dios no es hombre”. Una lectura foucaultiana de la modernidad en la literatura francesa desde Baudelaire hasta Romain Gary

Alfredo Lèal

Colegio de Letras Modernas, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Nacional Autónoma de México

En el tomo IV de los *Dits et écrits* de Michel Foucault se reúnen dos textos bajo el mismo título: “¿Qué es la Ilustración?”. El primer texto, publicado en inglés como “What is Enlightenment?” en *The Foucault Reader* (editado por Paul Rainbow en 1984) es en verdad el último; o, mejor dicho, el segundo, “Qu’est-ce que les Lumières?”, aun cuando aparece también en 1984, es anterior al primero, pues se trata de un fragmento de la sesión inaugural (5 de enero) del curso que Foucault impartió en el Collège de France en el año lectivo 1982-1983 (aunque el curso, o lo que tenemos de éste, también conocido bajo el título *Le gouvernement de soi et des autres*, sólo transcurre entre enero y marzo de 1983).

Más que las similitudes, me interesan las diferencias de estos dos, quizá tres textos.

En el fragmento que se desprende de *Le gouvernement de soi et des autres* (“Qu’est-ce que les Lumières?”), Foucault se pregunta por la especificidad del texto de Kant, también titulado “Was ist Aufklärung?”. Para Foucault, “le texte sur l’*Aufklärung* est un texte assez différent” de los otros textos de Kant que le plantean a la historia ora una cuestión de origen, ora una cuestión de acabamiento: “la question qui me semble apparaître pour la première fois dans ce texte de Kant”, afirma Foucault, “c’est la question du présent, la question de l’actualité : qu’est-ce qui se passe aujourd’hui?” (FOUCAULT 1984a, p. 679). Esta pregunta no se limita al presente en general sino que “avec ce texte sur l’*Aufklärung* on voit la philosophie [...] problématiser sa propre actualité discursive: actualité qu’elle interroge comme événement, comme un événement dont elle a à dire le sens, *la valeur*, la singularité philosophique et dans laquelle elle a à trouver à la fois sa propre raison d’être et le fondement de ce qu’elle dit” (FOUCAULT 1984a, p. 680. Las cursivas son mías).

El otro texto, el primero que es en verdad el segundo (“What is Enlightenment?”), plantea el problema de la actualidad desde otro punto de vista: no se trata (ya) de la pregunta por la actualidad (del presente) ni de aquella, mucho más ceñida a una interpretación de Kant, a saber, la pregunta por el valor de la actualidad discursiva de la filosofía en tanto que acontecimiento. La actitud de Foucault es incluso un

tanto displicente en este texto, el cual comienza con un resumen del texto de Kant partiendo desde las condiciones de su publicación. Sin embargo, admite: “Je n’entends pas du tout [...] considérer [ce texte de Kant] comme pouvant constituer une description adéquate de l’*Aufklärung*”; y luego, un párrafo más adelante, concluye: “l’*Aufklärung*, c’est l’âge de la Critique” (FOUCAULT 1984b, p. 567). El interés de Foucault, en este texto, es otro, y es otra, asimismo, la forma en la que lo enuncia: “La réflexion sur ‘aujourd’hui’ comme différence dans l’histoire et comme motif pour une tâche philosophique particulière me paraît être la nouveauté de ce texte [de Kant] [...] l’esquisse de ce qu’on pourrait appeler l’attitude moderne [et par] attitude [...] je veux dire un mode de relation à l’égard de l’actualité” (FOUCAULT 1984b, p. 568).

La diferencia entre ambos textos no es, a mi parecer, menor: se trata de la propia actitud, es decir, del propio modo de relación de Foucault precisamente con su presente, con su actualidad¹. De ahí que, mientras en el primer texto (“Qu’est-ce que les Lumières?”) lo que está en juego es el valor de la filosofía como acontecimiento, en el segundo (“What is Enlightenment?”), la Ilustración se muestra como aquello que da cuerpo a (un modo específico aunque no restrictivo de) la actitud de la modernidad y la búsqueda del cómo de esta misma actitud, la cual, “depuis qu’elle s’est formée [est] en lutte avec des attitudes de contre-modernité” (FOUCAULT 1984b, p. 568). La diferencia fundamental radica, en suma, en que el primer texto (“Qu’est-ce que les Lumières?”) plantea la *Aufklärung* como

une période qui formule elle-même *sa propre devise*, son propre précepte, et qui dit ce qu’elle a à faire, tant par rapport à l’histoire générale de la pensée que par rapport à son présent et aux formes de connaissance, de savoir, d’ignorance, d’illusion, dans lesquelles elle sait reconnaître sa situation historique. [...] *Il ne suffit donc pas de suivre la trame téléologique qui rend possible un progrès ; il faut isoler, à l’intérieur de l’histoire, un événement qui aura valeur de signe.* [...] Signe de quoi ? Signe de l’existence d’une cause permanente qui, tout au long de l’histoire elle-même, a guidé les hommes sur la voie du progrès. [...] Voilà la question : “Y a-t-il *autour de nous* un événement qui serait remémoratif, démonstratif et pronostique du progrès permanent qui emporte le genre humain dans sa totalité ?” (FOUCAULT 1984a, pp. 682-683. Las cursivas son mías)

Lo más importante de este párrafo, a mi parecer, se encuentra en la pregunta final, precisamente en ese “autour de nous” – en torno nuestro, alrededor nuestro, de nosotros... – que guía, dispone y proyecta la pregunta sobre el acontecimiento de la Ilus-

¹ David Huerta, en sus “Treinta intenciones para Baudelaire”, dice que la palabra clave del texto de Foucault (“¿Qué es la Ilustración?”) – el primero que es, en realidad, el segundo – es *actitud*: “En la energía baudelairiana, desplegada en su poesía pero más aún en su prosa reflexiva y crítica, la actitud introduce en el abigarrado tiempo decimonónico de la literatura lo que podría llamarse el *ingrediente nietzscheano*. Asir el presente heroicamente sin mirar adelante o atrás; desear, acaso, el eterno retorno de lo mismo en medio de la difícil aspereza de lo contingente; negar el finalismo de los objetivos concluyentes; en ese despliegue conceptual y sensible, expresivo y conjetural, está, entero, Nietzsche en Baudelaire” (HUERTA, 1997, p. 28-29).

tración hacia un afuera de ella misma, una pregunta que, en pocas palabras, desvía la mirada – la nuestra, por supuesto, pero también la de ese (que aún no podemos llamar sujeto) que, al estar-con nosotros, calla el nombre y la voz de (los) otros², es decir, ese autor, Michel Foucault, que nos pone en estado de alerta sobre la cuestión misma de la devisa de la Ilustración, a saber, el progreso.

Este estado de alerta es, en sí, la actitud moderna del propio texto de Foucault; la que nos propone, quiero decir; pues, al reconocer la insuficiencia o, mejor, la sola (im) pertinencia de la trama teleológica que haría posible el progreso y proponer, en cambio, el aislamiento de un acontecimiento que tendrá valor de signo de una causa permanente que le sirve de índice a los hombres en la vía del progreso, “Qu’est-ce que les Lumières?” modifica lo que “What is Enlightenment?” propone como actitud de la modernidad o modo de relación con la pregunta por el presente y la actualidad; es decir, el primer texto, que es el segundo en la disposición del tomo IV de los *Dits et Écrits*, modifica la afirmación que Foucault realiza sobre la modernidad, anclada en un ejemplo “presque nécessaire” (FOUCAULT, 1984b, p. 568) para el segundo texto (“What is Enlightenment?”): el análisis, si se le puede designar bajo tal nombre – en todo caso, la escritura, en el sentido barthesiano de la misma – que Foucault realiza sobre Baudelaire.

En este sentido, el problema que se abre en la relación dialéctica entre estos dos textos de Foucault es el de la indiferencia entre “presente” y “actualidad”, sin duda un problema que tiene su raíz en el cuestionamiento del propio quehacer foucaultiano entendido ahí, en su actualidad, en su presente. No obstante, este problema, el problema de la indiferencia entre lo-presente y lo-actual, o bien, para decirlo con mayor claridad, el problema de una escritura foucaultiana entendida como “un reparto de cuerpos, es decir, una política” (RANCIÈRE, 1994, p. 47) cuyo centro es, precisamente, su propia actualidad, se incorpora a un problema más grande, en el sentido en el que es, quizás, el problema (de la filosofía, de la literatura, de la economía) del siglo XX, el problema del que, por supuesto, no hemos salido: la cuestión de y por la modernidad. Esta cuestión, este cuestionamiento, mejor dicho, se encuentra, en los dos textos de Foucault de los que he hablado, en ese acontecimiento que tendrá valor de signo en el sentido de una causa permanente que guíe a los hombres hacia el progreso, en ese, como lo mencioné anteriormente, índice –entendido desde la lectura crítica a la fenomenología husserliana que realiza Derrida en *La voix et le phénomène*, es decir, como el proceso de la muerte para la obra en el signo³. Esta “impureza” de la expresión es la que nos hace posible decir que aislar ese acontecimiento que tendrá valor de signo es lo que

² “S’il y a du *nous* dans l’être-avec, c’est parce qu’il y en a toujours un qui parle tout seul au nom de l’autre, depuis l’autre, il y en a toujours un qui vit plus, plus longtemps. Cet un, je ne me presserai pas de le nommer ‘sujet’” (DERRIDA, 1967, p. 62).

³ “Toutes ces ‘sorties’ exilant dans l’indice cette vie de la présence à soi, on peut être assuré que l’indication, qui couvre jusqu’ici presque toute la surface du langage, est le processus de la mort à l’œuvre dans le signe. Et dès qu’autrui apparaît, le langage indicatif – autre nom du rapport à la mort – ne se laisse plus effacer. [...] Le rapport à l’autre comme non-présence est donc l’impureté de l’expression. Pour réduire l’indication dans le langage et regagner enfin la pure expressivité, il faut donc suspendre le rapport à autrui” (DERRIDA, 1967, p. 44).

sustenta la actitud moderna, lo que detiene y de-termina el modo de relación con la actualidad al que apuntan los dos, casi tres textos de Foucault, pues, si bien en el segundo (“What is Enlightenment?”) se propone una definición de la modernidad basada someramente en un resumen de Baudelaire, en el primero (“Qu’est-ce que les Lumières?”) se propone un programa (“aislar un acontecimiento...”) y una pregunta (“¿existe, en torno nuestro, a nuestro alrededor, un acontecimiento...?”), que constituyen una política; y no cualquiera: se trata precisamente de la política de la modernidad.

Ahora bien, la otra diferencia entre ambos textos de Foucault, ya no de fondo sino de forma, es la in-corporación de Baudelaire.

¿Por qué Baudelaire, por qué precisamente Baudelaire?

Si, como lo he propuesto, no es la definición de la modernidad sino el programa y la pregunta que constituyen su política lo que le interesa a Foucault, me parece que la pregunta por la pertinencia de Baudelaire debe, forzosamente, realizarse si es que queremos – pero, ¿quiénes somos nosotros? – preguntarnos por la devisa de la modernidad.

¿Es posible, entonces, encontrar este programa y esta pregunta *por* la modernidad *en* Baudelaire? Y en todo caso, si lo es – quiero decir, si damos por sentado que es posible encontrar algo como la modernidad en Baudelaire, lo cual implicaría considerarlo en primer lugar apriorísticamente, es decir, sin haberlo aislado de la historia de la literatura, por ejemplo, y leerlo *como* un autor moderno; y, en segundo, leerlo como quien define, no sólo en su quehacer sino, más profundamente, en su ser, esa modernidad; si es posible, en suma, caer en la tentación de la etiqueta genérica y socio-histórica que lleva por rótulo “literatura moderna” –, en caso, digo, de que Baudelaire pudiese acaso decirnos algo sobre la modernidad, ¿por dónde empezar, por dónde y, sobre todo, desde dónde asir el corpus baudelairiano para decir “ahí, en ese fragmento de cuerpo que te entrego, Lector, se encuentra aislado ejemplarmente ese acontecimiento que tiene valor de signo del progreso (nunca concretado) de la Ilustración”?, ¿desde dónde y cómo asir el corpus baudelairiano para decirlo, digo, con toda la certeza de que estamos aproximándonos a la verdad, es decir, la certitud de que estamos aún en un terreno – pongamos por caso, “foucaultiano” – del pensamiento y del quehacer crítico?

En este (otro) sentido, los textos de Foucault nos colocan justamente ante la pregunta por el presente de la escritura de Baudelaire, de la que podría desprenderse, quizás, una política que se actualice por medio de la pregunta y el programa foucaultianos. Me parece, pues, que uno de los modos en los cuales podríamos aproximarnos al corpus baudelairiano es precisamente el modo que he llamado política de la modernidad, es decir, el aislamiento de un acontecimiento que tendrá valor de signo (del progreso) y, sobre todo, la pregunta por ese acontecimiento (en torno nuestro, a nuestro alrededor) que sería rememorativo, demostrativo y pronóstico del progreso permanente al que guiaría a *los hombres*. En pocas palabras, es necesario preguntarnos si existe un acontecimiento tal en Baudelaire, a saber, un acontecimiento moderno.

Supongamos, hipotéticamente, al menos, que no sabemos quién es Baudelaire

ni cuál es el momento en el que se incorpora. Supongamos que suspendemos nuestro conocimiento de eso que nombramos “la obra de Baudelaire” y tomemos, así, al azar (ya siempre) mallarmeano, dos textos:

1) El fragmento XXV de “Spleen et idéal”, primera parte de *Les fleurs du mal*:

Tu mettrais l’univers entier dans ta ruelle,
Femme impure! L’ennui rend ton âme cruelle.
Pour exercer tes dents à ce jeu singulier,
Il te faut chaque jour un cœur au râtelier.
Tes yeux, illuminés ainsi que des boutiques
Et des ifs flamboyants dans les fêtes publiques,
Usent insolemment d’un pouvoir emprunté,
Sans connaître jamais la loi de leur beauté.
Machine aveugle et sourde, en cruautés fécondes!
Salutaire instrument, buveur du sang du monde,
Comment n’as-tu pas honte et comment n’as-tu pas
Devant tous les miroirs vu pâlir tes appas?
La grandeur de ce mal où tu te crois savante
Ne t’a donc jamais fait reculer d’épouvante,
Quand la nature, grande en ses desseins cachés,
De toi se sert, ô femme, ô reine des péchés,
— De toi, vil animal, — pour pétrir un génie?

Ô fangeuse grandeur! sublime ignominie! (BAUDELAIRE, 1999, p. 50-51)

2) El soneto “À une passante”, fragmento XCIII de *Tableaux parisiens*.

À UNE PASSANTE

La rue assourdissante autour de moi hurlait.
Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse,
Una femme passa, d’une main fastueuse
Soulevant, balançant le feston et l’ourlet;

Agile et noble, avec sa jambe de statue.
Moi, je buvais, crispé comme un extravagant,
Dans son œil, ciel livide où germe l’ouragan,
La douceur qui fascine et le plaisir qui tue.

Un éclair... puis la nuit! — Fugitive beauté
Dont le regard m’a fait soudainement renaître,
Ne te verrai-je plus que dans l’éternité?

Ailleurs, bien loin d’ici! trop tard! jamais peut-être!
Car j’ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais,
Ô toi que j’eusse aimée, ô toi qui le savais! (BAUDELAIRE, 1999, p. 118-119).

¿Cuál —quizá sería mejor decir: qué— es ese acontecimiento que aíslan estos dos poemas de Baudelaire?

En el fragmento XXV de “Spleen et Idéal”, el nombre “femme” sólo se menciona dos veces; empero, el cuerpo, mejor dicho las referencias al cuerpo (de la mujer) se repiten en todos los versos nones, creando un efecto estructural, algo como un ordenamiento de la desfragmentación: en el primer verso, la “ruelle”, al mismo tiempo callejuela y pasaje, conducto y vagina; en el tercero, los dientes y el juego singular al que se dedican día a día; en el quinto y séptimo, los ojos, que toman prestado, como si de una especie de crédito se tratase, el poder que solamente le pertenece a las boutiques; en el noveno, la máquina “fecunda en crueldades”, es decir, la distancia instrumental del aparato reproductor con respecto al resto del cuerpo (de la mujer), distancia que establece, además, como de pasada, su utilidad; viene, luego, un corte, un respiro, marcado por los versos décimo primero y décimo segundo, la pregunta que abre los “appas” —según el Littré: “les beautés qui dans une femme excitent le désir” —, paradójicamente cerrando con ellos el verso, en una lógica moral cristiana (Mt. 15, 11-22), donde, como recuerda Proust, Baudelaire parece hacer “une peinture extérieur de [la] forme [des appas], sans sympathie avec eux” (PROUST, 2010, p. 173), lógica moral o valor moral que da paso a una suerte de naturaleza maligna del cuerpo (de la mujer), que para este momento ya no es sino un vil animal (estamos ya en el verso décimo séptimo, sin posibilidad de retorno).

Contraria a esta estructura meticulosa, aquélla del poema “À une passante” es mucho más sencilla —quizá por ceñirse a la forma del soneto— aunque mucho más terrible: el cuerpo (de la mujer), “en gran duelo”, pasa, “belleza fugitiva”, y quien observa ese cuerpo (y enuncia los versos del soneto) ni siquiera puede hacer una descripción de él. Aunque todos los adjetivos (“larga”, “delgada”, “ágil”, “noble”) modifican al nombre “mujer”, el efecto que producen no recae sobre ella sino sobre quien enuncia, construyéndolo y extendiendo el campo de inmanencia del cuerpo (de la mujer) a sus efectos.

Volvamos la mirada un poco más arriba, en este mismo texto, y preguntemos, entonces, nuevamente: “¿Qué es ese acontecimiento que aíslan estos dos poemas de Baudelaire?”. Nada menos que el cuerpo. No el cuerpo: el cuerpo (de la mujer). No: el cuerpo (de la mujer) prostituta parisina, que aparece fragmentado a lo largo de ambos poemas.

Me interesa, a este respecto, no olvidar lo que dice —pero, sobre todo, cómo lo dice— Proust con respecto a lo que llama “verso matriz” en una larguísima enumeración que dura aproximadamente cuatro páginas y en donde, merced a la disposición que de ellos hace, cada verso de Baudelaire estructura, según Proust, hacia fuera de la inmanencia del poema, una micro historia de la poesía francesa de la segunda mitad del XIX y los albores del XX; disposición que hace de los versos de Baudelaire una columna vertebral de ese cuerpo literario que Proust erotiza en sus páginas contra Sainte-Beuve precisamente como la forma de una exterioridad del poema:

[...] et si nous prenions n'importe quelle pièce de [Baudelaire] [...] des pièces secondaires, tu serais stupéfaite d'y voir tour les trois ou quatre vers, un vers célèbre,

pas absolument baudelairien, dont tu ne savais pas où il était (à côté des vers plus baudelairiens peut-être et divins):

Beaux écrins sans joyaux, médaillons sans réplique

un *vers matrice* [Las cursivas son mías], semble-t-il, tant il est général et nouveau, de mille autres vers congénères mais qu'on n'a jamais fait aussi bien, et dans tous les genres, des vers comme :

Et les grands ciels qui font rêver d'éternité

que tu pourrais croire d'Hugo, comme :

Et tes yeux attirants comme ceux d'un portrait

que tu pourrais croire de Gautier, comme :

Ô toi que j'eusse aimé, ô toi qui le savais

que tu pourrais croire de Sully Prudhomme, comme :

Tous ceux qu'il veut aimer l'observent avec crainte

que tu pourrais croire de Racine, comme :

Ô charme du néant follement attifé

que tu pourrais croire de Mallarmé [...]” (PROUST 181-182).

Volveré más adelante al problema de este “vers matrice”.

Por ahora, digamos simplemente que, sublimado en una in-corporación de lo *camp*⁴, esta desfragmentación sistemática del cuerpo de la mujer es el acontecimiento ahistórico-instantáneo que tiene valor de signo en ambos poemas de Baudelaire, incapaz de ser recordado, demostrativo y pronóstico del progreso permanente buscado por la Ilustración y, entonces, también por la modernidad. En palabras de Giuseppe Merlino: “en lo *camp*, el cuerpo no es un límite que haya que superar o romper, sino que es el *lugar apropiado* [Las cursivas son mías] y suficiente para el teatro de la seduc-

⁴ Massimo Fusillo, en su “Mapa de palabras clave. Hacia un léxico de la estética literaria contemporánea”, dice con respecto a lo *camp*, propuesto por Sontag: “su potencial subversivo es ciertamente muy evidente: lo *camp* desbarata la vigencia de los potenciales hilos conductores de la estética tradicional, proclamando que cualquier cosa puede ser bella porque es horrible y que, por tanto, existe un ‘buen gusto del mal gusto’ (Sontag). No debe confundirse con lo *kitsch*, en tanto que no nace de la degradación estética, sino del éxito a la hora de tratar lo serio como frívolo (y viceversa) y, por consiguiente, de una operación de extrañamiento” (FUSILLO, 2012, p. 194).

ción frígida (la que no genera historia o relación sino sólo culto) y para las técnicas que provocan admiración estática” (Merlino citado por FUSILLO, 2012, p. 195).

¿Qué significa, entonces, esta apropiación del cuerpo (de la mujer)? Mejor dicho: ¿qué implica que un cuerpo, específicamente el cuerpo (de la mujer) prostituta del París de Hausmann pueda ser apropiado por el flâneur baudelairiano? Invirtiendo la pregunta: ¿qué consecuencias tiene esta desapropiación del cuerpo (de la mujer) prostituta?

Antes, empero, que intentar responder a estas preguntas me parece indispensable volver a Foucault – aun cuando se trate, solamente, de la primera hora de la lección del 5 de enero de 1984 – y mostrar en qué contexto es en el que se pregunta por el texto de Kant, es decir, por la devisa de la Ilustración y el acontecimiento con valor sígnico, acontecimiento que, en Baudelaire, es el cuerpo (de la mujer), así, aconteciendo ante los ojos de quien lo desfragmenta, de quien lo hace, literalmente, pedazos.

En el curso de 1982-1983, conocido como *Le gouvernement de soi et des autres*, Foucault anuncia la relación del texto de Kant con el tema central del curso⁵ y continúa desplegando un aspecto que ya he mencionado del segundo texto (“What is Enlightenment?”): la presentación de las condiciones en las que Kant publica su texto, que Foucault decide guardar precisamente porque “ce texte sur l’*Aufklärung* met en jeu, comme l’un de ses concepts centraux, ou comme l’un des ensembles de concepts, la notion de public, de *Publikum* [c’est-à-dire,] le rapport concret, institutionnel, ou institué en tout cas, entre l’écrivain [...] et puis le lecteur” (FOUCAULT, 2008, p. 9). En segundo lugar, Foucault destaca la importancia del encuentro entre dos textos sobre la Ilustración, ambos publicados en 1784 – exactamente doscientos años antes, digámoslo de paso, de los dos, quizá tres textos de Foucault sobre este *mismo* problema: 1) el propio texto de Kant (“Was ist Aufklärung?”); y 2) una respuesta de Mendelssohn a la misma pregunta (“Was ist Aufklärung?”), publicada en la misma revista que aquella de Kant: *Berlinische Monatschrift*. Lo que separa estos (otros) dos textos son un par de meses; lo que los une es “cette rencontre à l’intérieur du champ public entre l’*Aufklärung* chrétienne et l’*Aufklärung* juive” (FOUCAULT, 2008, p. 12).

En tercer lugar, Foucault destaca la especificidad de la pregunta por el presente, por el valor de la actualidad para la propia actualidad de la filosofía (FOUCAULT, 2008, p. 15). Finalmente, Foucault señala que “l’interrogation sur l’*Aufklärung* [est] une des premières manifestations d’une certaine façon de philosopher qui a eu une très longue histoire depuis deux siècles” (FOUCAULT, 2008, p. 16). Es decir que los dos, qui-

⁵ “Je voudrais [...] commencer par, comment dire, pas exactement un *excursus* : une petite exergue. Je voudrais, à titre d’exergue, étudier un texte qui ne se situera peut-être pas exactement dans les repères que je choisirai la plupart du temps au cours de cette année. Il n’en reste pas moins qu’il me paraît recouper exactement, et formuler en termes tout à fait serrés, un des problèmes importants dont je voudrais parler : justement ce rapport du gouvernement de soi et du gouvernement des autres. Et, d’autre part, il me semble que non seulement il parle de ce sujet lui-même, mais il en parle d’une façon telle que je crois – sans trop de, [ou plutôt], avec un peu de vanité – pouvoir m’y rattacher. C’est un texte pour moi un peu blason, un peu fétiche [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 8).

zá tres textos que Foucault le dedica al problema de la Ilustración y a la pregunta que plantea pertenecen, ellos mismos, a esa misma pregunta: son textos que deben portar ese mismo nombre, “¿Qué es la Ilustración?”, en el sentido en el que Kant es leído por Foucault como un instaurador de discursividad⁶.

No es sino hasta la segunda hora, en la que Foucault lee casi filológicamente el texto de Kant junto con sus alumnos, que el decurso del texto regresa a la primera de las cuestiones que le interesan abrir: la relación entre el escritor y el lector, que se da en el espacio público, o, mejor dicho, que se da en tanto que el espacio público propone, por primera vez (“Was ist Aufklärung?”) la división entre el uso privado y el uso público del espacio (FOUCAULT, 2008, p. 35). La definición de la Ilustración que da Foucault en este pasaje sobrepasa, por mucho, aquella a la que Foucault llega en el segundo texto (“What is Enlightenment?”) – recordemos: la Ilustración es la edad de la Crítica —: “On fait valor l’obéissance dans l’usage privé et on fait valoir la liberté totale et absolue de raisonnement dans l’usage publique. Et vous voyez qu’on a là la définition de ce qu’est l’*Aufklärung*” (FOUCAULT, 2008, p. 36). Más inquietante, aún, al menos para los propósitos de esta investigación sobre ese acontecimiento —a) con valor de signo; b) que debe aislarse de la historia; c) causa permanente que guía a los hombres hacia el progreso; d) que está en torno a nosotros, a nuestro alrededor — es el pasaje siguiente:

Et vous voyez que l’*Aufklärung*, c’est exactement, Kant le dit, le contraire de la « tolérance ». Qu’est-ce que c’est en effet que la tolérance ? La tolérance, eh bien c’est précisément ce qui exclut le raisonnement, la discussion, la liberté de penser sous sa forme publique, et ne l’accepte — et ne la tolère — que dans ce qui est l’usage personnel, privé et caché. L’*Aufklärung* au contraire, ça sera ce qui va donner à la liberté la dimension de la plus grande publicité dans la forme de l’universel, et qui ne maintiendra plus l’obéissance que dans ce rôle privé, disons *ce rôle particulier qui est défini à l’intérieur du corps social* (FOUCAULT, 2008, p. 36. Las cursivas son mías).

Si el rol de la tolerancia, su juego y su mantenimiento, se define al interior del

⁶ “L’instauration d’une discursivité est hétérogène à ses transformations ultérieures. Étendre un type de discursivité comme la psychanalyse telle qu’elle a été instaurée par Freud, ce n’est pas lui donner une généralité formelle qu’elle n’aurait pas admise au départ, c’est simplement lui ouvrir un certain nombre de possibilités d’application. La limiter, c’est, en réalité, essayer d’isoler dans l’acte instaurateur un nombre éventuellement restreint de propositions ou d’énoncés, auxquels seuls on reconnaît valeur fondatrice et par rapport auxquels tels concepts ou théorie admis par Freud pourront être considérés comme dérivés, seconds, accessoires. Enfin, dans l’œuvre de ces instaurateurs [Marx et Freud], on ne reconnaît pas certaines propositions comme fausses, on se contente, quand on essaie de saisir cet acte d’instauration, d’écarter les énoncés qui ne seraient pas pertinents, soit qu’on les considère comme « préhistoriques » et révélant d’un autre type de discursivité. Autrement dit, à la différence de la fondation d’une science, l’instauration discursive ne fait pas partie de ces transformations ultérieures, elle demeure nécessairement en retrait ou en surplomb” (FOUCAULT, 1969, p. 806-807).

cuerpo social, ¿por qué se necesita aislar uno de los acontecimientos de ese mismo cuerpo para someterlo al examen de la rememoración, la demostración y el pronóstico del progreso? El programa y la pregunta que hace Foucault, eso que he nombrado “la política de la modernidad”, ¿es acaso realizable? Mejor dicho: leer este programa fuera del corpus social del que se desprende, ¿no es caer en la autonomía del sujeto — por ejemplo, del sujeto que habla en los poemas de Baudelaire y con ello, en la autonomía del arte? ¿No es esa misma la problemática de la modernidad, la problemática que, desde la estética, puede leerse como la autonomía (y la falacia de la autocrítica) del arte?⁷

Antes de entrar directamente — antes, digámoslo así, de penetrar — en el problema del cuerpo en la política de la modernidad, me interesa mostrar cómo es que la lectura que Foucault hace de la actualidad de la modernidad constituye una acumulación problemática de valores en la discusión sobre el concepto de “high modernism” de Jameson — que, en tanto que una modalidad específica de la estética, de ningún modo debe confundirse con algo como la “alta modernidad”, es decir, con una cierta epocalidad moderna —: de qué modo se inserta esta actualidad en tanto que el referente es un acontecimiento fundamental del “high modernism”. Lo que está en juego en el texto de Jameson sobre Baudelaire no es tanto la categoría de modernidad y una posible definición de la misma — en contraposición, digamos, a una definición (desde la estética) de la posmodernidad — cuanto una reescritura de cierta propuesta dialécti-

⁷ “If one wishes to use self-criticism as a historiographic category as one describes a certain stage of development of social formation or of a social subsystem, its meaning will have to be precisely defined. Marx makes a distinction between self-criticism and another type, such as the ‘critique Christianity levelled against paganism, or also that of Protestantism against Catholicism’ (*Grundrisse*, p. 106). We will refer to this type as system-immanent criticism. Its characteristic is that it functions within a social institution. To stick to Marx’s example: system-immanent criticism within the institution of religion is criticism of specific religious ideas in the name of other ideas. In contrast to this form, self-criticism presupposes distance from mutually hostile religious ideas. The distance, however, is merely the result of a fundamentally more radical criticism, and that is the criticism of religion as an institution” (BÜRGER, 2007, p. 21). ¿Podemos, por ejemplo, considerar la auto-crítica de y desde la modernidad baudelaireana como crítica al arte como institución o simplemente como crítica inmanente al sistema (del arte)? Me parece que la respuesta nos la da Proust cuando, al mostrar el modo en el que Baudelaire estaba necesitado de la bendición de Sainte-Beuve, pregunta: “Baudelaire se trompait-il à ce point sur lui-même ? Peut-être pas, théoriquement. Mais si sa modestie, sa déférence étaient de la ruse, il ne se trompait pas moins pratiquement sur lui-même puisque lui qui avait écrit *Le Balcon*, *Le Voyage*, *Les Sept Vieillards*, il s’apercevait dans une sphère où un fauteuil à l’Académie, un article de Sainte-Beuve étaient beaucoup pour lui. Et on peut dire que ce sont les meilleures, les plus intelligents qui sont ainsi, vite, redescendus de la sphère où ils écrivent *Les Fleurs du Mal*, *le Rouge et le Noir*, *l’Éducation sentimentale* — et dont nous pouvons nous rendre compte, nous qui ne connaissons que les livres, c’est-à-dire les génies, et que la fausse image de l’homme ne vient pas troubler, à quelle hauteur elle est au-dessus de celle où furent écrits les *Lundis*, *Carmen* et *Indiana* —, pour accepter avec déférence, par calcul, par élégance de caractère ou par amitié, la fausse supériorité d’un Sainte-Beuve, d’un Mérimée, d’une George Sand. Ce dualisme si naturel a quelque chose de si troublant” (PROUST, 2010, p. 168-169).

ca entre la Historia y la Naturaleza en el cuerpo de la obra de Heidegger (un fragmento intitulado: “Origins of the Work of Art”), en el sentido, sí, del borramiento y la producción del referente al mismo tiempo, pero sobre todo en cuanto al sujeto que hace posible – y, más profundamente, el lugar en donde esta posibilidad se actualiza a través de – dicho borramiento. Jameson plantea el problema en términos de “the dimension of History and the social project on the one hand, and of Nature or matter on the other – ranging from geographical or ecological constraint all the way to the body” (JAMESON, 1985, p. 250). Para Jameson, “the implication is that we live in both dimensions at once, in some irreconcilable simultaneity which subsumes older ideological oppositions like those of body and spirit, or that of private and public. We are at all moments in History and in matter” a través, o bien, mediante “a divided consciousness that strongly holds together what it separates, a moment of awareness in which difference relates” (JAMESON, 1985, p. 251). Esta consciencia dividida, que en Proust aparecía como un dualismo natural, es nada menos que el sujeto que habla en el poema baudelaireano, es decir, el que hace posible que el acontecimiento se nos dé como signo, el que lo aísla y lo califica; en suma, el sujeto que, al aislar ese acontecimiento – y, con ello, darle una plusvalía – se constituye.

No obstante, leer a Baudelaire desde esta perspectiva tiene un precio, que, como mostraré más adelante, se determina en la aceptación tácita y la reactivación de la economía falogocéntrica de la que habla Butler leyendo a Irigaray. Por el momento, es preciso señalar que esta situación que realiza Jameson, a saber, la historización de Baudelaire, amplía los términos de la auto-crítica inmanente al sistema en tanto que la participación de los poemas de Baudelaire al interior de ese sistema es familiar⁸. Lo que Jameson propone en términos de distancia entre una lectura contemporánea – entre la lectura y su actualización, su presente, su modernidad –, es decir, la “crisis in readership” (JAMESON, 1985, p. 255) es aquello que Foucault destacaba del texto de Kant como la distancia entre el escritor y *su* público. Por ello es que la apertura baudelaireana desde lo privado a lo público resulta fundamental para volver a preguntarnos por el cuerpo, justamente en el sentido en el que ninguno, ni Foucault ni Jameson, ven en la desfragmentación del cuerpo, es decir, en la desarticulación del referente por medio del aislamiento y de su situación en torno, alrededor de nosotros (Foucault) e incluso en su borramiento al momento mismo de su producción (Jameson) un principio de fragmentación social –aunque Jameson la propone, quizá solamente como posibilidad, en su definición de “high modernism”, contraria a la propuesta de modernidad que se puede desprender de la lectura de Barthes y de Rancière⁹–, como si

⁸ “Everything, and the mysteries of modernism itself, turn to this word [familiar], about which we must admit, in a first moment, that it no longer applies to any contemporary readership. But in a second moment, I will be less concerned to suggest ways in which, even for Baudelaire’s contemporaries, such a reference might have been in the process of becoming exotic or obscure, that rather to pose as a principle of social fragmentation the withdrawal of the private or the individual body from social discourse” (JAMESON, 1985, p. 252).

⁹ La definición de “high modernism” que da Jameson en su texto sobre Baudelaire es la siguiente: “Conventional wisdom already defines [high modernism] for us in a certain number of ways: it is the moment, the Barthes of “Writing Degree Zero” tells us, of the passage from

ambos dejaron el problema de la subjetivación del cuerpo y de la construcción del sujeto por medio de esa misma subjetivación suspendido en un estadio solamente estético. Esta es una problemática mayor para el concepto de sujeto en Foucault quien, según Menke, “resalta la descripción idéntica que subyace a la evaluación opuesta de la modernidad por Heidegger y Hegel”. De esta identidad, Foucault obtiene, en su interpretación de la modernidad, “el mismo resultado: que [la modernidad] en su conjunto y en cada una de sus partes es la época de la subjetividad que llegó al ‘dominio’ por instalarse como ‘fundamento’” (MENKE, 2011, p. 88).

Podemos, entonces, preguntarnos: ¿qué hay del cuerpo, del cuerpo (de la mujer), quiero decir, del cuerpo (de la mujer) prostituta que se desfragmenta sistemáticamente en Baudelaire como parte de la política de la modernidad, como ese acontecimiento que, de ella, se aísla? Las condiciones mismas para hacer esta pregunta nos colocan en un terreno abierto, es decir, posible o posibilitado por la transición que Jameson señala entre modernidad y posmodernidad en Baudelaire, la textualidad de su referente producido y borrado en la exterioridad del lenguaje, en su “otredad”¹⁰. Esta otredad, como trataré de mostrarlo, es precisamente el cuerpo (de la mujer), tal y como es leído por Butler/Irigaray, pues lo que lee Jameson es la política de la modernidad que trasluce en el “high modernism”, es decir: el programa y la pregunta por la actualidad de un acontecimiento con valor sígnico, conmemorativo, demostrativo y pronóstico del “progreso” (que Foucault resalta a partir de su lectura de Kant), ampliando el espectro del “progreso” y no, como podría pensarse en una oposición entre las lecturas que ambos, Foucault y Jameson, hacen de Baudelaire, desviándolo de su enraizamiento en la Ilustración por medio de la construcción del sujeto posmoderno

rhetoric to style, from a shared collective speech to the uniqueness and privacy of the isolated monad and the isolated body. It is also the moment, as we know, of the break-up of the older social groups, and not least those relatively homogeneous reading publics to whom, in the writer’s contract, certain relatively stable signal can be sent. Both of these descriptions then underscore a process of social fragmentation, the atomization of groups of neighborhoods, the slow and stealthy dissolution of a host of different and coexisting collective formations by a process unique to the logic of capital which my tradition [Marxism] calls reification: the market equivalency in which little units are produced, and in the very act by which they are made equivalent to one another are thereby irrevocably separated as well, like so many identical squares on a spatial grid” (JAMESON, 1985, pp. 251-252).

¹⁰ “This crisis in representation [...] return us to *our theme* [Las cursivas son mías: es de suma importancia subrayar esta palabra, “tema”, porque nos muestra hasta qué punto Jameson permanece en una economía falocéntrica que se cree capaz no sólo de apropiarse (“our”) de sus problemáticas sino de tematizarlas (“theme”), sin considerar lo que excluye, lo que, en presente, está excluyendo *en* esa (tentativa de) tematización], namely the production of the referent [...] The “production” of the referent—that is, the sense of some new unnameable ungeneralizable private bodily sensation—something that must necessarily resist all language but which language lives by designating—is the same as the ‘bracketing’ of the referent, its positioning as the ‘outside’ of the text or the ‘other’ of language. The whole drama of modernism will lie here indeed, in the way in which its own peculiar life and logic depend on the reduction of reference to an absolute minimum of elaboration” (JAMESON, 1985, p. 255).

como aquél que está inhabilitado para realizar(se) una cartografía cognitiva (JAMESON, 1984). Es decir que “when that ultimate final point of reference [the horizon of the modernist text] vanishes altogether [...] then we are in post-modernism, in a *now wholly textual world* from which all the pathos of high modernist experience has vanished away—the world of the image, of textual free-play, the world of consumer society and simulacra” (JAMESON, 1985, pp. 255-256. Las cursivas son mías).

Es por este mundo totalmente textual o, mejor, por esta *ahora total textualidad del mundo*, que he dicho que la pregunta por el cuerpo en Baudelaire sólo puede abrirse en ese espacio de transición entre la modernidad y la posmodernidad. En ese mismo sentido, Butler comienza el primer apartado de *Bodies that matter* con la advertencia: “One hears warnings like the following: If everything is discourse, what happens to the body? If everything is a text, what about violence and bodily injury? Does anything *matter* in or for poststructuralism?” (BUTLER, 1993, p. 4). La pregunta, en suma, por lo que *es materia* del posestructuralismo es la pregunta que, desde afuera, se le hace a un cuerpo que, según Butler, “is orchestrated by and as a *matrix of power* that remains disarticulated if we presume constructudness and materiality as necessarily oppositional notions” (BUTLER, 1993, p. 4. Las cursivas son mías). El cuerpo en el que se orchestra esta matriz de poder es el cuerpo de la filosofía occidental, al cual Butler llama a poner en cuestión su propia materialidad, en el sentido en el que esta historia de la materia “is in a part determined by the negotiations of sexual difference” (BUTLER, 1993, p. 5). Lo radicalmente distinto de este poner en cuestionamiento la materialidad de la filosofía de occidente, y, así, lo que es materia de ella (y, quizá, también, con ella, del posestructuralismo) es que para Butler la “materia” y el “cuerpo” dejan de ser (considerados como) referentes al problematizarse y proyectan, en el devenir crítico que los toma, momentáneamente, una vía para entender qué tipo de intereses políticos están en juego en el lenguaje de la metafísica:

The body posited as prior to the sign, is always *posited* or *signified* as *prior*. This signification produces as an effect of its own procedure the very body that it nevertheless and simultaneously claims to discover as that which *precedes* its own action. If the body signified as prior to signification is an effect of signification, then the mimetic or representational status of language, which claims that signs follow bodies as their necessary mirrors, is not mimetic at all. On the contrary, it is productive, constitutive, one might even argue *performative*, inasmuch as the signifying act delimits and contours the body that then it claims to find prior to any and all signification (BUTLER, 1993, p. 6).

En suma, al tratar de hacer del cuerpo (de la mujer), por ejemplo, en los poemas de Baudelaire antes citados o, como lo veremos más adelante, en el pasaje de *La danse de Gengis Cohn*, de Gary, *materia* (de estudio), estamos tratando con la materia misma, en sí misma, de ese cuerpo, y no con una exterioridad. No se trata, pues, de un espacio absolutamente exterior sino del espacio mismo, abierto, que tiene cuerpo gracias a que es nombrado, pues, “to have a concept of matter is to lose the exteriority that the concept is supposed to secure” (BUTLER, 1993, p. 6). Si los poemas de Baudelaire o el pasa-

je de la novela de Gary que veremos a continuación tienen cuerpo y hacen del cuerpo (de la mujer) su materia es porque, en cuanto textos del mundo, dan por sentada, aunque cada uno de modo distinto, la actualidad de la materia que están significando performativamente y como acontecimiento de la modernidad.

Ahora bien, ¿qué estatus adquiere esta materia que hace suya la materia de otro cuerpo? Como ya lo habíamos visto con Proust, en Baudelaire hay cierto clasicismo, en el sentido en el que la materia ahí, en sus poemas, aparece como “matriz” y siempre está temporalizada, actualizándose. “This is true for Marx as well”, dice Butler, “when ‘matter’ is understood as a principle of *transformation*, presuming and inducing a future. The matrix [in the classical configuration of metaphysics] is an originating and formative principle which inaugurates and informs a development of some organism or object” (BUTLER, 1993, p. 7). Este clasicismo, como principio de inteligibilidad, no niega la modernidad baudelairiana, pero sí la idea, que ya había mencionado Jameson en su crítica al “high modernism”, de una ruptura total con la disposición de los cuerpos del Ancien Régime, es decir, afirma a Baudelaire como un autocrítico al interior de su sistema, el sistema arte, institucionalizado —de donde proviene la necesidad, producto también de la “doble naturaleza”, de recibir la bendición de Sainte-Beuve. La de Baudelaire es una modernidad clásica, incluso si

insofar as matter appears [...] to be invested with a certain capacity to originate and to compose that for which it also supplies the principle of intelligibility, then matter is clearly defined by a certain power of creation and rationality that is for the most part divested from the more modern empirical deployments of the term. [...] In this sense, to know the significance of something is to know how and why it matters, where “to matter” means at once “to materialize” and “to mean” (BUTLER, 1993, p. 7).

Decir, como dice Baudelaire – o: mejor dicho: saber lo que *se está diciendo* cuando se dice del cuerpo (de la mujer) –: “Machine aveugle et sourde, en cruautés fécondes!” implica un *hacer inteligible* el acontecimiento de la modernidad que, según el programa de Foucault, debe aislarse para, acaso, encontrar en torno nuestro, a nuestro alrededor, esa causa permanente del progreso. De este modo, el poema se convierte en la prisión del cuerpo (de la mujer), aunque quizá sería mejor decir que el poema, en tanto que prisión, adquiere cuerpo, es decir, se materializa, al desfragmentar ese referente, el cuerpo (de la mujer) por medio de la sujeción y del proceso de subjetivación del sujeto. O al menos esto es lo que se desprende de la lectura en paralelo de estas tres, quizá cuatro (si consideramos a Jameson) instancias: Butler leyendo a Foucault, Foucault leyendo a Kant, Foucault leyendo a Baudelaire. En el primer punto de esta cadena, que es, a su modo, el último, afirma Butler:

the prison is *materialized* to the extent that it is *invested with power*; or, to be grammatically accurate, there is no prison prior to its materialization. Its materialization is coextensive with its investiture with power relations, and materiality is the effect and gauge of this investment. The prison comes to be only within the field of power relations, but more specifically, only to the extent that it is invested or saturated with such

relations, that such saturation is itself formative of its very being. Here the body is not an independent materiality that is invested by power relations external to it, but it is that for which materialization and investiture are coextensive” (Butler, 1993, p. 9).

Para este punto, es imposible ya no darse cuenta de que hemos hablado del cuerpo (de la mujer), de que sólo hemos podido hablar del cuerpo (de la mujer) con y en el lenguaje de una cierta economía, de la economía bajo cierta modalidad específica. El ser mismo del poema baudelairiano se juega en esta relación transaccional de valores sígnicos, que hace de su estructura y su semántica, compuesta por relaciones de poder — por ejemplo, el poder o la *autoridad* de quien habla y sobre aquél, aquélla, a quien se refiere—, en el sentido en el que este enunciante “succesfully buries and masks the genealogy of power relations by with it is constituted” (BUTLER 1993 10). Esta es la crítica inmanente al sistema destacada por Bürger y, finalmente, aquí es donde lo femenino del cuerpo (de la mujer) es producido como la exterioridad constitutiva de una economía falogocéntrica —Foucault, Jameson, este mismo texto, no escapan de ella—, pues, al no preguntarse por lo que se excluye de esta economía para que, en efecto, ella pueda tomar cuerpo, “when those specular (and spectral) feminine figures are taken to be feminine, the feminine is, [Irigaray] argues, fully erased by its very representation” (BUTLER, 1993, p. 10).

El texto de Butler sigue el camino —hasta donde un lector no iniciado en el feminismo puede darse cuenta— un tanto sinuoso de una discusión con Lucie Irigaray, más precisamente, con la propuesta de ésta última de una radical exclusión de lo femenino incluso en la oposición masculino/femenino¹¹. Empero, si “the feminine ap-

¹¹ Exclusión y borramiento de lo femenino precisamente cuando se le nombra, por lo que podemos decir que Baudelaire es, como Kant para Foucault, un instaurador de discursividad, basándonos en un ejemplo que reproduce su programa textual: el cuento que da título al del libro *Lucarne* de Raharimanana. Cito ahora un fragmento del primero, en el cual un *yo* enuncia y se enuncia: “Un morceau de ventre nu, des bras qui s’étalent – tentacules gluants jaillissant des terres –, des chiens qui deviennent de plus en plus furieux. Je dois partir. Oui, sortir de mon trou. Les cheveux du cadavre sont de vieilles cordes usagées qui ne servent plus à rien, des herbes arrachées dans la boue que l’on a jetées là (dans la boue, on cherche des écrevisses. La boue est bonne). La chair entrevue n’est que de la viande vulgaire qui bleuit déjà, une viande avariée de boucher qui ne trouvera nul client que les charognes et les autres charognards humains. Il faut partir. Glacé le mur où s’appuie le dos, humide le sol sous les fesses. Le cadavre est superbe ainsi dans son élément naturel, parmi ces déchets et ordures. Tu es terre, tu retourneras à la terre ! Paix à toi, ô cadavre ! Bizarre, tu as le ventre étrangement proéminent, un visage qui n’a plus d’autres traits que des blessures, des écrochures et de balafres. Le sang caille dans ta bouche. Crache ! Crache donc ce morceau de caillou ! Ou alors avale ! Tu n’as pas mangé depuis quand ? Avale, avale j’ai dit !” (RAHARIMANANA, 1996, p. 60). El texto de Raharimanana tiene rasgos ambiguos, equívocos, que lo acercan a una poética baudelairiana, como es el caso de la “viande avariée de boucher qui ne trouvera nul client”, donde el “qui ne trouvera nul client” puede funcionar lo mismo para “viande” que para “boucher”; además, la grafía “ô”, seguida de un sustantivo y con terminación en signo de exclamación, por demás en desuso, nos regresa a esos versos finales de Baudelaire. En suma, repite el efecto baudelairiano de exclusión y borramiento de lo femenino en

pears for Irigaray only in catachresis”, es decir, como impropiedad del lenguaje, como aquello que se sirve “of a proper name to describe that which does not properly belong to it and that return to haunt and coopt the very language from which the feminine is excluded”, ¿será posible encontrarnos – pero, una vez más, ¿quiénes somos nosotros? – con un texto que, por medio de la catachresis, ya no digamos “nombre” sino, al menos, “apunte” hacia lo femenino excluido?

Es en este sentido en el que me interesa leer el final del capítulo de *La danse de Gengis Cohn*, donde aparece por primera vez Lily, como un efecto de catachresis en la novela de Gary. El pasaje es largo – mucho más largo, ciertamente, de lo que ahora cito –; empero, creo, merece la pena incorporarse en este texto:

[...] je vois Lily apparaître parmi les ruines. Aussitôt, une cascade se jette à ses pieds, des paons se placent sur les branches des arbres et font des effets de miniature persane, des chérubins de Raphaël commencent à froufrouter autour d’elle, des licornes se mettent à gambader, Dürer se précipite, chapeau bas, s’agenouille et attend une commande, Donizetti se déchaîne, Watteau soigne le charme, Hans Holbein le Jeune étale son Christ assassiné à ses pieds pour lui donner un air de Vierge et aussitôt des centaines de Christ se disposent un peu partout, avec un sens aigu de la composition, pour le bonheur de l’œil.

[...]

J’ai soudain la sensation d’assister à une grande activité artistique dans le monde. Des musées se mettent à regorger des trésors, on fait une rétrospective de huit cents tableaux de Picasso, de Vermeer, on garde le Louvre ouvert même la nuit, les villes allemandes paient n’importe quel prix les chefs-d’œuvre pour se remettre d’aplomb, la ville de Düsseldorf acquiert même le portrait du poète exterminé Max Jacob et l’accroche à ses murs : l’Allemagne se rachète.

—Qui était ce monsieur, Florian ?

Quelle voix ! Tenez, c’est bien simple, ce n’est plus une voix, c’est du Mozart.

[...]

Il est en train de m’arriver quelque chose de tout à fait curieux. Je ne sais si c’est ça voix, ou cette émouvante chaleur qui se dégage d’elle, mais je sens que je commence à sortir de l’abstraction. Car, inutile de vous dire que Lily n’a rien d’allégorique : c’est une créature de notre chair et de notre sang. Elle est même très chienne, comme on dit en yiddish. L’effet est, comme toujours, extraordinaire. Vous êtes pris d’une envie fougueuse d’accomplir. Vous vous sentez monumentale, vous vous mettez à regarder les chênes les plus fiers d’égal à égal. C’est un de ces moments de certitude absolue où l’homme prend vraiment sa mesure et cesse de douter de sa grandeur. Cette fois, vous allez faire son bonheur, vous êtes sûr de votre génie, de votre système, ce n’est plus du vent, vous tenez enfin quelque chose de solide. Vous vous dressez de tout haut, vous vous mettez en position, vous déployez votre bannière idéologique et

una prosa que es, está por demás recalcarlo, demasiado “bella”. Pero este análisis comparativo es, lo sé, muy limitado. Sirva solamente de ejemplo del carácter de instaurador de discursividad de Baudelaire a partir de la exclusión y el borramiento del cuerpo (de la mujer), instaurador de una historia a la que se le podría sumar, también, *La vie et demie*, de Sony Labou Tansi, 2666 de Bolaño, e incluso *Folle*, de Nelly Arcan...

vous vous mettez à ouvrir à la construction du socialisme. Mais Lily rêve d’une perfection qui n’est ni dans vos moyens ni dans les siens. Elle continue à boudier. Elle vous caresse encore la tête mais déjà son regard nostalgique cherche un autre système. Les yeux commencent à vous sortir de la tête, vous tirez la langue, vous suez sang et eau, vous sentez que vous allez perdre pied d’un moment à l’autre, vous ne tenez que grâce à une crampe, vous faites appel à toutes vos ressources idéologiques, vous essayez d’entrer dans l’Histoire, vous lui faites des trucs, enfin, inouïs, vous vous fourrez dans des endroits dont vous ne soupçonniez même pas l’existence.

[...]

Au fond, ce qu’il faudrait, c’est une saillie suprême par Dieu lui-même. Mais je vais vous dire quelque chose entre nous, dans le plus grand secret : Dieu n’est pas un homme.

Chut. (GARY, 1967, pp. 170-176).

¿Cómo nombrar eso que sucede en este pasaje de Gary? Irigaray, citada por Butler, tiene un término para ello: lo femenino excesivo, aquello que está excluido del binarismo masculino/femenino (BUTLER, 1993, p. 13). Es decir que, si en Baudelaire teníamos lo femenino especular como lo que estaba figurado, incluso pre-figurado al interior de ese binarismo, en Gary tenemos lo femenino excesivo, lo que excede el sistema y, como la propia Lily, con una mirada nostálgica, busca otro sistema.

Sin duda, el pasaje anterior de Gary no logra salir de cierta fantasmagoría platónica en la que lo femenino, como receptáculo, no puede ser nombrado (BUTLER, 1993, p. 25). Lo que me interesa, no obstante, es el juego transaccional que abre este pasaje garyano en comparación con aquellos poemas de Baudelaire que nos habían llevado a la desfragmentación del cuerpo (de la mujer). Es decir, el juego o, mejor, el *enjeu* del valor discursivo que produce el que llamaré de ahora en más el gesto de la modernidad garyana: la materialidad espectral.

Para empezar a definir esta forma específica de materialidad es preciso abandonar el terreno ilustrado (o bien, simplemente, el idealismo alemán kantiano) y entrar en el romanticismo, como lo propone Menke en su lectura del concepto de sujeto en la estética. Para Menke, es con Schlegel y su concepto de “poesía crítica”, entendida como tal “cuando presenta con el producto también lo productivo”, que se abre la posibilidad de salir de la estética de subjetividad —de la subjetividad estética, mejor dicho; de la estética que, al tiempo que produce la obra produce también al sujeto que la detenta. De lo que se trata, según Menke, es de pasar de una teoría de la modernidad centrada en el sujeto a una teoría de la modernidad centrada en lo reflejante y lo reflejado, para lo que Menke propone retomar una acepción de reflexión que está en Schlegel: “si tanto lo reflejante como lo reflejado ya no son entendidos como sujeto, la relación reflexiva tampoco puede pensarse ya como una de autopresentación interna” (MENKE, 2011, p. 109). La relación reflexiva (romántica y no idealista-ilustrada) puede salir de la inmanencia de la obra en tanto que ésta es autónoma al sujeto (autónomo) de la Ilustración. Es la obra y no el nombre de autor que la posibilita quien, ahora, en esta relación, se presenta como quien organiza la materialidad misma. Lo que falta en la obra de Baudelaire —que está, por el contrario, en la de Gary— es, en términos de Schlegel recuperados por Menke, la ironía. “El concepto de ironía”, dice Menke, “de-

fine el 'devenir' interminable en que la poesía consiste en cuanto reflexiva, como 'un cambio constante entre la autocreación y la autodestrucción'" (MENKE, 2011, p. 109). La clave se encuentra en el concepto de "lo producente": "Lo producente es, en cuanto constitutivo, al mismo tiempo desconstitutivo: ésta es la lógica anti-teleológica de la fuerza y de su acción que conserva el concepto de ironía en Schlegel" (MENKE, 2011, p. 110).

Este problema es, sin embargo, aporético: incluso si se llegase a reemplazar la reflexividad por la subjetividad en una teoría de la modernidad, "una teoría de la modernidad en cuanto teoría de su reflexividad siempre seguirá siendo una teoría de la subjetividad" (MENKE, 2011, p. 114). Empero, la posibilidad abierta por "lo producente", a su vez presente en la obra misma, actualizándose en ella, nos permite ver, aunque sea como un brevísimo resquicio, cómo es que el programa romántico schlegeliano sirve para acceder a lugares donde el referente, aunque se borre al producirse, no sujeta al cuerpo que lo enuncia. El programa político de esta propuesta, sin salir de las exclusiones denunciadas por Butler/Irigaray, puede acaso nombrar callando. Justamente como lo hace el narrador de *La danse de Gengis Cohn* al ver por primera vez aparecer a Lily, pues, aunque dice "yo", los efectos de su relato/ descripción no tienen como centro un aislamiento: todo lo contrario: Lily es centrada en todos los sentidos, desde todos los sentidos, desde los más variados ángulos artísticos, y el propio narrador afirma "tener la sensación de asistir a una gran actividad artística en el mundo". Los fragmentos del cuerpo (de la mujer), de Lily, no son fragmentos de una materia ajena a su presentación: son la materia misma, hecha de historia que, al momento en el que la leemos, se escribe y se borra, pero ya no como instantánea de un pasaje sino como pasaje histórico. En el fondo, quizá, lo que está en juego aquí es la Historia, nada más, la forma en la que, al darle cuerpo – a través de las referencias a las obras que, "humanamente", la constituyen – perdemos, nosotros, el cuerpo con el que podríamos penetrar en ella. Así, pues, lo espectral de la materialidad espectral ya no es lo femenino – cuerpo (de la mujer) – sino, sencillamente, el falo.

¿Hay (un) cuerpo en esa aparición, en esa modernidad garyana cuya característica es la materialidad espectral?; mejor dicho: ¿cómo es posible que a través de lo femenino excesivo tengamos también lo femenino espectral en Lily? En esta doble presentación es donde radica una formulación radicalmente opuesta a la de la modernidad baudelairiana, que nos ha servido, entonces, no para enfrentarla contra actitudes contra-modernas sino contra una actitud moderna de otro modo, una modernidad que se actualiza por medio de la referencia que trata de entrar en la Historia precisamente bajo el postulado no de la muerte de Dios sino de su última exclusión: "Dieu n'est pas homme". La impotencia, aquí, es de un Dios-hombre y no de lo que ésta excluye. Callando, Gary accede a lo que Baudelaire sólo puede criticar de manera inmanente: lo femenino, que excluye sistemáticamente el cuerpo (de la mujer) de su obra, que lo destruye. "Dieu n'est pas homme" es un acontecimiento con valor de signo, rememorativo, diagnóstico y pronóstico del único progreso al que, quizá, podamos acceder: la negación de nosotros mismos. Y lo que Gary invierte en esta proposición —en los dos sentidos de la palabra, es decir, como lo que pone en el juego transaccional y aquello a lo que le da la vuelta, es el valor del significante "Dieu", el último significante verdadero de la modernidad.

Bibliografía

BAUDELAIRE, Charles. “[Fragment XV de « Spleen et Idéal »]”, “À une passante”, *Les Fleurs du mal suivies de Petits poèmes en prose, Curiosités esthétiques, L’art romantique, Journaux intimes (extraits), La Fanfarlo*, préface et commentaires de Robert Sctrick. Paris, 1999, pp. 50-51, 118-119.

BÜRGER, Peter. *Theory of the Avant-Garde* [1974]. Translation from de German by Michael Shaw, foreword by Jochen Schulte-Sasse. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.

BUTLER, Judith. *Bodies that matter. On the discursive limits of “sex”* [1993]. London and New York: Routledge, 2011.

DERRIDA, Jacques. “Pour l’amour de Lacan” [1992]. *Résistances de la psychanalyse*. Paris: Galilée, 1996, pp. 56-88.

DERRIDA, Jacques. *La voix et le phénomène. Introduction au problème du signe dans la philosophie de Husserl* [1967], Paris, PUF, 2010.

FOUCAULT, Michel. “Qu’est-ce qu’un auteur?”, *Dits et écrits. 1954-1988. I 1954-1969*, édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald, avec la collaboration de Jacques Lagrange. Paris : Gallimard, pp. 789-821.

FOUCAULT, Michel. “Qu’est-ce que les Lumières? (What is Enlightenment?)” [1984b], “Qu’est-ce que les Lumières?” [1984a], *Dits et écrits. 1954-1988. IV 1980-1988*, édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald, avec la collaboration de Jacques Lagrange. Paris : Gallimard, 1994, pp. 562-578, 679-688.

FOUCAULT, Michel. *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France (1982-1983)* [2008], édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Frédéric Gros. Paris: Gallimard – Seuil, 2008.

FUSILLO, Massimo. *Estética de la literatura* [2009]. Traducción de Francisco Campillo. Madrid: Machado Libros (Col. La Balsa de la Medusa), 2012.

GARY, Romain. *La danse de Gengis Cohn* [1967]. Paris: Gallimard (Col. Folio), 2011.

HUERTA, David. “Treinta intenciones para Baudelaire. Modernidad, vida, poesía”, *Aproximaciones a la modernidad. París-Berlín. Siglos XIX y XX*, editores Patricia Nettel y Sergio Raúl Arroyo. México: UAM-X, 1997, pp. 15-38.

JAMESON, Fredric. “Baudelaire as Modernist and Postmodernist: The Dissolution of the Referent and the Artificial ‘Sublime’” [1985], in *Lyric Poetry. Beyond New Criticism*.

Edited by Chaviva Hošek and Patricia Parker. Ithaca and London: Cornell University Press, 1985, pp. 247-263.

JAMESON, Fredric. *Postmodernism or The Cultural Logic of Late Capitalism* [1984], Durham – North Caroline: Duke University Press, 1991.

MENKE, Christoph. *Estética y negatividad* [2011]. Edición e introducción de Gustavo Leyva, traducción directa del alemán de Peter Storandt Diller, revisión de la traducción de Gustavo Leyva. Buenos Aires, FCE – UAM, 2011.

PROUST, Marcel. “Sainte-Beuve et Baudelaire” [1954], *Contre Sainte-Beuve*, préface de Bernard de Fallois. Paris: Gallimard, 2010, pp. 161-186.

RAHARIMANANA, “Lucarne”, *Lucarne. Nouvelles* [1996]. Paris, Le Serpent à Plumes (Col. Motifs), 2010, 57-64.

RANCIERE, Jacques, “Política de la escritura” [1994], *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*, presentación, traducción y notas de Javier Bassas Vila. Barcelona: Her-der, 2011, pp. 33-50.

Artigo recebido em 07/03/2016; aprovado para publicação em 05/07/2016

RESUMEN: El presente artículo pretende abordar, desde el concepto de “modernidad” propuesto por Michel Foucault en tres textos (“What is Enlightenment”, “Qu’est-ce que les Lumières?” y la clase inaugural del curso *Le gouvernement de soi et des autres*), la problemática de literatura entendida como *el* producto de la modernidad. A través de una crítica de la figura del cuerpo en Baudelaire y Romain Gary, la modernidad se presenta en sus signos, en sus significantes, constituyendo un sujeto de-tenido por el fracaso de la Ilustración y el propio estatismo del texto conformado de significantes. Así, con ayuda también del feminismo de Butler e Irigaray, el cuerpo termina apareciendo como una descomposición de lo moderno en su producto por excelencia.

PALABRAS CLAVE: Michel Foucault; Baudelaire; Romain Gary; Judith Butler; modernidad; literatura; estética; política.

RESUMO: O presente artigo pretende abordar, a partir do conceito de “modernidade” proposto por Michel Foucault em três de seus textos (“What is Enlightenment”, “Qu’est-ce que les Lumières?” e a aula inaugural do curso *Le gouvernement de soi et des autres*), a problemática da literatura entendida como *o* produto da modernidade. Por meio de uma crítica da figura do corpo em Baudelaire e Romain Gary, a modernidade se apresenta em seus signos, em seus significantes, constituindo um sujeito tomado pelo fracasso do Iluminismo e pelo próprio estatismo do texto conformado de significantes. Assim, com a ajuda também do feminismo de Butler e Irigaray, o corpo termina aparecendo como uma decomposição do moderno em seu produto por excelência.

PALAVRAS-CHAVE: Michel Foucault; Baudelaire; Romain Gary; Judith Butler; modernidade, literatura; estética; política.

Homoerotismo masculino e relações de poder no romance *Em nome do desejo*, de João Silvério Trevisan

Frédéric Grieco

Graduado em Letras-Português pela Universidade Federal de Goiás, e mestrando em Estudos Literários pela mesma instituição. Bolsista de mestrado pelo CNPq.

Considerações iniciais

O romance *Em nome do desejo* (1985), publicado originalmente em 1983, de João Silvério Trevisan, narra as memórias do personagem João, com cerca de quarenta anos de idade, sobre o período da juventude em que viveu num Seminário católico, onde era mais conhecido pelos outros seminaristas como Tiquinho, “por ele ser pequeno – um tiquinho de gente” (TREVISAN, 1985, p. 25). Nas memórias do protagonista, a rígida e vigilante disciplina do Regulamento do Seminário, os desejos e as relações homoeróticas e as constantes injúrias sobre as performances de gênero masculino dos e entre os seminaristas são evocados ao longo de toda a narrativa. Os desejos e as relações homosociais e homoeróticas dos seminaristas e dos próprios padres superiores eram sempre incitados, reprimidos, repreendidos, construídos e/ou desconstruídos a partir do Regulamento e das pedagogias disciplinares, da constante vigilância comportamental, das injúrias (verbais, físicas e simbólicas) e dos discursos da pastoral cristã daquele Seminário. Assim sendo, pode-se evidenciar uma série de discursos, saberes, regramentos e dispositivos estruturando rigidamente o disciplinamento dos corpos e as relações de poder entre os seminaristas e os padres superiores dentro do Seminário.

Sendo assim, este artigo objetiva analisar como os dispositivos, os discursos, o disciplinamento dos corpos e as relações de poder presentes no Seminário de *Em nome do desejo* estruturam e moldam os desejos e as relações homosociais e homoeróticas masculinas entre os personagens desse romance. A partir disso, este artigo evidencia como as relações interpessoais, no caso entre seminaristas e padres, constituem-se como relações de poder, hierarquia e saber, estabelecidas através de diversos dispositivos, discursos, pedagogias e mecanismos disciplinares. Para isso, esta análise se embasa teoricamente nas obras *Vigiar e punir* (1996), *História da sexualidade 1: a vontade de saber* (2015) e *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* (2014), de Michel Foucault. Além das proposições teóricas sobre disciplinamento dos corpos, dispositivos, mecanismos e relações de poder, advindos dos estudos de Michel Foucault, este artigo também se embasa teoricamente em Didier Eribon (2008), Julia Kristeva (1982), Georges Bataille

(2014), Giorgio Agamben (2010), Eve Kosofsky Sedgwick (1985, 2007), entre outros autores.

Para desenvolver essa análise de *Em nome do desejo*, de João Silvério Trevisan, primeiramente há uma exposição e reflexão sobre a vigilância comportamental, o dispositivo panóptico, a tecnologia disciplinar dos horários, as punições, as injúrias sobre as performances de gênero masculino desviantes das normativizações sexistas/ machistas/ patriarcalistas, o dispositivo do armário e a docilização dos corpos. Depois, discorre-se sobre os mecanismos de poder e saber do exame e da confissão, assim como sobre os espaços de homosociabilidade masculina no Seminário. Por fim, discute-se sobre os interditos disciplinares e as transgressões homoeróticas dentro do Seminário, sobre a formação de uma subjetividade gay numa sociedade patriarcalista e homófoba; e, a seguir, são feitas algumas considerações finais.

Vigiar, punir, injuriar e disciplinar os corpos

Na obra literária *Em nome do desejo*, o Seminário é o espaço no qual se desenvolve quase todo o enredo, estabelecendo-se a maior parte das relações entre os personagens. É um espaço restrito à sociabilidade masculina, com raras exceções. O Seminário é, portanto, um espaço de homosociabilidade masculina no qual as relações são desenvolvidas e estabelecidas através de um rígido Regulamento, de uma constante e analítica vigilância comportamental, de dispositivos, de discursos e de pedagogias disciplinares.

É possível evidenciar vários dispositivos presentes nas (micro e macro) relações de poder estabelecidas entre os muros do Seminário, sendo as microrrelações de poder aquelas estabelecidas entre os próprios seminaristas, e as macrorrelações de poder aquelas exercidas pelos padres superiores sobre os seminaristas. Quanto à palavra “dispositivo”, trata-se de

um termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de Foucault. Ele o usa com frequência, sobretudo a partir da metade dos anos setenta, quando começa a se ocupar daquilo que chamava de “governabilidade” ou de “governo dos homens”. [...] É um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos [...], [tendo] sempre uma função estratégica concreta e se inscreve[ndo] sempre numa relação de poder [...] [e] como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber (AGAMBEN, 2010, p. 27-29).

Um dos principais dispositivos presentes no Seminário refere-se ao dispositivo panóptico. Michel Foucault denomina, em *Vigiar e punir* (1996), a incessante e onipresente vigilância disciplinar de panoptismo, fazendo referência ao panóptico de Bentham, que é uma figura arquitetural penitenciária que visa estabelecer uma constante

vigilância comportamental e disciplinar sobre os detentos, organizando

unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. [...] Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. [...] Por isso Bentham colocou o princípio de que o poder devia ser visível e verificável. Visível: sem cessar o detento terá diante dos olhos a silhueta da torre central de onde é espionado. Verificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode vê-lo (FOUCAULT, 1996, p. 177-178).

Por ser uma figura arquitetônica marcada profundamente pela vigilância, o Seminário de *Em nome do desejo* (TREVISAN, 1985) pode ser considerado como uma instituição panóptica, afinal trata-se de um espaço em que o dispositivo panóptico tem um papel basilar, uma vez que os horários, os comportamentos e as relações estabelecidas entre os seminaristas eram sempre vigiadas e reguladas pelos padres superiores, e entre os próprios seminaristas.

Assim, os desvios disciplinares e comportamentais eram sempre passíveis de castigos, injúrias e até mesmo expulsões do Seminário, numa incessante e potencial relação entre vigiar e punir:

– O que mereciam os pecadores ou faltosos?

– Punições. Pelo catecismo, logo após a Morte seguia-se o Juízo Particular, pois o Universal só ocorreria no Final dos Tempos. Conforme o julgamento, havia o Céu ou o Inferno, por toda a eternidade. Mas antes da Morte, já havia, ali mesmo no Seminário, muitas punições, que ainda não eram eternas mas nem por isso menos chatas. Sair fora da fila dava castigo. Chutar pedrinha enquanto se andava na fila dava castigo, assim como cochichar com o vizinho da frente ou atrás. Castigava-se com a “parede”, com suspensões, com retiros obrigatórios, com a incomunicabilidade e, em casos graves ou reincidências, com a expulsão.

[...]

– Havia muitos casos de expulsão?

– Muitos. Pelas mais diversas razões. Um menino dos Maiores foi expulso por beber meia garrafa de vinho de missa, quando cumpria o cargo de sacristão. Outro, porque fumava escondido. Outro, porque estava lendo *Os miseráveis*. Dois foram expulsos por trocarem um beijo, na rouparia. Vários por manterem insistentes amizades particulares. E houve a célebre Inquisição dos Doze, que durou dez dias e resultou na expulsão de doze meninos – por gravíssimo delito coletivo contra a santa castidade (TREVISAN, 1985, p. 33-34).

Como se evidencia no trecho citado, quaisquer desvios disciplinares no Seminário eram também considerados como faltas pecaminosas, o que fazia com que muitas vezes os seminaristas introjetassem a correspondência entre faltas disciplinares e o ato de pecar. Assim sendo, os seminaristas não eram só vigiados pelos padres superiores,

mas também pelas suas próprias consciências, temendo tornarem-se pecadores. Nesse ponto, o dispositivo panóptico atinge seu ápice, ao ser também uma vigilância temerosa do indivíduo em relação a ele próprio. Além disso, esse dispositivo se reforça constitutivamente à medida que o indivíduo introjeta a ideia, amplamente difundida no discurso da pastoral cristã, de um Deus onipresente, onisciente e onipotente, ou seja, de uma divina autoridade suprema que é incessantemente vigilante e potencialmente recompensadora ou punitiva. A noção de pecado, a noção do que deve ou não deve ser feito, faz parte basilar do discurso moral no imaginário católico e bíblico. Sobre a moralidade e a sujeição do indivíduo a esse mecanismo discursivo de poder e saber, Foucault diz, na sua *História da sexualidade 2* (2014, p. 36), que,

em suma, para ser dita “moral” uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor. É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente “consciência de si”, mas constituição de si enquanto “sujeito moral”, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controlar-se, pôe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se.

Após a chegada dos novos padres superiores, do reitor Augusto e do diretor espiritual Marinho, houve um relativo abrandamento disciplinar no Seminário. Entretanto, ele continuou sendo uma rígida instituição disciplinar e panóptica. A vigilância disciplinar não cessava dentro desse espaço homosocial masculino. Aliás, ela até mesmo se intensifica, tornando-se ainda mais hierarquizada. Vale ressaltar a relação intrínseca entre vigilância e hierarquia, na qual a hierarquia é uma parte fundamentalmente constitutiva do panoptismo, uma vez que as diferentes posições de poder implicam diferentes posições de vigilância. Segundo Foucault (1996, p. 158),

o poder disciplinar, graças a ela [a vigilância hierarquizada, contínua e funcional], torna-se um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder da vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um “chefe”, é o aparelho inteiro que produz “poder” e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo.

Por isso, a vigilância hierarquizada, e, portanto, o dispositivo panóptico, não funciona apenas a partir da vigilância dos padres superiores em relação aos seminaris-

tas, mas também como uma vigilância entre os próprios padres superiores, dos seminaristas em relação ao comportamento dos padres superiores, e dos seminaristas em relação aos outros seminaristas, como é demonstrado no seguinte trecho de *Em nome do desejo*:

Como naquele recinto fechado vivia-se a paixão em florescência, estabeleceu-se entre os Maiores uma verdadeira competição sem regras. Para conseguir os favores do Reitor, os adolescentes chegavam a se denunciar uns aos outros. Era o caso do rapazinho chamado Beizola (chorava por qualquer motivo) que fazia listinhas das faltas cometidas pelos colegas, a fim de entregá-las ao Reitor. Tratava-se de um verdadeiro surto epidêmico em que eles próprios passaram a controlar a disciplina, já que todos vigiavam todos – excetuando-se os grupos de amigos (TREVISAN, 1985, p. 75).

O dispositivo panóptico por sua vez se relaciona intrinsecamente com outros dispositivos, discursos e tecnologias disciplinares no Seminário: trata-se, pois, de uma rede complexa de dispositivos, discursos e tecnologias disciplinares que se entrelaçam constitutiva e fortemente entre si, estruturando todas as relações de poder, hierarquia e saber entre os indivíduos naquela instituição, disciplinando os corpos, moldando as subjetividades. Coatuando com o dispositivo panóptico, encontra-se o disciplinamento tecnológico pelos horários. Segundo Foucault (1996, p. 138-140), para que a disciplina funcione, “importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis”, afinal, “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”. Por isso, os horários são rigidamente preestabelecidos e devem ser seguidos com rigor pelos seminaristas:

- Como era a vida cotidiana desses eleitos, em termos de horário?
- Mais ou menos assim: levantavam-se às 5 e meia, durante a semana (uma hora mais tarde, nos domingos). Às 6 horas, iam todos para a capela, onde rezava-se a oração da manhã, depois fazia-se meditação coletiva, seguida de missa e uma pequena ação de graças. Às 7 e meia, desjejum no refeitório – café com leite, pão com manteiga. Às 8 horas, início das aulas, que duravam até às 11:55, com um intervalo de dez minutos às 9:50 para um lanche rápido no recreio (pão e banana). Ao meio-dia, almoço, seguido de breve Visita ao Santíssimo, na capela. Às 12:30 começavam os trabalhos comunitários obrigatórios: limpeza da casa, do chiqueiro e galinheiro; plantio, capina e colheita na horta; e concertos de material esportivo. Às 13:30, primeiro horário de estudo, que era obrigatório. Às 14:30, recreio para lanche rápido (pão ou bolo, também chamado de bolota, em alusão à sua massa quase crua). Às 15 horas, um grupo ia alternadamente para o estudo-obrigatório mais longo, enquanto o outro ia jogar futebol; às segundas, quartas e sextas, eram os Maiores que jogavam; às terças, quintas e sábados, os Menores; somente aos domingos havia futebol para os dois grupos, em horários diferentes; os que não gostavam de futebol podiam jogar um arremedo de tênis ou vôlei – este, predileto do grupo de mariquinhas e, portanto, tido como esporte menor. Às 17:30, jantava-se e se rezava o Angelus, coletivamente, no próprio refeitório. Às 18 horas, recreio obrigatório; duas vezes por semana havia brincadeiras também obrigatórias, separadamente para Maiores e Menores; aí acontecia o famoso “jogo do garrafão”, terror dos fracos e oprimidos. Às 19 horas, extenuados pelo jogo, os alunos rezavam o terço, em grupos ou

não; somente aos sábados é que o terço era rezado rigorosamente em latim, com toda a comunidade caminhando pelo pátio, em quatro filas paralelas, para frente e para trás, numa coreografia que, dentro do contexto, bem se poderia chamar de sagrada: Pater Noster para frente, Ave Maria gratia plena para trás, depois para frente, depois para trás e frente e trás, até terminar a dezena e chegar ao Pater Noster seguinte, que iniciava outra dezena de Ave Marias; eram já sonolentos os números, movimentos e vozes, cujo latim fazia remontar a distantes, indeterminadas épocas da cristandade. Às 19:30 subia-se novamente para um período de estudo-obrigatório. Às 20:30, a comunidade dirigia-se à capela, onde se rezava a oração da noite; logo a seguir, tomava-se chá no próprio corredor e entrava-se para os lavatórios, onde se dispunha de dez minutos para as abluções noturnas. Às 21 horas, as luzes se apagavam impreterivelmente e dormia-se. Para os Maiores, entretanto, havia um horário opcional de estudo até às 22 horas, já de pijama (TREVISAN, 1985, p. 29-31).

Para que a tecnologia disciplinar dos horários funcionasse, assim como as demais regras comportamentais às quais os seminaristas deveriam se submeter, era preciso que o dispositivo panóptico atuasse incessantemente, era preciso vigiar sempre, recompensando os “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1996, p. 126-127), os indivíduos disciplinados, e punindo todos aqueles que se afastassem das normas, que não eram seminaristas dóceis, pouco submissos aos mecanismos de adestramento disciplinar. De acordo com Cláudio Lúcio Mendes (2006, p. 171), em seu artigo “O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo”,

a disciplina vem tornar o corpo mais eficiente e mais dócil, e vice-versa. Estipula o que pode fazer e o que não deve fazer. Com base em tecnologias disciplinares, constrói-se uma “anatomia política” para melhor competência do corpo, diretamente ligada a maior enquadramento. Assim, desenvolvem-se formas para aperfeiçoar as forças corporais (pois as tornam mais econômicas) e igualmente para diminuí-las (naqueles momentos em que poderia desenvolver forças para transgredir a disciplina). Em outras palavras, com o poder disciplinar produz-se, sempre, algum tipo de exercício sobre o corpo.

Como já foi dito, o dispositivo panóptico não era exercido somente por uma vigilância disciplinar dos padres superiores sobre os seminaristas, mas também por uma vigilância comportamental entre os próprios alunos. Essa vigilância comportamental entre os seminaristas, na maioria das vezes, consistia numa normatização patriarcalista das performances do gênero masculino, na qual havia a valorização das performances ditas como “viris”, e o menosprezo pelas performances ditas como “afeminadas”. Dessa forma, todos aqueles seminaristas que se distanciavam das performances concebidas como “viris” de “homens com H maiúsculo”, de “homens machos”, como dizia frequentemente o padre reitor Augusto (TREVISAN, 1985, p. 80), eram nomeados de “mariquinhas” ou “frescos”, sendo injuriados (verbal, física e/ou simbolicamente) pelos outros seminaristas que se enquadravam nas performances consideradas como realmente “masculinas”. O momento em que tais injúrias se manifestavam mais concreta e violentamente era através do “jogo do garrafão” (TREVISAN, 1985, p. 40-41) feito entre os alunos, injuriando e punindo os seminaristas considerados “mariquinhas”

e/ou “frescos”.

Essa injúria verbal, física e/ou simbólica refere-se constitutivamente a uma injúria de caráter patriarcalista, machista e sexista, já que é, antes de tudo, uma injúria por normatização distintiva dos gêneros masculino e feminino, existindo uma inferiorização do feminino em relação ao masculino. Observa-se, assim, uma relação intrínseca entre a manutenção das instituições e das relações patriarcalistas, a homofobia e a inferiorização machista/sexista do feminino (SEDGWICK, 1985, p. 3). Por isso, o não enquadramento, a não docilização, às normas e às idealizações regulatórias destinadas ao “sexo” (masculino) que “trabalham de forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual” (BUTLER, 2010, p. 154), implica uma inferiorização e abjeção, a partir de uma perspectiva patriarcalista/machista/sexista, desses corpos indóceis, indisciplinados, que “não pesam”, que “não importam”, por não estarem enquadrados às normas e aos discursos preestabelecidos.

Portanto, as injúrias sobre os seminaristas nomeados como “mariquinhas” e/ou “frescos” se constituem e resultam numa abjeção pelo não enquadramento às normas performáticas preestabelecidas, sócio-histórico-culturalmente, ao gênero masculino. No seguinte trecho do romance, evidencia-se o que caracterizava, pejorativamente, no Seminário, um seminarista como um “mariquinha”:

– Quais seriam as características de um mariquinha?

– Fundamentalmente duas: não jogar futebol e tomar banho diariamente. Como os dias de futebol se revezavam entre Maiores e Menores, os jogadores só se banhavam a cada dois dias; de modo que havia uma relação direta entre o excesso de banhos e a escassez de aptidão para o futebol ou, ao contrário, entre a prática do futebol e o banho exclusivamente como necessidade. Tiravam-se daí conclusões de longo alcance: mariquinha era quem usava talco, porque homem de verdade cheirava a suor; aliás, homem devia “ter cheiro de porra” – entendendo-se, por essa atropelada conclusão, que o acúmulo de sebo debaixo do prepúcio significava quantidade generosa de esperma e, portanto, de virilidade. [...] A essas características, acresciam-se outras, suficientes mas não indispensáveis, para configurar um mariquinha: jogar vôlei, emitir gritinhos de susto ou surpresa, ter horror ao jogo do garrafão e gesticular de um modo um pouco esvoaçante. Aliás, foi justamente a partir dessa última característica que o grupo de Tiquinho passou a ser conhecido como a “Passarada” (nome maliciosamente reinterpretado, pelos mais afoitos, como a “Bicharada”). [...]

– O que os aproximava, afinal, e os tornava tão coesos?

– O fato de viverem inapelavelmente apaixonados por outros colegas. Seus assuntos prediletos e seus segredos maiores giravam em torno dessas paixões às vezes passageiras, às vezes devastadoras. Tratava-se, indiscutivelmente, de um grupo de pequenos estetas, a julgar pelo refinamento de seus gostos em matéria de roupa, de beleza masculina, de música popular ou clássica e até mesmo no cuidado com que rezavam e pediam perdão por seus pecados. Podia-se dizer que viviam crucificados entre o apelo de Deus e a beleza dos homens (TREVISAN, 1985, p. 50-51).

De acordo com Julia Kristeva (1982, p. 4), o que causa a abjeção é aquilo que perturba a identidade, o sistema e a ordem preestabelecida, não respeitando limites, regras, posições e imposições. Essas injúrias entre os seminaristas seriam o estabelecimento de microrrelações de poder dos alunos considerados “homens machos” sobre aqueles que eram considerados “homens afeminados”, numa perspectiva patriarcal, na qual o “masculino” é considerado superior ao “feminino”.

Para tentar driblar a abjeção, a injúria e a vigilância comportamental e disciplinar em relação aos desvios das normas performáticas de “masculinidade”, vários seminaristas, como Tiquinho, às vezes tentavam se enquadrar ou disfarçar sua identidade gay, considerada como uma identidade de “mariquinha” e de “fresco”, que era inferiorizada, abjetada e injuriada. Tratava-se da tentativa de se esconder num “armário social de vidro”, uma vez que era impossível esconder e disfarçar totalmente dos demais o seu não enquadramento às normas performáticas daquilo que era considerado como “masculino”. Trata-se, pois, como destaca Eve Kosofsky Sedgwick (2007), do dispositivo do armário, que é um mecanismo de sobrevivência gay numa sociedade marcada profundamente pela injúria e pela abjeção a todos aqueles que se distanciam das normas socioculturais e dos discursos hegemônicos. Mas, ao mesmo tempo, o “armário” é também o “lugar” social no qual os gays são frequentemente forçados a se trancar, não podendo expor abertamente seus desejos, sua sexualidade, sua identidade, sua subjetividade. Por isso, os seminaristas que formavam casais de namorados “não ousavam se chamar assim”, sendo tais relações consideradas “amizades particulares” (TREVISAN, 1985, p. 56), que eram proibidas pelo Regulamento, o que demonstra a marginalização e a hipocrisia em torno das relações homoafetivas e/ou homoeróticas não só dentro dos muros disciplinares e panópticos do Seminário, mas também na sociedade como um todo.

Além do dispositivo do armário, outra forma de sobrevivência e resiliência dos seminaristas considerados “mariquinhas” e/ou “frescos” era através do estabelecimento de amizades com outros seminaristas também injuriados. O grupo conhecido como “Passarada”, do qual Tiquinho fazia parte, é um exemplo disso. Didier Eribon (2008, p. 38), assim como Michel Foucault (1981), ressalta a importância da amizade como modo de vida (e sobrevivência) gay dentro de uma sociedade patriarcalista, heteronormativa e homófoba.

O exame, a confissão e os espaços de homosociabilidade

A vigilância dos corpos também ocorre através dos mecanismos da confissão e do exame. Através desses mecanismos de poder e saber se analisavam e se vigiavam os corpos, as mentes, as almas e os desejos dos seminaristas. Para Foucault (2015, p. 70-71), a confissão

foi, e permanece ainda hoje, a matriz geral que rege a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo. [...] Não se trata somente de dizer o que foi feito – o ato sexual – e como, mas de reconstituir nele e a seu redor, os pensamentos e as obsessões que o acompanham, as imagens, os desejos, as modulações e a qualidade do prazer que o contém.

Vale ressaltar que a própria construção da narrativa de *Em nome do desejo* se dá num estilo confessional, típico do imaginário e da doutrina católica, e de um diário de perguntas e respostas feitas pelo próprio protagonista Tiquinho numa “fictícia-terceira-pessoa”: Tiquinho se autoconfessa e, num sentido extratextual, se confessa ao leitor. O protagonista introjeta a atitude confessional como uma possível produtora de saberes e de verdades – verdades sobre suas reminiscências, sobre sua sexualidade, sobre sua vida; verdades que ele tanto procura e deseja encontrar. Em nome do desejo, Tiquinho se confessa a si próprio.

Quanto ao exame, o padre reitor, exercendo macrorrelações de poder sobre os seminaristas, examinava os corpos e a sexualidade deles minuciosamente:

– Como esse cuidado se manifestava?

– Pouco antes do horário de dormir, Padre Augusto convocava os meninos, individualmente, ao seu quarto – no máximo três a cada noite, por ordem alfabética. Aí, mandava que tirassem a roupa e os examinava vigorosamente, para verificar sua saúde e certificar-se de que observavam as regras de higiene que lhes prescrevia. Num desses exames, por exemplo, descobriu uma infecção genital por limpeza deficiente. E, a partir daí, esmerou-se em ensinar os meninos a baixar o prepúcio de seus genitais e a lavá-los com sabonete, sem receio de perderem a virilidade. Fazia tudo isso com extrema objetividade, mas seus gestos profissionais não conseguiam ocultar intenções subjacentes que os alunos mais sensíveis captavam. De modo que não era incomum os exames terminarem em mal-contidas ereções dos pequenos membros alvoroçados pelo contacto tépido e experiente do querido Reitor.

– Haveria algum momento de alvoroço mais explícito da parte do próprio Reitor?

– Não se sabia muita coisa quanto a isso. Era indiscutível – porque indisfarçável – sua atração pelo cheiro de corpos adolescentes. Ele os rondava como um toureiro que baila em torno, farejando com fungadas sutis e acercando-se devagar até dominar hipnoticamente seus objetos de análise, seus contendores ou parceiros de jogo. Cheirava-os como parte do exame, mas não conseguia disfarçar o impulso de paixão que lhe entrava pelas narinas adentro. Quanto aos seus peixinhos, o tratamento devia ser especial. Dizem que os manuseava de maneira mais descontraída e, em certos casos, cobria-os de beijos pequeninos, apenas aparentemente desajeitados, porque era assim que gostava de arrancar vagos gemidos, vagas e eloqüentes provas de sua maestria. Entretanto, nada disso se podia confirmar. Os peixinhos, com raras exceções, guardavam seus segredos como prova de amor. Havia sim muitos cochichos dentro das panelinhas mais ligadas ao Diretor Espiritual. Mas nunca se sabia ao certo onde terminavam os fatos reais entre quatro paredes e onde começavam os acréscimos fantasiosos dos adolescentes preteridos que se roíam de ciúme (TREVISAN, 1985, p. 81-82).

Evidencia-se, nesse trecho do romance, que o exame feito pelos padres superiores sobre os seminaristas referia-se também a uma incitação homoerótica recíproca entre os padres e os alunos. Examinava-se não só para vigiar, docilizar e cuidar higienicamente dos corpos adolescentes dos seminaristas, mas também por um incitante desejo homoerótico dos padres superiores em relação aos corpos dos seminaristas.

No trecho supracitado, também é demonstrada a importância dos espaços de homosociabilidade do Seminário para o estabelecimento de específicas relações entre os padres e os alunos, ou entre os próprios seminaristas. No espaço disciplinar do quarto do Padre Augusto, por exemplo, eram examinados homoeroticamente os corpos dos seminaristas pelo reitor.

O Seminário, como já foi dito, era uma instituição de homosociabilidade masculina; entretanto, cada um dos espaços arquitetônicos dessa instituição estabelecia e/ou propiciava o estabelecimento de certos tipos de relações de poder, disciplina e hierarquização. Nas primeiras páginas do romance de Trevisan é mostrada a planta arquitetônica do Seminário, demonstrando a importância central desse espaço ao longo da narrativa. Observa-se, assim, que

do lado direito [do Seminário] ficam os nichos dos meninos maiores, e à esquerda dos menores. Tanto o campo de futebol quanto o galpão de recreio ficam do lado esquerdo, ou seja, a associação ao mais lúdico fica com as crianças menores; enquanto que a capela, a horta, o galinheiro, e o chiqueiro ficam do lado direito, em uma alusão à maturidade, à oração e ao trabalho (FALCÃO; CAMARGO, 2013, p. 403).

Os quartos de cada um dos padres superiores localizam-se ao lado dos quartos dos seminaristas, permitindo um melhor acesso e possível vigilância dos quartos dos alunos: ao lado do quarto dos Menores, está o quarto do diretor espiritual, e ao lado do quarto dos Maiores, está o quarto do padre reitor. Além da separação do quarto dos alunos mais novos em relação ao quarto dos alunos mais velhos, separava-se também etariamente a rouparia, a enfermaria, as salas de aulas, os salões de estudos e os lavatórios dos menores e dos maiores. Essa disposição e separação arquitetônica e funcional ocorrem porque, numa instituição disciplinar, é sempre necessário organizar, hierarquizar, dividir e separar analiticamente os indivíduos, para melhor vigiá-los, discipliná-los e torná-los corpos dóceis.

O disciplinamento dos corpos e a subjetividade: os interditos e as transgressões homoeróticas

Apesar da constante vigilância, do disciplinamento dos corpos, das injúrias e dos discursos da pastoral cristã, Tiquinho não se submete totalmente, assim como alguns outros seminaristas, a tais mecanismos de adestramento comportamental. O discurso sobre a moralidade, por exemplo, é muitas vezes relativizado por ele, sobretudo a partir do momento em que

o padre [Marinho] falou da tensão existente entre a moralidade do cristianismo e seu aspecto mais místico, justamente porque a mística extravasa as regras morais do cotidiano e ascende a um plano superior [...]. Foi como uma culminação dourada aquilo que Padre Marinho disse, antes de encerrar a Meditação: “É preciso amar a Deus que está

presente no outro. Se todos nos amarmos assim, seremos um grande corpo místico. Seremos tudo em Cristo. Seremos Deus amando-se a si mesmo. Só esse amor radical pode nos salvar da loucura.” Mais tarde, sempre que se perguntava sobre os mistérios do amor explodindo dentro de si, Tiquinho ruminaria essas palavras – para compreender mais e sofrer menos (TREVISAN, 1985, p. 91).

A tensão entre a moralidade, que dita o que deve e o que não deve ser feito, e o misticismo, que ultrapassa em ascese as regras morais, incita, em Tiquinho, uma erotização do sagrado, uma vez que o erotismo sagrado é um sentimento de busca por continuidade, por integração, por religamento pleno com o divino. Segundo Georges Bataille (2014, p. 46), “a experiência mística, na medida em que temos a força de operar uma ruptura de nossa descontinuidade, introduz em nós o sentimento da continuidade”, afinal

somos seres descontínuos, indivíduos que morrem isoladamente numa aventura ininteligível, mas temos a nostalgia da continuidade perdida. [...] Mas essa nostalgia determina em todos os homens as três formas de erotismo [...], a saber, o erotismo dos corpos, o erotismo dos corações e, enfim, o erotismo sagrado. [...] nelas, o que está sempre em questão é a substituição do isolamento do ser, de sua descontinuidade, por um sentimento de continuidade profunda (BATAILLE, 2014, p. 39).

Nessa erotização do sagrado, Tiquinho passa a humanizar e a homoerotizar os santos, Jesus Cristo e Deus:

Na capela, respirava ao mesmo tempo sacralidade e sensualidade, uma mistura de veneração e entrega, porque tudo eram cores e luzes e aqueles grandes corpos, pintados ou esculpidos, se faziam sentir palpantes, envolventes, dadivosos e até mesmo ansiosos, em algum ponto de sua expressão. Assim, Tiquinho mergulhava na beleza sagrada (TREVISAN, 1985, p. 106).

Além disso, Tiquinho correlaciona, em síntese, o erotismo dos corpos, dos corações e do sagrado, ao amalgamar sua “homoerotização afetiva e sagrada” por Jesus e por Deus com sua atração sexual-afetiva por Abel Rebebel, seminarista pelo qual se apaixona, numa “Santíssima Trindade homoerótica”, extravasando alguns dos limites impostos pelo discurso moral da pastoral cristã:

A Santíssima Trindade é um só Deus unido por um só amor. Esse único Deus habita em todas as partes. Em mim e em Abel também. Como Jesus é Deus, Jesus está em nós. Somos dois mas nos tornamos um por causa da presença de Jesus e seu amor. Eu amo Abel como a mim mesmo e o amor de Jesus é o mesmo dentro de nós. Então nosso amor é uma coisa só. Se eu e Abel não nos amarmos, o amor de Jesus vai ficar incompleto. Mas se nos amarmos, será um amor por toda a eternidade. Unidos amorosamente em Jesus, eu e Abel nunca vamos nos separar (TREVISAN, 1985, p. 139).

Tiquinho também percebe as incoerências do discurso moral da pastoral cristã, que pregava o amor a Deus e aos próximos, mas que, na prática e no Regulamento do Seminário, reprimia e repreendia as “amizades particulares”, ou seja, os relacionamentos afetivo-sexuais entre os seminaristas. Sobre as contradições que frequentemente podem estar presentes num mesmo discurso, como se evidencia nas contradições discursivas da pastoral cristã, Foucault evidencia, na sua *História da sexualidade 1* (2015, p. 109-111), que se deve

conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável. [...] Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de forças; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas.

Vale ressaltar, novamente, a ambiguidade quanto à figura de Deus para Tiquinho: Deus representava para Tiquinho a panóptica onipresença e onisciência disciplinar, uma suprema entidade onipotentemente recompensadora ou punitiva, e, ao mesmo tempo, era considerado como o Criador dos homens que os amava incondicionalmente. Essa ambiguidade da figura mitológica católica de Deus desdobra-se também nas imagens dos padres superiores Augusto e Marinho. Afinal, com a substituição dos velhos padres superiores por padres mais jovens, muitos seminaristas passam a ver os superiores como os diretos representantes carnavais de Deus, sendo eles simultaneamente figuras de vigilância disciplinar e moral, normatividade, punição e homoerotização, como é demonstrado no seguinte excerto do romance:

– Que Deus era esse tão passional?

– Deus eram dois e não três, como geralmente se acredita. Mas nem por isso tratava-se de um ser bicéfalo, como se poderia apressadamente deduzir. Nesse caso, havia duas entidades perfeitamente distintas e até contraditórias que compartilhavam, isso sim, uma única divindade. Aqui, portanto, o drama era coordenado pelos dois novos superiores que chegaram para ocupar os cargos de Reitor e de Diretor Espiritual. O primeiro vestia-se com uma rigorosa batina preta. O segundo preferia trajes mais leves e, durante todo o ano, usava batinas impecavelmente brancas – “transparências para não encobrir a alma”, como às vezes dizia. Em resumo, tratava-se de dois seres belíssimos não apenas em espírito; que reinavam com ar de eternidade; e que criavam todo amor ao redor de si.

– Por que Deus era belíssimo?

– Deus era belíssimo porque ambos resplandeciam, fascinantes e diversos, em todo o vigor de sua juventude. O Diretor Espiritual, que orientava a vida interior dos meninos, era de um loiro suave e transpirava ternura de mãe. O novo Reitor, encarregado de uma vida disciplinar sólida, descendia de portugueses e ostentava aquele moreno sensual dos ibéricos. Quando andava, aliás, lembrava o porte ao mesmo tempo garboso e irrepreensível de um potro de raça (TREVISAN, 1985, p. 70).

Quanto a outras transgressões ao discurso moralista e à disciplina da pastoral cristã, o espaço de homosociabilidade dos lavatórios propiciava uma relativa transgressão ao mecanismo da castidade, fortemente presente, normativizada e exaltada pelo Regulamento do Seminário. Nos lavatórios, os seminaristas diversas vezes masturbavam-se ou até mesmo relacionavam-se sexualmente entre si. Entretanto, não somente nos lavatórios, os seminaristas transgrediam as normas disciplinares, as pedagogias e os dispositivos sobre a sexualidade impostos pela pastoral cristã no Seminário, conforme se verifica no trecho abaixo:

– Namorava-se muito, naqueles tempos?

– Naqueles tempos, namorava-se em todos os quadrantes e posições. Sentados no salão de estudos, na capela, no refeitório, na sala de aulas. Deitados no dormitório, onde os namoros proliferavam em águas perigosas. Em pé enquanto se caminhava na fila, enquanto se rezava o terço noturno, jogava-se futebol ou se assistia aos jogadores, e até mesmo durante o castigo da parede, namorando à distância mas com intensa disposição. Aliás, a insistência dos meninos era tão admirável quanto sua imaginação. Como havia proibições rigorosas contra as amizades particulares, ocorriam soluções brilhantes para as mais magras possibilidades. Namorava-se, por exemplo, na bolaria, onde os esportistas se reuniam para remendar bolas e providenciar consertos vários. Como a bolaria ficava no porão, era possível entre um remendo e outro, aproximar-se do seu predileto e, com sorte, trocar certos toques de sabor indescritível; podia-se também provocar alguma brincadeira-de-mão, em horários de frequência menor; e então se conseguiam até mesmo apalpadelas furtivas que chegavam quase às vias de fato, quando os calções eram baixados, por entre gracejos atrevidos. Na bolaria improvisavam-se concursos de peitos mais peludos, coxas mais grossas e – suprema delícia – membros mais protuberantes; era então que aconteciam desenlaces menos disfarçados, tais como uma ou várias ejaculações incontroláveis, inesquecíveis. Os namoros vicejavam também no horário do estudo das nove às dez da noite, permitido só para os Maiores. Sem a presença dos Prefeitos de Disciplina – geralmente muito cansados para estudar a essa hora –, os alunos que gostavam de ser os mais aplicados aproveitavam-se e mudavam de carteira, de modo a formar pares no salão. Às vezes, havia pares que “iam ao banheiro”, por necessidades fisiológicas meramente coincidentes. A maior evidência de que se estudava insuficientemente era o grande número de pijamas armados como tendas no deserto ou até mesmo lambuzados graças à insistência com que o amor forçava passagem. Apesar de menos tranqüilo, o horário de trabalho obrigatório, após o almoço, proporcionava ocasião para certos amores mais difíceis, porque aí se permitia o contacto entre Maiores e Menores. Era comum, portanto, haver pares díspares em tamanho e idade. As mesmas disparidades ocorriam quando os seminaristas rezavam o terço, andando pelo campo de futebol, no final do recreio obrigatório da noite. Aí os namoradinhos (que não ousavam se chamar assim) aproveitavam também a provisória permissão de se juntarem Maiores e Menores e iam rezar o terço aos pares e não em grupos (TREVISAN, 1985, p. 55-56).

Nesse trecho do romance, fica evidente algumas das formas através das quais os seminaristas transgrediam as regras de castidade do dispositivo sobre a sexualidade, exercido pela pastoral cristã dentro do Seminário. Entretanto, essa transgressão disci-

plinar era apenas relativa, pois os seminaristas frequentemente eram obrigados a se confessar aos padres superiores ou poderiam ser panópticamente flagrados, sendo advertidos, punidos ou até mesmo expulsos do Seminário.

Após se relacionar sexualmente com Abel, numa comunhão e “eucaristia” sexual, afetiva e “espiritual”, “até a última gota de sangue” (TREVISAN, 1985, p. 172), Tiquinho, enlaçado pelo discurso moralista e das injúrias, pelo dispositivo penitencial, pela culpa, pela abjeção de si próprio, acaba afastando-se de Abel, o que culmina no término da “amizade particular” deles, com a expulsão de Abel e a saída de Tiquinho do Seminário. Nota-se aí o quanto os discursos, os dispositivos, as injúrias e as relações de poder estruturam e moldam forte e constitutivamente as relações interpessoais e, no caso analisado, as relações homosociais masculinas no Seminário de *Em nome do desejo*. Segundo Didier Eribon (2008, p. 86), tais mecanismos de adestramento visam atingir

o mais profundo do ser, o que toda a tradição espiritualista chamou de “alma”. [...] Como diz Foucault, a “alma” é a “prisão do corpo” e não basta dissimular os gestos do corpo aos olhares inquisidores da sociedade homófoba para que a alma escape à sujeição, já que ela não é apenas o objeto, o alvo, dos mecanismos de adestramento, mas também, e primeiramente, o efeito deles. Continua sendo, portanto, o instrumento deles.

Por isso, muitos anos após ter deixado o Seminário, que se tornou um orfanato, João retorna a esse mesmo lugar, em busca de seu verdadeiro “Tiquinho”, tentando superar uma teia complexa de mecanismos de adestramento sob os quais ele acabou se submetendo ao longo de sua vida. João, em nome do desejo, procura reencontrar, desvendar, escavar, rememorar, reconstituir e reconstruir sua autenticidade identitária, sua subjetividade gay, “perdida”, “soterrada”, há muitos anos entre os muros do Seminário.

Considerações finais

No romance *Em nome do desejo*, os desejos e as relações homosociais e homoeróticas masculinas entre os personagens são profundamente moldadas e estruturadas pelo disciplinamento dos corpos, por diversos dispositivos, pelo discurso moralista da pastoral cristã e por relações de poder. São evidenciadas macrorrelações de poder dos padres superiores sobre os seminaristas, uma vez que esses padres detinham, institucionalmente, o poder de examinar os corpos e as “almas” dos seminaristas através do mecanismo da confissão compulsória; além disso, os padres eram os responsáveis por certificar o cumprimento das normas disciplinares do Regulamento, sempre vigiando, panópticamente, o comportamento dos alunos e punindo os desvios disciplinares. Mas também são evidenciadas, dentro do Seminário, microrrelações de poder, através de injúrias verbais, físicas e/ou simbólicas, dos seminaristas que correspondiam às normatizações performáticas de “masculinidade” sobre aqueles seminaristas que não se adequavam a elas.

Assim sendo, pode-se concluir que o disciplinamento dos seminaristas, a docilização dos corpos, ocorre através de diversos mecanismos de adestramento exercidos nas relações homosociais masculinas de poder dentro do Seminário. Além disso, por moldar, estruturar e interferir constantemente nos desejos e nas relações homoeróticas estabelecidas dentro dessa instituição, o disciplinamento dos corpos é um governo dos homens, através de pedagogias da sexualidade (LOURO, 2010). Na *História da sexualidade 1*, Michel Foucault (2015) evidencia essa profunda relação entre poder, saber e prazer, na qual as relações de poder implicam também relações de saberes, inclusive de saberes e pedagogias sobre os prazeres, sobre a sexualidade, uma vez que, para de fato tornar os indivíduos dóceis às relações de poder, é preciso (tentar) disciplinar até mesmo os seus mais profundos desejos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2010.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

BUTLER, Judith. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'", in: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, pp. 151-172.

ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia do Freud, 2008.

FALCÃO, Maria de Fátima Lopes Viera; CAMARGO, Flávio Pereira. "O caminho das pedras do personagem Tiquinho, na obra *Em nome do desejo*", in: *I Simpósio de Linguística, Literatura e do Ensino de Tocantins*, 2013, Araguaína. *Anais...* Araguaína: UFT, 2013, pp. 402-415. Disponível em: <<http://www.uft.edu.br/SILLETO/anais/Maria%20de%20F%3%A1tima%20Lopes%20Viera%20Falc%3%A3o%20e%20Fl%3%A1vio%20Pereira%20Camargo.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

FOUCAULT, Michel. "Da amizade como modo de vida", *Jornal Gai Pied*, n. 25, abr. 1981, p. 38-39. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/amizade.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade. Vol. 1: a vontade de saber*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade. Vol. 2: o uso dos prazeres*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KRISTEVA, Julia. *Powers of horror: an essay on abjection*. New York: Columbia University Press, 1982.

LOURO, Guacira Lopes. "Pedagogias da sexualidade", in: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, pp. 7-34.

MENDES, Cláudio Lúcio. "O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo", *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 39, p. 167-181, abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/17993/16941>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. *Between men: English Literature and Male Homosocial Desire*. New York: Columbia University Press, 1985.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. "A epistemologia do armário", *Cadernos pagu*, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

TREVISAN, João Silvério. *Em nome do desejo*. São Paulo: Max Limonad, 1985.

Artigo recebido em 07/04/2016; aprovado para publicação em 07/07/2016

RESUMO: Na obra literária *Em nome do desejo*, de João Silvério Trevisan (1985), o personagem João rememora o período da juventude em que viveu num Seminário católico, onde era mais conhecido pelos outros seminaristas como Tiquinho. Nessa instituição, Tiquinho vivenciou profundos e marcantes desejos e experiências homoeróticas, mas também vivenciou a rígida e vigilante disciplina do Regulamento do Seminário e dos discursos doutrinários da pastoral cristã, e era injuriado verbal, física e simbolicamente por ser considerado um "mariquinha" e um "fresco". A partir disso, este artigo, embasado teoricamente em Michel Foucault (1981, 1996, 2014, 2015), Didier Eribon (2008), Georges Bataille (2014), Eve Kosofsky Sedgwick (1985, 2007) e outros autores, objetiva analisar como os dispositivos, os discursos, o disciplinamento dos corpos e as relações de poder estruturam e moldam os desejos e as relações homosociais e homoeróticas masculinas entre os personagens desse romance.

PALAVRAS-CHAVE: homoerotismo masculino; Michel Foucault; relações de poder; disciplinamento dos corpos; João Silvério Trevisan.

ABSTRACT: In the literary work *Em nome do desejo*, by João Silvério Trevisan (1985), the character João recalls a period of his youth in which he lived in a Catholic seminary, where he was best known by the other seminarians as Tiquinho. In that place, Tiquinho experienced deep and striking desires and homoerotic experiences, but he also experienced the strict and vigilant dis-

cipline of rules and regulations of the seminary and doctrinal discourses of the Christian ministry, and he was verbally, physically and symbolically insulted for being considered a “sissy” and a “fussy” person. Considering this, the present paper, theoretically grounded in Michel Foucault (1981, 1996, 2014, 2015), Didier Eribon (2008), Georges Bataille (2014), Eve Kosofsky Sedgwick (1985, 2007) and other authors, aims to analyze how mechanisms, apparatuses, discourses, body disciplining and relations of power structure and shape male homosocial and homoerotic desires and relationships among the characters of this novel.

KEYWORDS: male homoeroticism; Michel Foucault; relations of power; body disciplining; João Silvério Trevisan.

O cientificismo e suas relações com o poder no conto “O alienista”: uma análise foucaultiana*

Geovane Souza Melo Junior

Mestrando em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
e-mail: jrnjl@yahoo.com.br.

De um discurso que se propõe “científico-verdadeiro”

Com razão ou sem ela, a opinião crê que a maior parte dos doidos ali metidos estão em seu perfeito juízo, mas o governo reconhece que a questão é puramente científica, e não cogita em resolver com posturas as questões científicas.
Machado de Assis (2008, p. 23)

O conto “O alienista”, de Machado de Assis, encontra-se na coletânea *Papéis Avulsos* e foi publicado no ano de 1882. Na referida obra, o autor utiliza-se de um discurso irônico para criticar a irracionalidade do discurso científico e médico exagerado, sem limites morais. Ademais, ao longo do texto, paulatinamente, vai nos mostrando nas entrelinhas que a verdadeira insanidade é a adesão irrestrita ao discurso científico sem reflexão ética.

Deste modo, propomos discutir o discurso machadiano presente no conto “O Alienista”, a partir de alguns conceitos foucaultinos trabalhados, sobretudo, em seu livro *História da Loucura na Idade Clássica*. Assim sendo, a partir dessas concepções teóricas desenvolvidas por Foucault, pretendemos fomentar reflexões sobre a relação entre os discursos que se pretendem “científicos”, “verdadeiros” e sua relação com o poder.

A narrativa do conto machadiano acontece no pacato município brasileiro de Itaguaí. O personagem principal, Dr. Simão Bacamarte, torna-se um eminente médico psiquiatra com formação em universidades europeias, que, ao regressar ao Brasil, dedica-se exclusivamente às suas atividades médico-científicas: “[...] filho da nobreza da terra e o maior dos médicos do Brasil, de Portugal e das Espanhas. Estudara em Coim-

* Artigo produzido na disciplina Teoria Literária: tradição e contemporaneidade, ministrada pelo Prof. Dr. Fábio Figueiredo Camargo no Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Estudos Literários, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

bra e Pádua” (ASSIS, 2008, p. 1). Simão lança mão de trabalhar nos negócios da monarquia portugalense, a pedido do próprio rei, para se entregar ao seu emprego único: a ciência. Atentemo-nos ao trecho abaixo:

[...] em *O Alienista* se fala da ciência, mas de uma forma inédita até então: não se fala da ciência enquanto tal, seus métodos, sua validade, sua pretensão de conhecimento, seu rigor lógico, suas tendências, sua extensão. Não há aí nenhuma epistemologia no sentido clássico, muito menos alguma filosofia da ciência. Não se fala, pois, da ciência, o que seria usual e fastidioso para a época; fala-se do poder da ciência, o que representa uma raridade para aquele momento. Machado está preocupado em colocar diante de nossos olhos a pergunta fundamental do ponto de vista da política do saber: que poder é este que emana da ciência, no que se funda, qual a razão das imunidades e privilégios que o *Alienista* tomara para si? Em suma: nenhum poder é inocente; todo poder deve ter contestadas suas razões (GOMES, 1994, p. 153).

Ora, observemos que a concatenação da apoteose da ciência positivista ao racismo científico, conhecido como eugenia, tem como efeito a veiculação do discurso de anulação do ser tido como louco. Segundo Lima (2011, p. 144), “a loucura como um empecilho deveria ser erradicada da esfera social e escamoteada para além da sua presença”. Destarte, Machado encontra espaço na ficção para “discutir” a sociedade, nomeadamente a brasileira. É por meio da literatura que Machado de Assis denunciaria este discurso científico que se pretende uma verdade absoluta e, como tal, é fonte de efeitos disciplinares nos corpos.

No caminho da dúvida, Descartes encontra a loucura ao lado do sonho e de todas as formas de erro. Será que essa possibilidade de ser louco não faz com que ele corra o risco de ver-se despojado da posse de seu próprio corpo [...]? (FOUCAULT, 1995, p. 52).

Vejamos que nesse contexto, o discurso científico não tem limites, e nos apresenta uma ciência sem ética, uma ciência pela ciência. Segundo Roberto Machado (2006, p. 7), a tese capital dos estudos foucaultianos é de que “a filosofia das ciências possui uma dimensão histórica”, retirando, dessa forma, a dimensão de verdade da ciência, pois esta tem sua origem na história e está fadada a fazer parte de jogos de poder científicos, políticos, religiosos, etc.

Voltemos à letra do texto do autor brasileiro: já em terras brasileiras, aos quarenta anos, o Dr. Bacamarte casa-se com D. Evarista da Costa e Mascarenhas, moça viúva da cidade mineira de Juiz de Fora, quinze anos mais nova que o Doutor, não se destacando, segundo o próprio, pela simpatia, tampouco pela beleza. Explica Bacamarte ao seu tio o motivo da escolha de D. Evarista:

[...] reunia condições fisiológicas e anatômicas de primeira ordem, digeriria com facilidade, dormia regularmente, tinha bom pulso e excelente vista; estava as-

sim apta para dar-lhes filhos robustos, sãos e inteligentes. Se além dessas prendas – únicas dignas da preocupação de um sábio, D. Evarista era mal composta de feições, longe de lastimá-lo, agradecia-o a Deus, porquanto não corria o risco de preterir os interesses da ciência na contemplação exclusiva, miúda e vulgar da consorte (ASSIS, 2008, p. 2).

Desse modo, torna-se claro que Simão não havia mentido outrora ao Rei de Portugal, quando disse que seu único interesse era o estudo científico. Mesmo em se tratando de casamento, o doutor levou em consideração tão somente os quesitos que caracterizavam sua companheira como uma boa progenitora de sua almejada prole. Para Bacamarte, D. Evarista era como o relógio no pensamento cartesiano, isto é, apenas uma máquina a ser dissecada e esmiuçada pelo discurso científico. Observemos: “entendendo que a superioridade do homem está no saber, Simão Bacamarte presume o domínio da técnica [...], o que lhe dá o poder de agir sobre os loucos da cidade, não como pessoas, mas como objetos [...]” (MIRANDA, 2009, p. 73).

Notemos que Machado utiliza-se da ironia, a todo momento, tecendo nesse conto uma crítica social ao seu período. Podemos dizer que “O alienista” é uma obra que se utiliza do sarcasmo para desnudar a sociedade, e o próprio Simão Bacamarte é um alienista caricato. É por meio da ironia que Machado irá expor as “falhas” no discurso cientificista de seu tempo.

Além dessa relação maquinal e cientificista para com sua esposa, com o passar dos dias, Bacamarte percebeu que no pequeno município havia o hábito de se afastar os doentes mentais do olhar alheio, de se esconder a loucura no isolamento das residências. Segundo Foucault, “o século XIX aceitará e mesmo exigirá que se atribuam exclusivamente aos loucos esses lugares nos quais cento e cinquenta anos antes se pretendeu alojar os miseráveis, vagabundos e desempregados” (FOUCAULT, 1995, p. 83). Atencioso e estudioso que era, Simão Bacamarte funda a Casa Verde:

[...] mergulhou inteiramente no estudo e na prática da medicina. Foi então que um dos recantos desta lhe chamou especial à atenção – o recanto psíquico, o exame da patologia cerebral. [...] a saúde da alma, bradou ele, é a ocupação mais digna do médico (ASSIS, 2008, p. 3).

Nasce, então, na cidade de Itaguaí, localizado na Rua Nova, com o aval das autoridades locais e a suspeita a princípio de alguns moradores, o primeiro asilo brasileiro. Ora, notemos como Machado utiliza a literatura como método de reflexão crítica dos moldes de nossa sociedade, das atrocidades que se podem fazer em nome de um discurso cientificista. Por meio da ironia, Machado traz à tona, desnuda as incoerências do discurso da sociedade de seu tempo, cria verdadeiras rachaduras neste sistema de pensamento. Abre espaço para uma literatura de um viés crítico social.

A Casa Verde machadiana: discurso fabril de loucura

Acumulamos todos os tesouros de outrora na velha cidadela desta história; acreditamos que ela fosse sólida; sacralizamos-la; fizemos dela o lugar último do pensamento antropológico; acreditamos poder aí capturar até mesmo aqueles que se tinham encarniçado contra ela; acreditamos poder torná-los guardiões vigilantes. Mas os historiadores desertaram há muito tempo dessa velha fortaleza e partiram para trabalhar em outro campo; percebe-se mesmo que Marx ou Nietzsche não asseguram a salvaguarda que se lhes tinha confiado.
Foucault (2008, p. 16).

Em uma conversa com o Sr. Soares, Simão confessa que seu intuito maior é estudar exaustivamente a loucura, ser o descobridor da causa desse fenômeno e trabalhar na sua cura. Já a caridade, assistir a população, entraria apenas como um mero tempero. São palavras do alienista ao conversar com o Sr. Soares:

Supondo o espírito humano uma vasta concha, o meu fim, Sr. Soares, é ver se posso extrair a pérola, que é a razão; por outros termos, demarquemos definitivamente os limites da razão e da loucura. A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades; fora daí insânia, insânia, e só insânia (ASSIS, 2008, p. 9).

A comparação de Bacamarte entre a ciência e a pérola nos demonstra o verdadeiro culto à deusa razão nesse momento. Essa verdadeira adoração do *logos* tem como pressuposto fundamental a crença na narrativa iluminista da razão emancipadora do homem, isto é, a ciência com seu progresso contínuo e linear fatalmente irá desembocar em um viver *parfait*. Na contramão de Bacamarte, Foucault nos alerta:

[...] a história de um conceito não é, de forma alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas a de seus diversos campos de constituição e de validade, a de suas regras sucessivas de uso, a dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração (FOUCAULT, 2008, p. 5).

Assim, mais uma vez, o filósofo francês denuncia isto que o discurso científico tenta a todo custo mascarar, a saber: em seu próprio seio, o discurso é permeado por relações de poder. Portanto, a partir deste momento na obra (a criação do asilo), qualquer comportamento que fugisse do padrão, que por algum pequeno detalhe pudesse não ser considerado normal, era motivo para transformar alguém no mais novo interno da Casa Verde.

O louco é demasiada e diretamente sensível para que se possa reconhecer nele os discursos gerais da loucura; ele só surge numa existência pontual — espécie de loucura ao

mesmo tempo individual e anônima, na qual ele se designa sem nenhum risco de errar, mas que desaparece tão logo percebida. Quanto à loucura, está infinitamente recuada; é uma essência distante, cabendo aos nosógrafos o trabalho de analisá-la em si mesma (FOUCAULT, 1995, p. 201).

Bacamarte torna-se, pouco a pouco, graças a este poder de verdade veiculado pela ciência, em juiz, júri e carrasco (GODOY, 2015). O alienista, cada vez mais “colado” nesse discurso científico, a cada dia descobre uma nova patologia em um cidadão de Itaguaí. A cidade transforma-se numa verdadeira Nau dos loucos. Observemos: “trata-se, pois, de uma experiência, mas uma experiência que vai mudar a face da Terra. A loucura, o objeto dos meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão; começo a suspeitar que é um continente” (ASSIS, 2008, p. 8). Não bastasse isso, “o terror acentuou-se. Não se sabia já quem estava são, nem quem estava doido” (ASSIS, 2008, p. 15). Conforme afirma Foucault:

Para os médicos, é importante e reconfortante poder constatar que sempre houve alucinações sob o sol da loucura, delírios nos discursos do desatino, e reencontrar as mesmas angústias em todos esses corações sem repouso. É que a medicina mental recebe dessas constatações as primeiras certezas de sua eternidade; e se lhe acontecesse ter a consciência pesada, seria tranqüilizada, sem dúvida, ao reconhecer que o objeto de sua pesquisa estava ali, esperando-a através dos tempos. Além do mais, para aquele que se preocupasse com o sentido do internamento e com a maneira pela qual ele pôde inscrever-se nas instituições da medicina, não é reconfortante pensar que, de todo modo, eram loucos que estavam sendo internados, e que nessa obscura prática já se ocultava aquilo que para nós assume o aspecto de uma justiça médica imanente? Aos insanos internados faltava apenas o nome de doentes mentais e a condição médica que se atribuía aos mais visíveis, aos mais bem reconhecidos deles. Procedendo-se a semelhante análise, consegue-se bem barato uma consciência tranqüila no que diz respeito, de um lado, à justiça da história e, do outro, à eternidade da medicina (FOUCAULT, 1995, p. 132).

Ora, o discurso científico, com sua promessa de verdade redentora, ao ser encarnado na figura do alienista, paradoxalmente cria mais “loucos” do que nunca antes. Segundo Lima:

A loucura foi legitimada pela Medicina a partir de um discurso científico respaldado tanto pelas autoridades quanto pela sociedade. Com a Medicina, a loucura passou a ser identificada como patologia moral ou somática, o médico passou a definir o estatuto do louco. Tal como o protagonista de *O Alienista*, era o médico que determinava quem era louco, doente ou incapaz. Diagnóstico este que na maioria das vezes se plasmava em prol de interesses particulares. A partir do discurso científico foi possível criar um processo identitário para qualificar aqueles que deveriam ser excluídos do convívio social. Para tanto, foram criadas as Instituições destinadas a alienados (LIMA, 2011, p. 151).

Dessa forma, atentemo-nos para o fato de que é o próprio médico alienista Si-

mão Bacamarte que tem as chaves desta fábrica produtora, a todo vapor, de loucura. Mais uma vez citamos Foucault:

Os poderes de decisão são entregues ao juízo médico: apenas ele nos introduz no mundo da loucura. Apenas ele permite que se distingam o normal do insano, o criminoso do alienado irresponsável (FOUCAULT, 1995, p. 141).

Portanto, tal como nos aponta Foucault, em seu livro *A História da loucura na Idade Clássica*, é a própria psiquiatria que cria o louco; ora, o discurso científico produz sua própria mercadoria e controla a demanda. Conforme afirma Gomes, “gera os loucos antes inexistentes, decreta normas que incluem ou excluem certos indivíduos do continente da loucura” (GOMES, 1994, p. 151).

E se o próximo louco a ser produzido pela ciência “bacamartiana” fosse um amigo ou quiçá sua própria mulher? Nosso astuto alienista já tinha uma resposta para tal evento: “Bacamarte aprovava esses sentimentos de estima e compaixão, mas acrescentava que a ciência era a ciência, e que ele não podia deixar na rua um mentecapto” (ASSIS, 2008, p. 10). Pouco a pouco, a ciência torna-se o novo “evangelho” a ser seguido. Simão, em seu discurso aos seus conterrâneos, diante de sua atitude de trancafiar metade da cidade, diz:

Meus senhores, a ciência é coisa séria, e merece ser tratada com seriedade. Não dou razão dos meus atos de alienista a ninguém, salvo aos mestres e a Deus. [...] Poderia convidar alguns de vós, em comissão dos outros, a vir ver comigo os loucos reclusos; mas não o faço, porque seria dar-vos razão do meu sistema, o que não farei a leigos, nem a rebeldes (ASSIS, 2008, p. 19).

Isso posto, o discurso científico não deve ser confiado a simples leigos; todavia, o mesmo discurso age e disciplina seus corpos. Cabe aos cientistas legislar e comandar a ciência, mesmo ao preço de esse discurso incutir efeitos em nossos próprios corpos.

Considerado em sua formulação mais simples e sob seus aspectos mais exteriores, o internamento parece indicar que a razão clássica conjurou todos os poderes da loucura e que conseguiu estabelecer uma linha divisória decisiva ao próprio nível das instituições sociais. Num certo sentido, o internamento aparece como um exorcismo bem sucedido (FOUCAULT, 1995, p. 157).

Considerações finais

A partir das considerações foucaultianas em seu livro *História da Loucura na Idade Clássica*, percebemos que o conto “O Alienista”, de Machado de Assis, pode ser lido

como uma crítica ao cientificismo, à ciência pensada sem nenhum tipo de ética. Sendo assim, a obra de Machado torna-se de grande importância para a reflexão sobre a ética na ciência, sobre como a ciência pode nos afetar no dia a dia. Para Lima,

O alienista não é apenas uma crítica ao cientificismo do século XIX, a narrativa é antes de tudo, uma ironia aplicada à sociedade brasileira que na época esperava da Medicina e das ciências a solução para a loucura. Em um problema que se tornava cada vez mais presente no convívio social, tal solução foi a exclusão. E, para excluir era necessário primeiro produzir um discurso capaz de legitimar a ação (LIMA, 2011, p. 151).

Portanto, tal como discutido durante essa breve investigação, o cerne desta escrita machadiana gira em torno do poder irrestrito que pode ser conferido à ciência. Assim sendo, Machado de Assis não apenas questiona essa visão racionalista e positivista da ciência, mas, sobretudo, fomenta discussões por meio de suas obras, coloca em suspenso o poder de todo saber que se pretenda como verdade universal. Ironiza, sutilmente, o discurso vigente, questiona as verdades “dadas”.

Desse modo, apesar das diferenças que separam Machado de Assis e Foucault, tais como nacionalidade, idioma, época e área de formação, é perceptível como cada um, a sua maneira, ironizou, criticou o estatuto de verdade incondicional atribuído à ciência de seu tempo.

Referências

ASSIS, Machado de [1882]. *O alienista*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

FOUCAULT, Michel [1969]. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Campo Teórico, 1987.

FOUCAULT, Michel [1971]. *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. *Direito e literatura: Machado de Assis, o alienista e a revolta dos canjicas*. Disponível em:
<<http://www.arnaldogodoy.adv.br/direito/DL1alienista.htm>>. Acesso: 21 jun. 2015.

GOMES, Roberto. “O alienista: loucura, poder e ciência”, *Tempo Social: Rev. Social*. São Paulo, 5 (1-2): 145-160, 1993

LIMA, Márcio José Silva. História da loucura na obra “o alienista” de Machado de Assis: discurso, identidades e exclusão no século XIX. *Caos – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, 18(141-153), set 2011.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MIRANDA, Fabiana Ferreira Santos. *Sob a máscara da (in)sensatez: loucura e poder em crônicas e contos machadianos*, 2009. 111 f. Dissertação (Pós-graduação em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Curso de Mestrado em Teoria Literária, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

Artigo recebido em 10/07/2015; aprovado para publicação em 19/05/2016

RESUMO: Este artigo faz uma breve apresentação do conto de Machado de Assis *O alienista* (1882) e se propõe a discutir o discurso irônico acerca do cientificismo presente no mesmo a partir das considerações trabalhadas por Michel Foucault em seu livro *História da Loucura na Idade Clássica* (título original em francês: *Histoire de la Folie à l'Âge Classique*, 1961), principalmente a relação entre os discursos que se pretendem “científicos”, “verdadeiros” e sua relação com o poder.

PALAVRAS-CHAVE: Cientificismo; Ironia; “O alienista”; Foucault.

ABSTRACT: This paper is a brief presentation of Machado de Assis' tale *The Alienist* (1882) and proposes to discuss the ironic speech about scientism present in it with some considerations developed in Michel Foucault in his book *History of Madness* (original title in French: *Histoire de le Folie à l'Âge Classique*, 1961), especially the relationship between the discourses that are intended to be “scientific”, “true” and its relationship to power.

KEYWORDS: Scientism; Irony, “The Alienist”; Foucault.

[resenha]: DÍAZ, Esther. *A filosofia de Michel Foucault*. São Paulo: Unesp, 2012.

Maurício Silva

Doutor em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo;
professor na Universidade Nove de Julho. e-mail: maurisil@gmail.com

Complexa e abrangente, a filosofia de Foucault tem, cada vez mais, merecido a atenção dos estudiosos de várias áreas do conhecimento humano, muito em razão do alcance de suas categorias. Para aqueles que querem conhecer um pouco desse universo, apropriando-se de alguns dos principais fundamentos de sua filosofia, o livro de Esther Díaz (*A filosofia de Michel Foucault*. São Paulo, Unesp, 2012) serve como um imprescindível ponto de partida.

Discutindo, em termos gerais, a filosofia foucaultiana, Esther Díaz - doutora em filosofia pela Universidade de Buenos Aires e professora da Universidade Nacional de Lanús, na Argentina - começa seu livro pela afirmação de que "a filosofia de Foucault é uma ontologia histórica. Ontologia, porque se ocupa de entes, da realidade, do que ocorre. Histórica, porque pensa a partir dos acontecimentos, de dados empíricos, de documentos. Uma ontologia histórica é uma aproximação teórica a certas problematizações de época" (p. 1). Assim, divide a obra de Foucault em três etapas: a *arqueologia* (em que o filósofo faz uma ontologia histórica do homem em relação à *verdade*, diante da qual somos o *sujeito do conhecimento*); a *genealogia*, que propõe uma ontologia histórica que busca discutir o nosso modo de sujeição em relação ao *poder*, por meio do qual somos analisados como sujeitos que agem sobre os demais; e a *ética*, em que elabora uma ontologia histórica de nossas subjetividades, quando nos convertemos em *agentes morais*.

Em relação à primeira, a *arqueologia*, a autora discute basicamente a questão do *saber* em Foucault, relacionado aos discursos que uma época histórica considera verdadeiros. Em resumo, trata-se de estudar os *a priori* de uma determinada época, discutindo algumas problematizações que resultam da falta de correspondência entre o que se diz e o que se faz, essa "disjunção entre o visível e o enunciável" (p. 6). São trabalhos produzidos entre 1961 e 1969, que procuram discutir o que é o saber, orientando-se para a análise de certos aspectos culturais do período histórico que vai do século XV ao XIX; além disso, privilegiam-se as temáticas da loucura, da doença e do surgimento das ciências sociais.

Abordando os discursos como práticas específicas, a arqueologia foucaultiana rastreia enunciados históricos, científicos, administrativos, jornalísticos, artísticos, filosóficos etc., suas *práticas discursivas* e a maneira como moldam os acontecimentos. Em suma: "os discursos não são figuras que se encaixam aleatoriamente sobre processos mudos. Surgem seguindo regularidades. Estas estabelecem o que cada época histórica considera verdadeiro e formam parte do arquivo estudado pela arqueologia filosófica" (p. 8). É nesse sentido que Foucault escreve seus textos arqueológicos: *A arqueologia do saber*, *História da loucura*, *O nascimento da clínica* e *As palavras e as coisas*.

Nesse contexto, o conceito de *arquivo* adquire uma grande importância, definindo o sistema de funcionamento dos diferentes discursos, constituindo, assim, um "sistema geral da formação e da transformação dos enunciados" (p. 8). Dito de outra forma, "a língua organiza o sistema de comunicação, o *corpus* contém todas as palavras que compõem os discursos e o arquivo estrutura dinamicamente a relação entre as palavras e as coisas gerando regras de formação e de transformação de enunciados verdadeiros" (p. 8). Iniciando-se no exterior da linguagem, isto é, nas práticas sociais, o arquivo se situa na delimitação dos discursos, assinalando rupturas e diferenças, em vez de continuidades de identidades. Em alguns de seus livros desse período, por exemplo, Foucault procura estudar a maneira pela qual a sociedade estabeleceu os limites entre o normal e o anormal, limites diretamente relacionados à razão e ao discurso científico. Contudo, não se trata de uma razão progressiva, caminhando em direção à sua própria perfeição: sem ser uma filosofia dialética, afirma-se, antes, como uma *filosofia de tensões*: "a arqueologia não mostra processos dialéticos, assinala violências entre o discursivo e o não discursivo. Nessa defasagem entre ambos os âmbitos se produzem problematizações, das quais surgirão os efeitos de verdade" (p. 12).

Segundo Esther Díaz, para Foucault, a produção da verdade é descoberta nas práticas discursivas, sociais etc., portanto as coisas/objetos não existem em si mesmos, mas como resultado dessas práticas: "não existem objetos naturais [...] não há coisas (como sinônimos de objetos) sem práticas (discursivas e não discursivas) que as produzem" (p. 13).

Finalmente, ainda nessa fase arqueológica, Foucault escreve - em *A arqueologia do saber* - sobre seu próprio método, analisando pressupostos de sua filosofia, desenvolvendo certos conceitos etc., tudo podendo ser resumido na rejeição de unidades discursivas tradicionais (autor, livro, obra) e na adoção das *formações discursivas* (tradicionalmente chamadas de ciências, ideologias, teorias), estes últimos respondendo a *regras e formação* que se constituem em *sistemas de formação*. Outras categorias caras à sua arqueologia são as noções de *dizível* e de *visível*, já que para Foucault, "uma época não preexiste aos enunciados que a expressam, nem às visibilidades que a ocupam. Cada formação histórica implica uma distribuição do visível e do enunciável que nela se produz" (p. 18). É assim, nesse interstício entre o visível e o enunciável, que uma determinada época estabelece uma determinada verdade, estudada pela filosofia foucaultiana. Em resumo: "as coisas não se delimitam por si mesmas, nem mostram, em si, sua constituição interna ou a trama de sua racionalidade imanente. O arqueólogo busca

aquilo que lhes permitiu emergir, como se relacionaram com outras coisas e objetos, como se justapuseram entre elas, como conseguiram exprimir sua diferença a partir de um espaço de exterioridade. Surge, desse modo, o invisível do *iceberg*. *A análise arqueológica faz surgir as condições de possibilidade das coisas*" (p. 23).

Em relação à segunda fase, a *genealogia*, a autora discute a questão do *poder* em Foucault, sobretudo em textos fundamentais desse momento: *A ordem do discurso*, *Vigiar e punir* e *A vontade de saber* (além de, em português, sua coletânea *Microfísica do poder*). Nesse momento, Foucault retoma temas trabalhados anteriormente, relacionando-o à questão do discurso: "todo discurso se perfila segundo um jogo contrastante de permissões e restrições. A sequência de enunciados é configurada segundo mecanismos próprios do fluxo mesmo da expressão, do lugar no qual se manifesta e do sujeito portador do discurso. A condição mais geral das formações discursivas é que estas excluem um sujeito prévio da enunciação. O sujeito é uma variável ou, antes, um conjunto de variáveis do enunciado [...] Não há discurso sem poder" (p. 86). Completando o raciocínio anterior, a autora mostra como, em Foucault, discurso e racionalidade estão interligados: "o discurso traduz a luta e também aquilo pelo que se luta. O discurso que circula, aquele que se aceita e no qual se acredita, é o discurso da razão. Nada desqualifica mais um discurso que expulsá-lo dos limites do *racional*" (p. 88).

Para a autora, essa fase da filosofia de Foucault encontra-se muito próxima da de Nietzsche, principalmente de sua concepção histórica. Como algo múltiplo, como um jogo de forças que excede até mesmo a violência, o poder em Foucault é da "ordem das forças", diferentemente do saber, que é da "ordem das formas" (p. 122). Contudo, Foucault, por meio da genealogia, conseguiu desentranhar "o exercício do poder e seus efeitos nos saberes, bem como a incidência dos saberes no poder" (p. 124). A questão do poder (e do discurso) relaciona-se, ainda, àquele que é o grande tema da filosofia foucaultiana: a constituição do sujeito, além de, nessa fase de sua produção, vincular-se a outras questões, como a do prazer, da sexualidade ou da norma.

Na terceira e última fase de sua obra, a da *ética*, cujos textos fundamentais são *O uso dos prazeres*, *O cuidado de si* e *As confissões da carne*, Foucault discute, em especial, a sexualidade, categoria a partir da qual se diz sobre a "verdade" profunda sobre o homem. Ressurge, portanto, o tema da *verdade*, que marcou toda sua produção, primeiro relacionada ao *saber*; depois, ao *poder*; e, finalmente, ao *sexo*. Além disso, em Foucault, a análise da sexualidade permite desvendarmos algumas estratégias de poder contemporâneo. Assim, a rigor, não haveria uma história da sexualidade, mas uma "história dos meios pelos quais o indivíduo se converte em sujeito moral em relação ao desejo" (p. 160).

Finalmente, a autora trata, resumidamente, das possíveis relações entre a filosofia foucaultina e a filosofia de Deleuze e Guattari, bem como de algumas críticas e objeções que foram feitas ao seu pensamento.

Indubitavelmente, *A filosofia de Michel Foucault* é, para aqueles que querem se iniciar no complexo pensamento foucaultiano, um guia seguro e completo; e para

MAURÍCIO DIAS

aqueles que, tendo sido iniciados, buscam rever e aprofundar algum(ns) conceito(s), um livro que satisfaz pela agudeza das reflexões e pelo poder de síntese que oferece.

O livro *Português: Linguagens (vol. 1)* – *Ensino Médio e algumas contradições*

Marina Grilli

Graduada em Letras com habilitação em Português e Alemão pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). e-mail: marina.grilli.silva@usp.br

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise de uma sequência da última edição do livro didático *Português: Linguagens*, concebido para o primeiro ano do Ensino Médio. A obra, sob assinatura da consagrada parceria entre William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, foi lançada no ano de 2010 – tendo sido, portanto, aprovada pelo PNLD 2012.

Neste trabalho, o foco se dá sobre o Capítulo 5 da Unidade 1, intitulado *Figuras de linguagem*, um dos capítulos classificados como *Língua: uso e reflexão*. A escolha desse capítulo se deve ao fato de que o potencial das figuras de linguagem como recurso de enriquecimento da expressão verbal é pouco explorado em materiais didáticos.

Nossa prioridade na definição de uma perspectiva sob a qual analisar o capítulo é a mesma da qual deveriam, a nosso ver, ocupar-se os próprios autores de livros didáticos: o aluno. Por mais que o embasamento teórico do material seja de primeira importância e que o professor deva ser bem orientado para um melhor aproveitamento do mesmo em sala de aula, o destinatário final de um livro didático é sempre o próprio aluno, de modo que é sobre ele que se devem recair as preocupações durante a elaboração do material. Algumas questões que, a nosso ver, todos os autores de livros didáticos deveriam ter em mente, são: a capa do livro se relaciona com o universo do aluno? A carta ao aluno realmente desperta o interesse do jovem aprendiz?

A necessidade de questionamento alcança uma nova profundidade, se pensarmos que a função do material didático é também despertar o interesse do aprendiz pelo próprio processo de aprendizagem. Essas palavras podem soar um tanto quanto banais e, no entanto, devemos nos perguntar incansavelmente: o apelo visual da obra de modo geral é atraente aos olhos do aluno? A linguagem dos textos está de acordo com o que o jovem espera? Há sugestões de atividades em grupo ou todo o trabalho deve ser feito pelo aluno concentrado e silencioso? Os exercícios a serem sugeridos como lição de casa exigem algum grau de reflexão ou mera reprodução?

Por fim, existem algumas questões globais dentro do livro didático que, se olharmos para cada unidade ou capítulo separadamente, correm o risco de ser deixa-

das de lado: há coerência entre as imagens da capa do livro e o conteúdo nele abordado, ou, mais especificamente, entre as imagens de um capítulo? As referências bibliográficas são indicadas de maneira completa e facilmente identificáveis? O conteúdo visto em unidades anteriores do mesmo livro é utilizado posteriormente? Existe conexão entre os diversos volumes de uma mesma coleção?

Talvez seja radical afirmar que todas essas questões devem ser respondidas com um *sim* antes do envio da obra para publicação, mas ao menos a maior parte delas deve ter sido insistentemente pensada pelo(s) autor(es). Nas páginas a seguir, procuraremos analisar o quinto capítulo de *Português: Linguagens* para o primeiro ano do Ensino Médio, a fim de responder a algumas delas. Para tanto, seguiremos o roteiro discriminado a seguir.

Na primeira seção do artigo procuraremos situar a importância de nossa análise, não só frente a alguns dos mais importantes pressupostos teóricos para o ensino de língua materna, mas também de acordo com as mais recentes diretrizes curriculares do ensino de língua portuguesa no Brasil. Estando o âmbito do ensino de Língua Portuguesa no Brasil devidamente problematizado, procuraremos observar em que a sequência didática escolhida contribui para uma mudança de paradigma no sentido apontado pelos documentos citados, a partir de uma perspectiva bakhtiniana de ensino de língua materna. Daremos especial enfoque à análise publicada no *Guia do Livro Didático 2012* para *Português: Linguagens*, apresentando os pontos positivos e negativos da obra e exemplificando-os com trechos selecionados do capítulo.

1. Pressupostos teóricos e metodológicos

Podemos justificar nosso interesse na observação de uma sequência didática de um livro de português elaborado para o Ensino Médio através da definição de Bunzen (2008, p. 5): “os livros didáticos de português são peças fundamentais para um conjunto de práticas escolares que envolvem tanto o trabalho docente como relações mais amplas com a cultura escrita”. Ou seja, o livro didático é parte integrante da sociedade, na medida em que assume seu papel de mediador entre o aluno e essa mesma sociedade, levando-o a, por sua vez, colocar-se como sujeito inserido na cultura escrita.

Esta análise segue a linha de pensamento bakhtiniana a respeito do ensino de gramática. Bakhtin afirma que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico” (2013, p. 23); isto significa que um capítulo de livro didático dedicado às figuras de linguagem deve direcionar suas explicações, exemplos e exercícios no sentido de um incentivo ao uso das mesmas como recurso enriquecedor do discurso individual do aluno, saindo da sala de aula em direção à sociedade.

Bunzen (2008) propõe “discutir os posicionamentos autoral e estilístico para o ensino de determinados objetos de ensino”; Corrêa (2010, p. 626) aponta que “o tratamento teórico-metodológico do objeto de pesquisa não se transfere como tal para a atividade de ensinar”. Em outras palavras, a aula de gramática do português para o Ensino

Médio não deve ter a ver com o modo como se aborda a gramática em obras teóricas, nas quais a gramática em si é a finalidade do trabalho; na sala de aula, trata-se de outro contexto, em que outra linguagem se faz necessária, simplesmente porque o objetivo que se pretende atingir é muito diverso daquele do autor de um compêndio de gramática da Língua Portuguesa.

As pesquisas de Bakhtin abrangem o estudo dos gêneros do discurso e procuram demonstrar o quão próxima é a relação entre os gêneros e a estilística. Para o autor, “os estudos dos gêneros do discurso contribuem para a compreensão do funcionamento dos elementos da língua na produção dos sentidos” (RODRIGUES, 2012, p. 103). Isto significa precisamente que a língua materna não pode ser estudada à distância, como se fosse uma língua estrangeira ou uma língua morta, como se não estivesse sendo produzida e reinventada pelos próprios alunos a todo momento. Uma abordagem de língua materna que separe as aulas em literatura e “gramática pura”, nas palavras de Bakhtin, dissociando o estudo do estilo literário – que já costuma ser superficial – do estudo das regras gramaticais, reprime o aspecto vivo da língua e não fornece meios para que o aluno desenvolva suas habilidades de escrita a partir dos conteúdos aprendidos nas aulas de gramática.

O problema do ensino de conteúdos inflexíveis é que “os alunos [são] orientados a seguir certos percursos verbais sem que dominem, ainda, inteiramente, o presumido (do gênero) a que esses recursos estão associados” (CORRÊA, 2010, p. 642). Isto significa que, por vezes, o ensino dessas noções se dá de forma estanque e meramente classificatória, de modo que o aluno não chegue a dominá-las a ponto de utilizá-las confortavelmente em seus textos escritos, servindo esses conteúdos apenas como algo a ser memorizado e cobrado na avaliação. É possível estabelecer uma relação bastante clara entre essas palavras sobre o não domínio dos gêneros do discurso por parte do aluno e o não domínio das figuras de linguagem, nosso tópico de análise: raros são os livros didáticos que estimulam o aluno a produzir um texto, usando as figuras de linguagem, que consista em mais de duas linhas em resposta a uma pergunta, isolada em meio à seção de exercícios, a serem avaliadas pelo professor como resposta certa ou errada.

Tendo em mente a linha de pensamento teórico que deverá orientar este trabalho, devemos voltar o olhar para dois documentos que se ocupam do ensino do português como disciplina escolar: os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa e as Orientações Curriculares, neste caso, para o Ensino Médio.

O volume dos PCNs dedicado à Língua Portuguesa define linguagem “como atividade discursiva e cognitiva” e língua “como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística” (BRASIL, 1998, p. 19). As Orientações Curriculares propõem três eixos de discussão acerca do ensino de português, a saber:

- (i) a identidade da disciplina Língua Portuguesa tanto no que se refere aos estudos acadêmico-científicos desenvolvidos no âmbito da universidade quanto no que diz respeito a seu papel ante as demais disciplinas do ensino médio; (ii) os princípios fundamentais que sustentam a concepção de língua e de linguagem e de seu ensino e aprendizagem defendida neste documento; (iii) os parâmetros orientadores da ação pedagógica, os

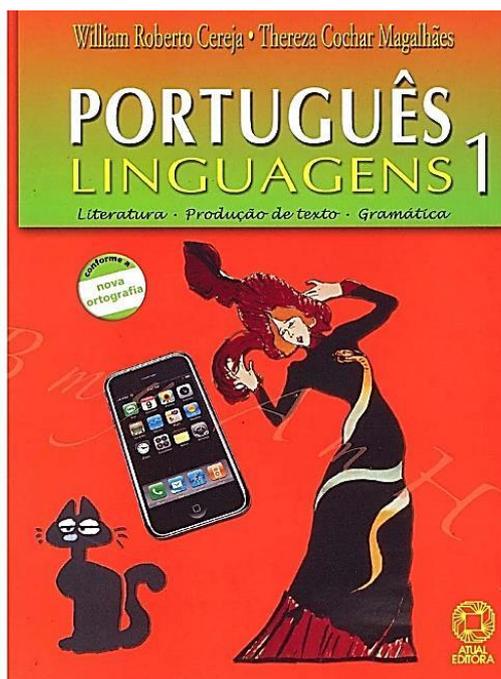
quais, naturalmente, decorrem do ponto de vista adotado (BRASIL, 2006, p. 18).

Portanto, deve-se pensar como a concepção de Língua Portuguesa do material didático e do professor transparecem na sala de aula. De acordo com os PCNs, as atividades desenvolvidas nas aulas de português devem orientar-se “por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 27). Contudo, trazem também a informação de que algumas das críticas feitas ao ensino da língua a partir do início dos anos 1980 incluíam “a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto” e “o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas” (BRASIL, 1998, p. 18). Estes tópicos permanecem até hoje como pontos centrais da crítica ao ensino de português nas escolas, tendo-se passado mais de quinze anos desde a publicação dos Parâmetros.

Diante de todas essas informações sobre o que deve ser a aula de português e o que se espera que os alunos atinjam em termos de competências, passemos à parte prática de nosso trabalho.

2. Avaliação do material

A primeira coisa com que nos deparamos é a capa do livro, que contém três figuras: um gato preto, uma mulher vestindo trajes de outra época e um moderno *smartphone*. É difícil dizer o que pode ter levado à escolha dessas imagens, que não guardam relação semântica entre si, nem representam algum aspecto fundamental da cultura brasileira ou da língua portuguesa. A impressão causada no aluno é de total incoerência.



Após a folha de rosto, encontra-se a Carta ao Aluno, composta por oito parágrafos, o que pode parecer longo demais aos olhos do jovem impaciente. O segundo deles diz: “A invenção e a popularização do cinema, do rádio e da tevê nos conduziram à era da informação, [...] propiciada pela rede internacional de computadores, a internet” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010b). Essa informação parece extremamente antiquada, pois o aluno do Ensino Médio é quem melhor conhece o potencial da internet, e o livro didático demonstra manter-se à parte do universo do aluno.

O índice do livro mostra que ele se divide em quatro unidades, de sete, nove, onze e nove capítulos, respectivamente. Os capítulos de cada unidade são distribuídos entre *Literatura, Produção de Texto, Língua: uso e reflexão* e *Interpretação de textos*.

Os autores apresentam uma proposta diferente no que diz respeito ao ensino da língua. De acordo com o *Manual do Professor*,

Com um enfoque diferente da gramática tradicional, que se volta quase exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática), esta obra não propõe eliminar esse tipo de conteúdo, mas *redimensioná-lo* no curso de Língua Portuguesa e incluir uma série de outras atividades com a língua (CEREJA; MAGALHÃES, 2010a, p. 19).

O *Manual* ainda afirma que a língua, na obra em questão, não é tomada como um sistema fechado, mas como um *processo dinâmico de interação*, sendo que o trabalho linguístico não se limita ao nível da frase: “deve, no caso, ser também considerado o domínio do texto e, mais que isso, o do discurso, ou seja, o contexto em que se dá a produção do enunciado linguístico” (*ibid*).

A partir dessas considerações, depreende-se que a obra didática *Português: Linguagens* apresenta uma proposta muito bem intencionada quanto ao ensino da gramática no Ensino Médio, tendo em vista desenvolver não apenas as habilidades cognitivas do aluno, mas também levá-lo a operar a língua como um todo e utilizá-la de forma consciente.

Entretanto, mesmo tendo sido desenvolvido a partir de tais propostas, é possível notar que o livro didático apresenta certas contradições. No que diz respeito ao capítulo 5, intitulado *Língua: uso e reflexão*, constata-se que muitas das propostas apresentadas não são efetivamente exibidas na obra. O capítulo trata as figuras de linguagem como tópico gramatical.

Quanto à estrutura, o capítulo apresenta diversas seções. A primeira é intitulada *Construindo o conceito*. Segundo o *Manual do Professor*, nessa seção “o aluno é levado a *construir* (se já não o fez no ensino fundamental) ou a *inferir* o conceito em questão, revendo-o agora de outro ângulo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010a, p. 26). Além disso, o *Manual* ainda afirma que “o capítulo é sempre introduzido por um texto – verbal, não verbal ou transverbal –, que é o elemento motivador para o início do trabalho” (*ibid*). Entretanto, ao analisarmos a seção, notamos que a presença de um poema ilustrado tipicamente pertencente ao universo infantil não desempenha adequadamente a função

de elemento motivador para o jovem do Ensino Médio. Ademais, as perguntas e respostas propostas são um tanto incoerentes e abstratas para que o aluno adquira compreensão do conteúdo a ser trabalhado ao longo do capítulo.

Menina na janela

A lua é uma gata branca,
mansa,
que descansa entre as nuvens.

O sol é um leão sedento,
mulambento,
que rugir na minha rua.

Eu sou uma menina bela,
na janela,
de um olhar sempre à procura.

(Sérgio Cappinelli. *Resztes de orca-ãis*.
É-ed Porto Alegre: 14FM, 2002. p. 35.)



I. O eu lírico diz ser “uma menina bela, na janela”:

a) Quanto tempo a menina fica à janela? *El-a deve ficar dan-ante muito tempo, pois vê a lua e o sol.*

b) Na sua opinião, o que o olhar do eu lírico procura? *Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente outro olhar ou um amigo ou um animal, etc.*

Na segunda seção, *Conceituando*, “[...] o conceito construído é formulado e, posteriormente, ampliado com exemplos, explicações complementares, observações etc” (*ibid*). A seção conta com duas páginas só de explicações e definições acerca de três figuras de linguagem – comparação, metáfora e metonímia –, ilustradas por meio de poemas e imagens, além de frases fora de contexto e um *box* ilustrado. Essa seção desprivilegia o uso do texto e do discurso, o que deveria ser primordial para se trabalhar com um aluno do Ensino Médio no que diz respeito aos gêneros do discurso, além de conter explicações em demasia antes de propor exercícios ao aluno, fazendo com que o trabalho fique fragmentado, pois dificilmente seria possível aprofundar-se tanto o conteúdo em apenas uma aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Comparação e metáfora

Leia estes versos, de Fernando Pessoa:

Minha alma é como um pastor,
Conhece o vento e o sol
E anda pela mão das Estações
A seguir e a olhar.

(*Obras poéticas*. Rio de Janeiro: Aguilar,
1965. p. 203.)



Observe que o eu lírico compara o termo *alma* a *pastor*, aproximando-os pela sua semelhança, de modo que as características de *pastor* sejam atribuídas a *alma*. Note também que nos versos há uma **comparação** feita de modo explícito, por meio de um elemento comparativo expresso, que é *como*.

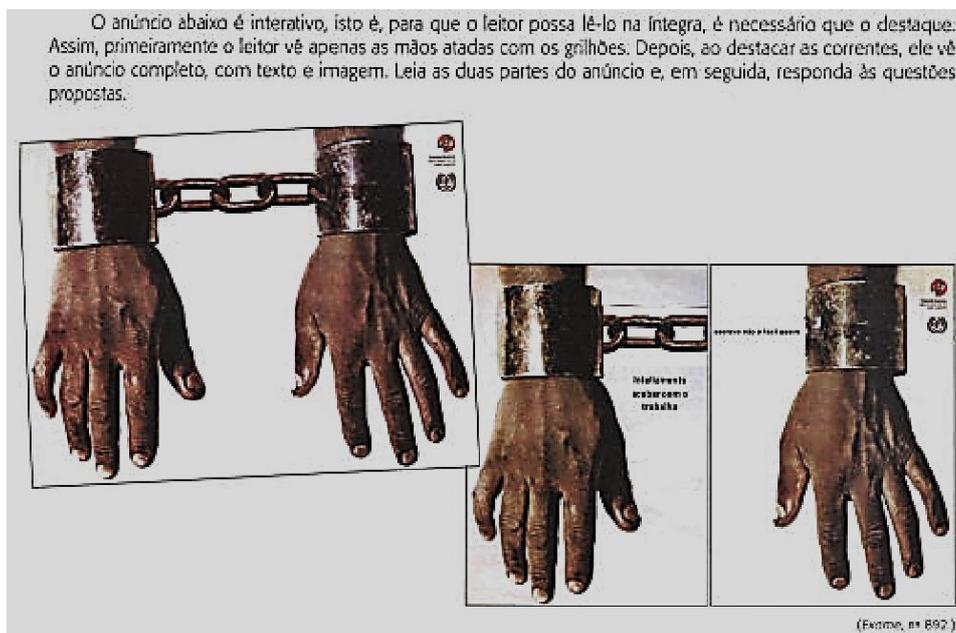
Eliminando a comparação e empregando o segundo termo (*pastor*) com o valor do primeiro (*alma*), temos uma **metáfora**:

Minha alma é um pastor.

A seção *Exercícios* tem o objetivo de levar o aluno a operar os conceitos trabalhados nas seções anteriores e fazer com que ele os utilize de forma consciente em seu discurso. Essa seção inclui seis questões, algumas das quais apresentam tirinhas, e há também outro *box* ilustrado, o que nos leva a pensar na diversidade de gêneros, uma vez que as duas primeiras seções restringem-se apenas a textos da esfera literária. Entretanto, nessa mesma seção, há também a presença de um exercício que trabalha com fragmentos literários fora do contexto tratados pelo enunciado como sendo “textos”. Isso nos mostra que dificilmente o que o *Manual do Professor* propõe condiz com a realidade do conteúdo trabalhado: limitar o trabalho linguístico ao nível da frase, desconsiderando o contexto em que se dá a produção do enunciado linguístico, inibe o aluno de operar efetivamente os conceitos e utilizá-los de maneira consciente.

Seguem-se, então, mais explicações ilustradas por meio de versos, poemas e imagens. Diferentemente da primeira seção de formulação do conceito que trabalha apenas com três figuras de linguagem em duas páginas, essa seção condensa seis figuras de linguagem em duas páginas – antítese, paradoxo, personificação ou proposopeia, hipérbole, eufemismo e ironia. Há então mais uma seção de *Exercícios*, incluindo apenas duas questões para que as seis figuras de linguagem sejam trabalhadas: a primeira tem como base uma tirinha e a segunda apresenta alguns versos e frases soltas novamente. Se a intenção do capítulo é trabalhar o uso, além de propor a reflexão linguística, dificilmente os objetivos serão alcançados através de exercícios como os que são exibidos ao longo do capítulo.

A próxima seção é intitulada *As figuras de linguagem na construção do texto*, sendo composta de duas imagens e cinco exercícios. “Nessa seção, é aprofundado o estudo das relações entre a categoria gramatical estudada e o texto, isto é, busca compreender em que medida o emprego de tal categoria é responsável pela construção do sentido do texto” (*ibid*, p. 27). Aqui, notamos que a intenção de propor a reflexão linguística ao aluno começa a se efetivar de fato, devido aos exercícios mais bem estruturados e menos enfatizados em nomenclaturas ou classificações. Segue exemplo:



Por último, temos a seção *Semântica e discurso*, constituída de duas tirinhas e quatro questões. A proposta aqui é trabalhar o tópico gramatical dentro do discurso, ou seja, considerá-lo no contexto em que se dá a produção do enunciado linguístico. “Os conteúdos gramaticais trabalhados no capítulo são retomados e ampliados, sendo vistos agora pela perspectiva do *discurso*, isto é, das circunstâncias em que se deu a produção dos enunciados e dos textos” (*ibid*). Os exercícios propostos nessa seção visam desenvolver a competência linguística do aluno por meio de atividades que levam à reflexão, para que ele saiba utilizar os recursos e mecanismos da língua com maior consciência e domínio.

A partir da análise da estrutura do capítulo, foi possível notar que os exercícios e as explicações são apresentados de forma intercalada. Entretanto, em alguns casos, o intervalo entre ambos é muito longo: há muitas explicações para então serem propostos exercícios ou, como no final do capítulo, há três páginas seguidas apenas de exercícios. Esse tipo de estrutura não beneficia o aluno, devido à grande quantidade de explicações em meio à ausência de exercícios, e vice-versa, o que torna o aprendizado maçante.

E no que diz respeito à resolução dos exercícios propostos, o *Manual do Professor* sugere que os mesmos sejam realizados individualmente, em duplas ou em pequenos grupos: “Convém variar bastante as estratégias [...]. A troca de vivências linguísticas amplia o conhecimento do aluno sobre a língua e lhe abre oportunidades para conviver com o diferente” (*ibid*, p. 29).

Segundo o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012*, até o momento a edição mais recente entre as que tratam dos livros didáticos para o Ensino Médio, a coleção *Português: Linguagens* para o Ensino Médio “destaca-se pela articulação entre os eixos de ensino, promovida por atividades que, ancoradas em textos diversificados, envolvem o aluno em práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 2011, p. 52). Isto significa que existe nesta coleção uma coerência entre as unidades e as respectivas sequências didáticas, o que nem sempre acontece em materiais lançados para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ainda de acordo com o *Guia*, “as atividades em torno dos conhecimentos linguísticos, em certa medida, promovem a reflexão sobre a natureza e o funcionamento interativo da língua” (BRASIL, 2011, p. 52).

Com relação ao trabalho com o texto, o *Guia* afirma que o livro didático *Português: Linguagens* realiza uma abordagem diversificada quanto aos gêneros textuais ao trabalhar com textos de diferentes esferas de circulação, na medida em que “a coletânea de textos é representativa da diversidade da cultura brasileira e é de interesse do jovem, oferecendo-lhe, assim, experiências significativas de leitura” (BRASIL, 2011, p. 54).

No entanto, no que diz respeito ao capítulo em análise, é possível notar que a predominância se dá no gênero literário: a maioria dos exemplos apresentados durante as explicações ou mesmo nos exercícios são poemas ou versos soltos. A presença de gêneros próprios da cultura juvenil, como a charge e as tirinhas, além de imagens e alguns boxes ilustrados ocorre em menor número.

O *Guia* avalia o livro didático como sendo diversificado quanto aos gêneros textuais por apresentar uma proposta de ensino que inclui textos de diferentes esferas, como a jornalística, a acadêmica, a literária, a publicitária, entre outras; porém, no capítulo 5, nota-se a ausência de textos como reportagens, artigos de opinião etc. Esse capítulo limita-se quase que exclusivamente ao gênero literário, deixando de estimular o aluno a compreender temas e questões atuais. Ainda assim, de acordo com o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012*, um dos pontos fortes desse livro didático é “a exploração pertinente de textos de diferentes linguagens” (BRASIL, 2011, p. 53). Tal incoerência aparente deve estar relacionada à grande incidência de figuras de linguagem em textos literários, embora não se restrinja a esse gênero.

Com relação ao conceito de língua, retomando o que foi apresentado pelo *Manual do Professor*, “a língua, nesta obra, é tomada não como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como *processo dinâmico de interação*, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010a, p. 19).

É possível notar que o conceito apresentado pelo *Manual* está relacionado com a teoria bakhtiniana. Nas referências bibliográficas, a obra de Bakhtin também é mencionada. Entretanto, na prática a realidade é outra: o que o *Manual* propõe não é efetivamente apresentado no livro didático no que diz respeito ao capítulo 5. As explicações apresentam fragmentos literários fora de contexto, desprivilegiando o texto e o discurso. Enquanto isso, alguns dos exercícios propostos para o ensino gramatical das figuras de linguagem apoiam-se na análise de frases isoladas, dando ênfase a nomenclaturas e a uma abordagem classificatória.

Um dos pontos negativos apontados pelo *Guia* a respeito da série *Português: Linguagens* é que o ensino gramatical se dá “a partir de frases isoladas, com ênfase em nomenclaturas e classificações” (*ibid*, p. 56). É possível perceber o quanto esta afirmação é correta ao observarmos que, das oito figuras de linguagem tratadas no capítulo, somente duas ocupam mais de metade de uma página, entre definição, explicações e exemplos. Assim que a seção *Conceituando* tem início, o conceito de figuras de linguagem é definido e passa-se à *comparação* e à *metáfora*, apresentadas num mesmo tópico, e, em seguida, à *metonímia*. Após alguns exercícios, aparecem *antítese*, *paradoxo*, *personificação* ou *prosopopeia*, *hipérbole*, *eufemismo* e *ironia* – todas condensadas em apenas duas páginas. É como se apresentar o conceito de figuras de linguagem ao aluno e detalhar duas delas já fossem suficientes para que ele adquirisse tal compreensão do fenômeno, e como se as demais figuras pudessem esclarecer-se automaticamente, não parecendo vagas ou confusas entre si, na visão do aluno de aproximadamente quinze anos de idade. A reflexão linguística é efetivamente proposta em alguns exercícios e explicações, contudo, o uso é frequentemente trabalhado de modo descontextualizado e mecânico, o que não é muito favorável ao aluno.

Os PCNs definem *texto* como “uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (BRASIL, 1998, p. 21). Bunzen complementa ainda: “essa intercalação de textos em gêneros diversos, produzidos em diferentes e dispersas condições enunciativas, compõe uma rede textual mul-

timodal que é uma característica essencial do gênero [livro didático de português]" (BUNZEN, 2007, p. 84). Esta não é a concepção de texto que orienta o capítulo em questão. Exemplos superficiais permanecem no âmbito das "frases isoladas", apontadas pelo *Guia* como crítica ao material.

O *Guia* propõe:

(...) a escolarização do jovem deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2011, p. 9).

A proposta é muito bem intencionada, porém não se efetiva no capítulo analisado. A coletânea de textos compreende particularmente a esfera literária e o conteúdo é, por vezes, apresentado de maneira descontextualizada. Com isso, os conhecimentos linguísticos são abordados quase que exclusivamente por meio de poemas ou versos soltos – textos e fragmentos que, geralmente, não estimulam o jovem a refletir ou argumentar, além de serem distantes da realidade e dos interesses do perfil do aluno do Ensino Médio.

Conclusão

O livro didático *Português: Linguagens, Volume 1* (Ensino Médio) não apresenta propostas totalmente coerentes, uma vez que há contradições entre o que é proposto e o que é apresentado no conteúdo da obra.

Segundo o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012*,

a coletânea de textos é representativa da diversidade da cultura brasileira e é de interesse do jovem, oferecendo-lhe, assim, experiências significativas de leitura. As atividades colaboram para a formação de um leitor crítico, capaz de lidar com diferentes perspectivas de leitura (BRASIL, 2011, p. 54).

Contudo, no capítulo analisado, foi possível notar que tal diversidade cultural é praticamente inexistente. A predominância de textos pertence ao gênero literário, especificamente poemas e fragmentos literários, fator que não contribui muito para a aproximação com o aluno. Outros gêneros mais próximos da realidade imediata e concreta do aluno poderiam ter sido explorados, tais como o jornalístico e o publicitário, ou até mesmo diferentes tipos de textos dentro do mesmo gênero: além de poemas, textos como o conto e a fábula, poderiam ter sido incluídos.

O *Guia* sugere "levar-se em conta, no planejamento do ensino e nas práticas de sala de aula do EM, as formas de expressão mais típicas e difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem convive" (BRASIL, 2011,

p. 9). No entanto, a realidade prática observada durante esta pesquisa foi outra: o capítulo analisado possui muitos textos fragmentados e exercícios que contemplam, exclusivamente, nomenclaturas e classificações fora de contexto. Conclui-se que, nesse caso, uma contextualização mais consistente nas explicações e nos exercícios poderia proporcionar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, além de colaborar efetivamente para a formação de um leitor crítico no Ensino Médio.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad., posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa. Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2011.

_____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clécio. “O livro didático de português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas”, in: *I SILID – Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira, 2008. Rio de Janeiro*. Anais do I Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008, pp. 1-16.

_____. “Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório”, in: SIGNORINI, Inês (org.) *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp. 79-108.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. “Manual do Professor”, in: *Português: Linguagens, Volume 1, Ensino Médio*. 7 ed. reformulada. São Paulo: Editora Saraiva, 2010a.

_____. *Português: Linguagens, Volume 1, Ensino Médio*. 7 ed. reformulada. São Paulo: Editora Saraiva, 2010b.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. “Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita”, in: *Perspectiva*, v. 28, n. 2, pp. 625-648, 2010.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. “Contribuições dos estudos de gêneros do discurso

para os estudos da língua”, in: DI FANTI, Maria da Glória; BARBISAN, Leci Borges (org.). *Enunciação e discurso: tramas de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012, pp. 103-116.

Artigo recebido em 22/10/2015; aprovado para publicação em 09/05/2016

RESUMO: Este artigo apresenta uma breve análise de um capítulo do primeiro volume da série *Português: Linguagens*, do Ensino Médio. Discutimos o ensino de língua materna a partir de um panorama teórico, seguindo a linha bakhtiniana, e confrontamos o que se afirma a respeito da proposta do livro com o que de fato se vê no capítulo analisado. Foi constatado que há contradições entre o que é proposto e o que se pratica ao longo do capítulo.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; Ensino Médio; ensino de língua portuguesa; ensino de língua materna.

ABSTRACT: This article presents a short analysis of a chapter from the first volume of the series *Português: Linguagens*, destined do High School students. Mother language teaching is discussed from a theoretical perspective, following Bakhtinian premises, and what is asserted about the book proposal is confronted with what is actually perceived in the analyzed chapter. It has been observed that there are contradictions between what is proposed and what is in fact practiced along the chapter.

KEYWORDS: textbook; High School; Portuguese language teaching; mother language teaching.

Percepções, atitudes e práticas de ensino da escrita: presença e ausência de efeitos retroativos da prova de redação do ENEM¹

Monica Panigassi Vicentini

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas
e-mail: monica.vicentini@gmail.com

1. Introdução

A sociedade tem interesse genuíno pelas avaliações. Seja pelo fato de decidirem pela entrada em universidades, seja por determinarem se um examinando possui certa habilidade ou não, as avaliações são comumente tópico de discussões dos diversos grupos sociais. Avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM), por exemplo, provocam/ promovem debates nos mais diferentes lugares: mídia, escolas, casas etc. Esse exame, que desde 2009 é também um “mecanismo único”, além de “alternativo ou complementar de acesso à Educação Superior” (BRASIL, 2016, p. 61), tornou-se um exame de alta relevância, uma vez que “decisões importantes são tomadas com base nos seus resultados” (SCARAMUCCI, 2005, p. 37), tais como a entrada em uma universidade pública brasileira. Considerando essa relevância, o ENEM tem grande potencial para causar um efeito retroativo no ensino que o precede, ou seja, pode impactar as práticas de ensino e aprendizagem, bem como materiais didáticos ou ainda, mais amplamente, a sociedade e as políticas públicas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

Considerando a hipótese de que o ENEM poderia exercer algum efeito nas práticas de sala de aula, propusemos investigar, no âmbito de nossos estudos de mestrado, se uma das partes desse exame, a prova de redação, exerceria algum impacto nas práticas de ensino da escrita em sala de aula e, ainda, como ele se caracterizaria (VICENTINI, 2015)². Com esse intuito, observamos práticas de sala de aula de duas professoras de Língua Portuguesa, fizemos anotações de campo e entrevistas. Também realizamos entrevistas com alguns de seus alunos para obter uma visão mais ampla sobre o con-

¹ Meus agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio a esta pesquisa.

² O estudo diz respeito à dissertação de mestrado intitulada “A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita”. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000952151>. Acesso em: 21 de junho de 2016.

texto de ensino. Neste artigo, apresentamos os resultados finais e as discussões, bem como levantamos novas questões para futuras pesquisas.

2. O efeito retroativo

Efeito retroativo é um conceito da área de avaliação que diz respeito ao impacto que um teste ou exame³ exerce no ensino, na aprendizagem, em materiais didáticos, ou ainda, de maneira mais ampla, nas políticas públicas, na sociedade etc⁴. Para Scaramucci (2005, p. 37), as avaliações são “instrumentos direcionadores potenciais desse ensino, definindo conteúdos, competências e habilidades desejáveis”.

Em 1993, Alderson e Wall publicaram um artigo considerado seminal na área de avaliação que questionava se o efeito retroativo existia⁵. Os autores, além de esclarecerem o conceito, foram os primeiros a prezar pela busca por evidências empíricas por meio de observações em sala de aula e triangulação de dados. Eles reconhecem que os testes podem determinar situações que acontecem nas salas de aulas, tanto positiva quanto negativamente, porém, questionam a visão determinista que se tinha dos testes até então. Além de alegarem que a qualidade do efeito retroativo seria independente da qualidade do teste, os pesquisadores alertam para a existência de outros fatores que poderiam influenciar a ocorrência do fenômeno nas práticas de sala de aula, tais como a formação do professor ou o seu entendimento acerca do teste.

Muitos estudos passaram, então, a conter investigações empíricas sobre os efeitos retroativos dos testes e a dar atenção ao poder que detêm. Shohamy et al. (1996, p. 299) evidenciam que esse poder é de conhecimento de elaboradores de políticas, uma vez que testes podem controlar sistemas educacionais e comportamentos daqueles afetados por seus resultados.

O artigo de Shohamy et al. (1996) faz parte de uma primeira grande publicação nesse campo de estudos. O volume 13 da revista *Language Testing* (1996) foi totalmente dedicado a artigos que versassem sobre efeito retroativo. Em 2004, um livro completamente dedicado ao tema foi editado por Cheng, Watanabe e Curtis. Em seu prefácio, os autores apontam que maiores estudos e informações sobre o conceito são de interesse de professores, pesquisadores, elaboradores de políticas públicas etc. Os autores explicam inicialmente que os estudos sobre efeito retroativo não dizem respeito somente ao teste. Segundo eles, os pesquisadores da área precisam considerar muitas variáveis nesse tipo de investigação, tais como currículo, comportamento, percepções, entre outros (p. xiv).

Nesse livro, Watanabe (2004) define uma metodologia de pesquisa, esclarecendo dimensões e fatores que influenciam na ocorrência de efeito retroativo.

³ Os termos *teste*, *exame* e *prova* são usados como sinônimos neste trabalho.

⁴ Consideramos o termo *efeito retroativo* sinônimo de impacto e influência, como em Cheng (2004) e Scaramucci (1999, 2000/2001e 2002).

⁵ “Does washback exist?” (ALDERSON & WALL, 1993).

A primeira dimensão mencionada pelo autor é a *especificidade* do efeito retroativo, que, segundo ele, pode ser geral, como no caso de uma hipótese de que exames fazem os examinandos estudarem mais; ou específica, quando se refere a um aspecto específico do exame ou a um tipo específico de teste que afeta o ensino ou a aprendizagem. A segunda dimensão refere-se à *intensidade* do efeito: forte, quando determina as práticas de sala de aula, como fazer os professores ensinarem de uma mesma maneira; fraco, quando somente uma parte das atividades ou alguns professores e alunos é impactada pelo exame. A *extensão* do efeito retroativo pode ser longa, quando o efeito de um exame vestibular, por exemplo, continua depois da entrada na universidade; ou curta, se esse efeito ocorre somente até a realização do exame. Já a intencionalidade diz respeito a um efeito intencional ou não. O autor já mencionava em artigo anterior:

A intencionalidade direta ocorre quando o professor tem uma intenção clara de preparar seus alunos para exames. A indireta é observada quando o professor não tem tal intenção, mas de qualquer forma usa materiais similares àqueles frequentemente incluídos nos exames (WATANABE, 1996, p. 220).

A última dimensão é a de *valor*. Nesse caso, o autor explica que o pesquisador deve considerar quem faz a apreciação, já que ela pode ser diferente de acordo com quem a realiza (WATANABE, 2004). Para Cheng e Curtis (2004), o valor depende de quem conduz a investigação, do contexto que se investiga, do tempo e da duração das práticas, do porquê e de como são as abordagens. Scaramucci (2005, p. 40) acrescenta que essa dimensão é bastante complexa: “um exame pode ser visto como positivo por professores e negativo por diretores, por exemplo”.

Em relação aos fatores que podem afetar a ocorrência do efeito retroativo, Watanabe (2004) apresenta cinco, a saber: fatores *relacionados ao exame*, tais como método, conteúdo, habilidades, propósito, decisões a partir dos resultados etc.; fatores *relacionados ao prestígio*, tais como relevância, status etc.; fatores *pessoais*, tais como as experiências e crenças do professor; fatores de *microcontexto*, tal como a condição da escola em que a preparação para o exame é feita e, por fim, fatores de *macrocontexto*, tal como a sociedade em que o exame é colocado em uso. Em nossa análise dos dados gerados apontamos os fatores que influenciam a existência ou não de efeito retroativo nas salas de aula.

Ainda se faz necessário tratar do contexto brasileiro de pesquisas sobre efeito retroativo ao qual a pesquisa descrita aqui se vincula. Os estudos de Scaramucci (1999, 2000/2001, 2002) sobre efeito retroativo são pioneiros no Brasil. Juntamente a seu grupo de pesquisa, a autora vem realizando diversas investigações sobre efeito retroativo dos exames brasileiros. Em geral, essas pesquisas se voltam aos exames vestibulares, conhecidos por decidirem pelo futuro de milhões de jovens brasileiros, portanto, exames de alta relevância.

Inicialmente, Scaramucci (1999) e Gimenez (1999) investigaram em um mesmo projeto os efeitos das provas de inglês de duas universidades – Universidade Estadual

de Campinas (Unicamp) e Universidade de Londrina (UEL), respectivamente – em escolas e cursinhos. Os dois estudos evidenciam que os professores observados não conheciam a visão de linguagem dos exames em questão. As autoras também afirmam que as crenças e a formação afetam a ocorrência do efeito retroativo desses exames.

Bartholomeu (2002) também investigou o efeito de provas de inglês, dessa vez, de três vestibulares – da Unicamp, da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – nas percepções, atitudes e motivações de alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola privada. Os resultados mostram que o fenômeno não é determinista, uma vez que as percepções e atitudes dos alunos entrevistados não foram impactadas pelos exames.

Correia (2003) buscou pesquisar percepções de alunos de um curso pré-vestibular sobre a prova de inglês da Unicamp. Os resultados mostram que esses alunos conhecem o exame e a sua visão de linguagem, porém, optam por não alterar suas práticas de estudo. A autora afirma que fatores como crenças, formação e experiência podem influenciar mais as práticas do professor que o próprio exame:

[...] outros fatores (as crenças dos professores sobre o que é ensinar LE, sua formação acadêmica e experiência profissional) parecem exercer maior impacto no ensino do que o exame em si e ressaltam a importância da formação dos professores para que eles possam compreender a concepção teórica que fundamenta os exames a fim de que possam preparar seus alunos com métodos condizentes com essa concepção (CORREIA, 2003, p. 64).

O estudo de Correia (2003) nos confirma que os fatores do teste destacados por Watanabe (2004) são indispensáveis para entendermos a ocorrência ou não de efeito retroativo em práticas de ensino e aprendizagem.

Retorta (2007) voltou sua atenção à prova de inglês do vestibular da Universidade Federal do Paraná e a seu efeito no ensino de inglês de escolas públicas, privadas e curso pré-vestibular, também por meio da análise das percepções de diversos envolvidos. Os resultados de seus estudos mostram que não há ocorrência de efeito retroativo na escola pública, diferentemente da escola privada e do curso pré-vestibular. Nestes, há evidências de efeito de diferentes intensidades e valores. A autora explica que são fatores diversos que interferem nas práticas, levando a essas diferenças.

Mais recentemente, o estudo de Avelar (2015) procurou pesquisar os efeitos da prova de inglês do ENEM nas práticas de ensino de dois professores do ensino médio. Seus resultados são interessantes por indicar que, embora componha uma prova de alta relevância, a prova de inglês não exerce influência sobre as práticas dos professores e que, além disso, o ensino de inglês nesses contextos apresenta uma abordagem bastante tradicional no que tange às práticas de leitura e escrita.

Concluindo esta seção, e apoiados nos estudos supracitados, reafirmamos a importância dos estudos sobre efeito retroativo. Isso também fica claro na afirmação de Cheng, Watanabe e Curtis (2004, p. xiv) de que implicações e recomendações resultan-

tes de pesquisas na área podem ser valiosas para “organizações educacionais e de avaliação em muitas partes do mundo”.

3. O contexto e a metodologia de pesquisa

A prova de redação do ENEM constitui-se de uma proposta de produção de um texto dissertativo-argumentativo. Ela contém um enunciado inicial no qual o examinando encontra as orientações para produção textual sobre um determinado tema, textos-motivadores – trechos/ excertos de textos – que procuram estimular a escrita do examinando e, por fim, instruções gerais sobre cópia, número de linhas, nota zero etc. O ENEM se caracteriza atualmente como um exame de alta relevância para estudantes que aspiram a uma vaga na Educação Superior e, sendo assim, tem potencial para causar efeito retroativo no ensino que o precede.

Até a realização da pesquisa, existia uma lacuna nos estudos brasileiros sobre efeito retroativo do ENEM e de sua prova de redação. Nosso interesse era contribuir para a diminuição dessa lacuna a partir de uma pesquisa que investigasse se a prova exerceria algum impacto na prática de ensino da escrita e como ele seria. Para isso, decidimo-nos por observar as práticas de ensino de professores que atuassem no 3º ano do Ensino Médio, sendo eles de uma escola pública e de uma escola privada. A escolha dos professores foi baseada nas maiores médias em redação no *ranking* das escolas brasileiras no ENEM 2012 entre as escolas da cidade de Campinas (cf. VICENTINI, 2015).

A pesquisa de cunho etnográfico foi realizada durante um semestre acadêmico. Pautamo-nos nas considerações de Watanabe (1996), que ressalta a importância de uma pesquisa etnográfica que considere todo o contexto em que o exame é utilizado, com o objetivo de se promover dados que representem a visão de mundo dos participantes da investigação. Dessa forma, observamos as aulas das duas professoras escolhidas para a pesquisa e realizamos gravações em áudio, posteriormente, transcritas, alimentando também um diário de campo que enriqueceu a geração de dados. No total, observamos 27 aulas na escola pública e 24 aulas na escola privada. Além das observações das aulas e das anotações em diário de campo, realizamos entrevistas com as professoras e com alguns de seus alunos com o objetivo de entender melhor quais eram suas percepções e atitudes em relação à prova de redação do ENEM e às práticas de ensino. Esses dados gerados nas entrevistas nos esclareceram questões levantadas durante a observação das aulas e ampliaram nossa visão dos contextos de ensino⁶. Os vários procedimentos de pesquisa nos permitiram a triangulação dos dados gerados.

⁶ A pesquisa foi realizada em conformidade com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa. Obtivemos a autorização das diretorias e o consentimento das professoras participantes e de seus alunos por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Devido ao espaço limitado para exposição dos dados de pesquisa, optamos por apresentar dados gerados a partir das entrevistas e das práticas das professoras. Somente alguns dados das entrevistas com alunos serão abordados. Para maior conhecimento, consultar VICENTINI (2015).

Ademais, empreendemos uma análise documental objetivando entender os pressupostos da proposta de redação do ENEM. Os documentos oficiais que fizeram parte da análise foram: provas de redação do ENEM dos anos de 1998 a 2013; Documentos Básicos (BRASIL, 1999; 2001; 2002); Exame Nacional do Ensino Médio: Fundamentação Teórico- Metodológica (BRASIL, 2005); Edital nº 12, de 8 de maio de 2014 (BRASIL, 2014); Matrizes de referência do Novo ENEM; Proposta aos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; A redação do ENEM: Guia do Participante (BRASIL, 2013).

4. Resultados e discussão

4.1. Os documentos oficiais

Os documentos oficiais do ENEM nos forneceram informações sobre suas características e pressupostos teóricos. É importante destacar de imediato que um exame é a operacionalização de um construto teórico, que deve estar claro para todos os envolvidos. No caso específico da pesquisa que reportamos neste artigo, o construto investigado era “escrita”. Sendo assim, é mister que a visão de escrita dos idealizadores do ENEM esteja explicitada.

Segundo o documento que trata da fundamentação teórica do exame (BRASIL, 2005, p. 58, grifo nosso), “o ato de escrever possibilita expressar pensamentos para um interlocutor ausente”. É uma reflexão escrita sobre um tema apresentado como uma situação-problema (*ibid.*, p. 113). É nesse sentido que se coloca a proposta de redação: o examinando expressa seus pensamentos sobre um tema determinado a um interlocutor inexistente. Desse modo, fazemos uma primeira crítica ao exame, uma vez que não há uma preocupação no que diz respeito à delimitação do contexto de produção, com propósitos para a escrita e interlocutores. O texto produzido é unicamente um produto a ser avaliado, mesmo que se apresente como uma situação-problema que o examinando deve resolver.

A presença da coletânea de textos motivadores expõe uma responsabilidade para com a validade do exame⁷, uma vez que, por meio da coletânea, todos os examinandos têm acesso às mesmas informações sobre o tema. Regularmente, a coletânea contém trechos/ excertos de textos publicados em jornais, revistas e livros em que, porém, há certa dificuldade na identificação dos gêneros textuais ali apresentados, o que pode vir a ser prejudicial para a produção do texto, pois não permite que o examinando compreenda claramente os propósitos e pontos de vista defendidos pelos autores desses textos (VICENTINI, 2014a, p. 435).

Além disso, podemos criticar a presença de uma coletânea de textos que só se apresentem para motivar a escrita. A Matriz de Referência para a Redação (BRASIL, 2016, p. 75) não esclarece como a leitura dos textos motivadores é avaliada na redação, o que nos leva a questionar se essa habilidade é realmente um pré-requisito para a

⁷ Para mais informações sobre o conceito de validade de testes, consultar Scaramucci (2009).

produção do texto dissertativo-argumentativo, o que contraria a afirmação de que a leitura é essencial no ENEM: “a avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude seja na prova de múltipla escolha, seja na produção do texto escrito” (BRASIL, 2005, p. 59).

Na Matriz de Referência e no Guia do Participante (BRASIL, 2013), estabelecem-se as cinco competências avaliadas no exame e os níveis de conhecimento associados a cada uma delas. Interessa-nos apontar que nenhum dos níveis trata da avaliação da leitura da prova. Os examinandos podem ser penalizados caso realizem cópia dos textos motivadores ou se limitem aos argumentos levantados por esses textos. A boa leitura dos textos não é mencionada, portanto, de acordo com a Matriz, não há avaliação da leitura dos textos motivadores, o que indica que a prova de redação do ENEM não integra as habilidades de leitura e escrita, isto é, o examinando pode discorrer sobre o tema proposto sem atentar-se à coletânea e ainda conseguir uma nota suficiente para garantir uma vaga no Ensino Superior.

Notamos que a proposta de intervenção, um avanço em relação a outras propostas de produção de dissertação de vestibulares em geral, pelo fato de se aproximar de uma proposta de ação no mundo, também tem problemas, uma vez que não há orientação em relação ao contexto e à situação de produção dessa intervenção. O examinando não tem informações sobre seu interlocutor e sobre o propósito da intervenção, o que é problemático em situações de avaliação do desempenho do examinando.

Com exceção da primeira edição, todas as demais exigiram que o examinando apresentasse seu ponto de vista sobre o tema abordado e que argumentasse a favor dele, o que consideramos positivo, visto que a argumentação escrita é uma habilidade complexa, da qual um aluno no ensino médio deve se apropriar para dar conta das exigências de seus estudos, porém, o exame exigiu, em todas as edições, um mesmo gênero textual, o que limita as possibilidades de uso da linguagem e a sondagem acerca do que o examinando poderá realizar no futuro com a escrita.

Nosso estudo desses documentos também nos leva a mencionar que a proposta de redação do ENEM se distancia dos parâmetros oficiais, uma vez que não apresenta uma preocupação em se adequar ao trabalho com os diferentes gêneros discursivos. Ao exigir a produção de um texto dissertativo-argumentativo todos os anos – sem propor um contexto de produção – não inova, impossibilitando a ocorrência de um efeito retroativo no ensino que leve os professores e alunos a trabalharem com os diferentes gêneros do discurso na sala de aula. Como vemos no *Guia do Participante* (BRASIL, 2013, p. 7), o modelo “tema-tese-argumentos-proposta de intervenção” é salientado, o que nos leva a questionar quais impactos podem gerar no ensino da escrita. Conforme sugerido por Cheng e Curtis (2004, p. 10), “os testes podem falhar em refletir os princípios de aprendizagem ou os objetivos do curso aos quais são supostamente relacionados”.

É interessante ressaltar ainda que a intenção dos elaboradores da prova, segundo o documento do MEC intitulado “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior”, é promover um diálogo com o Ensino Médio, uma sinalização para a reestruturação de seus currículos. Portanto, é evidente que

se acredita no potencial do exame em promover efeitos benéficos. Porém, como já apontamos, o exame não está em consonância com as propostas dos referenciais curriculares nacionais, sinalizando que a produção de dissertações ainda deve ser focalizada em sala de aula. Além disso, vimos que a proposta não privilegia um contexto de produção que seja significativo para o examinando que vai produzir um texto.

4.2. Percepções, atitudes e práticas da professora da escola pública

O contexto de ensino em que a professora observada atua é o típico cenário da escola pública: muitas turmas e salas cheias. Ela leciona a disciplina de Língua Portuguesa para todas as turmas do Ensino Médio e, no 3º ano, para três turmas diferentes. Durante o semestre de pesquisa, assistimos a todas as aulas de uma dessas turmas de 3º ano.

Em nossa entrevista com a professora, buscamos entender suas percepções e atitudes em relação à prova de redação do ENEM. A princípio, a professora afirmou haver muitos alunos interessados pela prova, fato que os leva sempre a tirar suas dúvidas com ela. Segundo ela, essa demanda levou a escola a promover simulados para o ENEM. Em sua fala, a professora declarou incentivar os alunos a se preparar e prestar o exame, o que nos pareceu indicar percepções e atitudes positivas em relação ao exame.

As entrevistas que realizamos com dois de seus alunos no final do semestre nos levaram a entender que visões tinham sobre a prova de redação ENEM e as práticas de sua professora. Os dois alunos mostraram ter real interesse na realização do exame e apontaram a relevância dele para conseguirem continuar seus estudos. No entanto, suas falas nos indicam que essa prova não foi apresentada a eles – um dos alunos afirma não conhecer seu formato (VICENTINI, 2015, p. 155), o outro declara conhecer a prova porque lhe foi apresentada no curso pré-vestibular no qual está matriculado (*ibid.*, p. 159). Esse mesmo aluno, durante o período de observação das aulas, também se mostrou bastante exigente em relação às práticas da professora, pedindo sempre que ela concentrasse mais suas aulas nas práticas de produção de redações, pois os vestibulares estavam se aproximando (*cf.* VICENTINI, 2015, p. 137).

Durante o período de acompanhamento e gravação das aulas, constatamos que a professora alertou seus alunos sobre dar maior atenção ao exame, preparando-se para ele, porém, nenhuma prática de sala de aula se voltou claramente ao exame. Em todo o semestre, a professora destinou somente uma aula para a produção de um texto dissertativo-argumentativo nos moldes de vestibulares tais quais o da Unesp, e não promoveu propostas similares às do ENEM, como esperávamos que ocorresse.

Embora não tenhamos encontrado evidências de efeito retroativo dessa prova nas práticas da professora, tampouco existiu um trabalho voltado para o ensino da escrita. Em alguns momentos das aulas, a professora ressaltou superficialmente a importância da leitura atenta, do rascunho e da organização do texto. Ela exigiu a produção de três textos durante o período de pesquisa em campo, mas não houve um ensino focado nessas e em outras questões envolvendo a escrita.

Tem gente que consegue colocar um título... eu já vi várias vários meu aluno por isso que precisa aprimorar... ele... coloca o título... segue o primeiro parágrafo falando aquilo... ele desenvolve... depois ele ele fecha...VOLTANDO é...voltando então isso... é uma capacidade muito grande é bacana do aluno fazer isso é conseguir voltar (VICENTINI, 2015, p. 143)⁸.

As poucas aulas em que a produção de textos escritos foi o mote de ensino envolveram, como no trecho acima, informações superficiais e, muitas vezes, confusas acerca da produção textual. Pudemos entender, por meio da observação dessas aulas e também pela entrevista com a professora, que há fatores (WATANABE, 2004) que afetam a ocorrência do efeito retroativo e, no caso, não permitem que a escrita seja uma habilidade focalizada durante o semestre, ao contrário da literatura e da gramática, dois eixos bastante trabalhados pela professora no período da pesquisa. Um primeiro fator é pessoal e diz respeito às crenças e à formação da professora. Mesmo nas poucas aulas voltadas à escrita, ela parece ser entendida como algo inato: a proposta é apresentada e o aluno a produz em casa. Não há tempo destinado ao ensino, planejamento, redação ou revisão do texto (ANTUNES, 2006). Além disso, a visão de boa escrita é baseada no bom conhecimento da gramática, eixo mais valorizado pela professora.

Fatores de microcontexto também afetam diretamente esse ambiente de ensino: as condições da escola – salas numerosas, carga horária extensa – e o trabalho extra gerado com a correção dos textos.

redação não, redação pra mim é muito complicado pra ler porque eu tenho que ler uma por uma, à noite, agora, isso daqui [os exercícios de vestibular] é mais fácil eu corrigir (VICENTINI, 2015, p. 144, grifos do autor).

Fatores do teste, de prestígio do teste e de currículo também afetam o impacto nesse ambiente de ensino: o fato de ser um exame de alta relevância promove um efeito no discurso de sala de aula da professora. Ela menciona o exame diversas vezes e defende a realização pelos alunos, porém, somente exercícios da prova de múltipla-escolha são feitos em sala. A natureza da parte escrita – que levaria a uma prática de sala de aula que gera maior trabalho com a correção - não permite que esse trabalho seja feito. O entendimento sobre o currículo da disciplina leva-a a focalizar o ensino da gramática e da literatura, destinando, assim, pouco tempo à produção escrita.

A investigação na escola pública nos mostra que a prova de redação do ENEM, embora seja um exame de alta relevância nesse contexto específico de ensino – haja vista que promove a realização de simulados e também influencia as percepções e atitudes da professora – não exerce efeito retroativo em sua prática. Conforme Alderson e Hamp-Lyons (1996), somente o teste não garante a existência de efeito retroativo nas práticas de ensino. A professora procura informar seus alunos sobre a importância e a

⁸ Os trechos de falas das professoras que são apresentados neste artigo foram retirados da dissertação de mestrado citada.

relevância do ENEM para suas vidas, porém, há poucas atividades voltadas para a escrita e, conseqüentemente, para a preparação para a prova de redação desse exame. Fatores pessoais relacionados às crenças, às experiências e ao microcontexto, nesse caso, impedem a ocorrência do fenômeno.

4.3 Percepções, atitudes e práticas da professora da escola privada

O contexto em que a professora da escola privada atua nos proporcionou dados distintos daqueles gerados na escola pública. Nesse novo contexto, uma escola claramente menor que aquela apresentada anteriormente, a professora leciona somente as aulas de redação para o Ensino Médio, três turmas com cerca de 25 alunos cada. Todas as semanas, os alunos da turma de 3º ano que observamos produzem um texto que é corrigido pela professora, e refeito por eles quando não atingem um conceito (nota) satisfatório.

Em sua entrevista, ao ser perguntada sobre o ENEM, a professora nos diz que o exame passou a ser de grande importância para as escolas porque bons resultados nele seriam sinônimo de qualidade.

a cada dia mais... ele vem ganhando uma amplitude...ele... acho que ele...a princípio... ele não tinha grandes, digamos, um ENFOQUE muito grande agora... *ele focaliza e determina o nível das escolas* (VICENTINI, 2015, p. 161, grifos do autor).

Segundo a professora, há simulados para o ENEM aplicados nas três séries do ensino médio e, já no 1º e no 2º ano, os alunos são apresentados ao exame e à prova de redação. Ela nos diz também que no 1º ano os alunos já aprendem as diferenças entre uma “dissertação estilo ENEM” e uma “dissertação tradicional” – esta última diria respeito às provas de redação de outros vestibulares que exigem um texto dissertativo-argumentativo. Para a professora, a diferença é que, no ENEM, diferente de outros vestibulares, os alunos devem fazer em seu texto uma proposta de intervenção em relação à temática abordada.

Então eu explico... saber captar assunto, tema, toda a estrutura dissertativa... e quando é voltada pro ENEM, eles já sabem o tipo de tema que cai, eu faço uma comparação... com os temas anteriores pra eles saberem mais ou menos o que vai ser pedido... e eles reconhecem com facilidade. Então, é algo assim que é normal, nós temos muitas aulas de redação, né, por semana... primeiro ano, segundo ano já aumenta, terceiro ano tem três (*ibid.*, p. 162).

Nessa fala, a própria professora afirma haver uma preparação para os exames e especificamente para o ENEM em suas aulas de redação. Ainda sobre a prova, a professora nos mostra conhecê-la muito bem, além de devotar-lhe uma visão positiva, enfati-

zando as escolhas por temáticas atuais e que propõem reflexão. Esses dados nos indicam que suas percepções e atitudes são influenciadas pela prova de redação.

As entrevistas que realizamos com três dos alunos dessa professora, por sua vez, revelam que eles conhecem bem a prova e a veem de forma positiva. Além disso, todos afirmaram estar bem preparados para o momento de realização do exame devido ao trabalho cumprido em aula juntamente a sua professora (*ibid.*, p. 200).

Em nosso período de pesquisa nessa escola, também pudemos observar práticas voltadas para a prova de redação do ENEM. Dos vinte e um textos produzidos pelos alunos durante o semestre, dois foram textos dissertativos-argumentativos com base em duas propostas de edições passadas do ENEM e três dias de aula foram dedicados ao ensino para essas propostas. A professora orientou os alunos para essas produções sugerindo estratégias de leitura e escrita. Na lousa, ela escreveu as etapas para desenvolvimento desses textos: um primeiro passo seria a leitura e a interpretação da coletânea, com aprofundamento da coletânea e um resgate de ideias ligadas ao tema, o conhecimento de mundo; em um segundo passo, os alunos elaborariam um projeto de texto, em que deveria haver uma introdução com apresentação da tese, desenvolvimento com dois argumentos e uma conclusão com a proposta de conscientização social (VICENTINI, 2015, p. 172). O primeiro tema exigido foi: “Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado”, proposta do ENEM 2011.

Esse tema realmente não foi difícil... e que que cês têm que fazer? Primeiro passo... tudo isso... é a parte mais importante... acreditem nisso e coloquem isso em prática... na hora de vocês fazerem daí o vestibular... aqui vocês têm tempo de sobra né... na hora do vestibular... do ENEM que vocês forem fazer vocês não vão ter tempo de fazer um projeto... cumprido assim não vai dar... então... vocês se habituarem a capricharem na coletânea que a gente entrega na mão de vocês é a melhor coisa porque ali já sai o projeto de texto em itens... tem gente que faz em itens e tem gente que gosta de fazer em parágrafos já né colocar uma frase mais longa... tanto faz (*ibid.*, p. 173, grifos do autor).

Como podemos notar, a professora enfatiza a importância de se ler com atenção a coletânea. Ela também destaca que há um tempo determinado para a produção. As estratégias propostas pela professora apontam para a importância de interpretar os textos da coletânea, grifando e fazendo anotações na folha da prova, e também de aludir a conhecimentos já adquiridos pelos alunos para a construção da argumentação nesse texto, que podem ser, também, anotados no momento da leitura. Vemos que, embora não se tenha certeza se a leitura da coletânea é avaliada no ENEM, a professora ressalta sua importância para os alunos.

A professora também alerta para o diferencial da prova de redação do ENEM: a proposta de intervenção. Para realizar uma boa produção escrita, a professora sugere a produção de um projeto de texto que será lido por ela.

vocês vão fazer o projeto eu vou dar visto... ver se tá bom... ver se faltou alguma coisa... ver como estão os argumentos... redação do ENEM é até 30 linhas... como vocês viram aí... dá pra trabalhar

com 25 linhas sem problema... que necessariamente tem que ter... no projeto de texto de vocês?... o tema... a apresentação do tema... e a tese... no ENEM... no último parágrafo... vocês têm que colocar... a proposta... que eles pedem... né... nesse tema aqui... logo no começo... vou ler a proposta de vocês... [a professora lê a proposta] chegou onde eu tava falando... a conclusão do texto tem que ter proposta de conscientização social... as propostas mudam... elas podem ser de ação, reflexão, tá? depende do tema e eles mudam um pouquinho o nome da proposta (VICENTINI, 2015, p. 174, grifos do autor).

Embora procure levantar pontos importantes da prova, a apresentação dos conceitos de tese, de senso comum e de intervenção não é aprofundada nessas aulas. Vimos somente menções aos conceitos. Entretanto, o trabalho de leitura dos projetos de texto e de correção das produções finais pela professora, bem como o de revisão por parte dos alunos, leva a uma conscientização dos conceitos por parte deles. Isso pode ser afirmado com base nas entrevistas com três alunos que alegaram estar seguros e preparados para a prova (*ibid.*, p. 191).

É importante destacar que, em outra aula, os alunos ainda produziram mais um texto com base em proposta de redação do ENEM, dessa vez, a de 2010: “O trabalho na construção da dignidade humana”. A professora escreveu na lousa as atividades que os alunos deveriam realizar, propondo um trabalho em duplas, porém não retomou as estratégias sugeridas na aula anterior e tampouco discutiu o tema.

Nessa pesquisa em campo, notamos uma grande preocupação com a produção de redações que preparassem os alunos para os vestibulares, fossem dissertações ou diferentes gêneros, com foco no vestibular da Unicamp especificamente. No caso das aulas voltadas para a redação do ENEM, constatamos o ensino de algumas estratégias e a ênfase no modelo “tese-argumentos-intervenção”. Uma aluna entrevistada, por exemplo, chama essa prática de treino, aprovando a abordagem da professora, pois garante aos alunos segurança no dia da prova (*ibid.*, p. 187).

Novamente, conforme Watanabe (2004), acreditamos que fatores diversos medeiam a existência do fenômeno nas práticas dessa professora. Um fator pessoal, por exemplo, é o grau de conhecimento sobre a prova. A professora nos mostra tranquilidade ao comentar sobre o exame e as expectativas que acompanham a proposta. Ela sintetiza esses seus conhecimentos em estratégias que são aprovadas pelos alunos entrevistados. Outros fatores relacionados à própria prova e também a seu prestígio levam a professora a trabalhar com ela em sala de aula, como podemos comprovar pelos dados de sua entrevista. A natureza do teste, seu formato e a habilidade avaliada – a escrita – já fazem parte da prática da professora. Como vimos, a produção de textos baseados em propostas de vestibulares já é parte do currículo da disciplina. A alta relevância do ENEM faz com que mais atividades sejam dedicadas ao exame em sala, além dos simulados em todas as séries do Ensino Médio.

Fatores de micro e macrocontexto também afetam a ocorrência de efeito retroativo. O fato de haver em torno de 25 alunos nas turmas, bem como uma divisão da disciplina de Língua Portuguesa, permite um enfoque maior no trabalho com produção de textos. Além disso, a valorização do trabalho da professora pela coordenação e dire-

ção possibilita essa prática de ensino voltada para exames vestibulares. Por fim, a visão da professora sobre o que é esperado pela comunidade escolar também a fazem trabalhar com metodologias que preparem para a realização do ENEM especificamente.

Considerando cada dimensão relatada por Watanabe (2004, pp. 20-21), temos que o efeito retroativo da prova de redação do ENEM é *específico*, pois ela influencia as práticas em algumas aulas da professora. Nessas aulas, a professora propõe estratégias próprias para o momento de realização da prova, diferenciando-a da prova de redação de outros vestibulares por exigir uma proposta de intervenção. Essa característica a leva a diferenciar as “aulas para o ENEM” de outras. Esse efeito evidenciado, porém, é *fraco*, porque, como pudemos notar, a prova de redação do ENEM não determina tudo o que acontece em sala de aula, devido também à grande influência exercida por outros vestibulares nas práticas de ensino da professora, principalmente o da Unicamp (cf VICENTINI, 2015, p. 209). O efeito, porém, pode se tornar mais forte à medida que a data de realização do exame se aproxima, o que podemos afirmar pela fala da professora em sua entrevista, ao dizer que, no segundo semestre, os alunos realizarão mais propostas ENEM. Bailey (1999) confirma que a intensidade pode ser sazonal, aumentando com a proximidade do teste.

Em relação à *extensão*, não podemos afirmar se é longa ou curta, uma vez que não assistimos às aulas após a realização do exame. Ressaltamos, entretanto, a possibilidade de o efeito deixar de existir após a realização da prova pelo fato de não ser mais tão importante tratar de suas especificidades⁹. No que diz respeito à *intencionalidade*, de acordo com nossos dados, a professora tem a intenção direta de preparar para o exame. Como vimos, a prova de redação afeta suas percepções e também sua prática, com algumas aulas destinadas à produção de textos de edições antigas da prova.

Por fim, quanto à dimensão de *valor*, é importante destacar sua complexidade, por ter a ver com crenças e julgamentos de todos os envolvidos. De acordo com a perspectiva dos alunos entrevistados na escola privada, o efeito retroativo da prova de redação é positivo, já que a prática de ensino da professora os faz sentir-se seguros e bem treinados para o momento da prova. Entretanto, é válido acrescentar que esse efeito retroativo pode também ser considerado negativo, uma vez que as práticas de sala de aula que envolvem o exame são de treinamento de provas antigas e não levam à discussão dos temas propostos ou ao ensino da leitura desse gênero – que apresenta trechos adaptados, infográficos, entre. Há, como observamos, um estreitamento das práticas de ensino e de aprendizagem (ALDERSON & WALL, 1993; BAILEY, 1996; SCARAMUCCI, 2000/2001), pois os alunos reproduzem provas antigas e o ensino se limita à repetição de estratégias para o dia da prova. Porém, não podemos afirmar que essas práticas serão mantidas, uma vez que assistimos a um semestre de aulas somente.

5. Considerações finais

Os resultados de pesquisa confirmam a hipótese de Alderson e Hamp-Lyons

⁹ Não tivemos acesso a essa informação na entrevista com a professora.

(1996, p. 296): um teste pode causar quantidades e tipos diferentes de efeito retroativo em alguns professores e alunos e não em outros. Vimos que a prova de redação do ENEM, parte de um exame de alta relevância no cenário brasileiro atual, não causou um impacto nas práticas de sala de aula da professora da escola pública, embora influencie suas percepções e até atitudes. A professora da escola privada, no entanto, promove práticas de sala de aula voltadas para a prova, porém, também é influenciada por outros vestibulares. O cenário apresentado por Retorta (2007, p 348) se confirma em nossa pesquisa:

De um lado, as escolas públicas nas quais o efeito retroativo não é percebido e nas quais os objetivos do curso são estipulados a partir dos livros didáticos adotados pela escola. De outro lado, as escolas particulares e cursos pré-vestibular, ambos cenários afetados pelo efeito retroativo com intensidades, especificidades, duração e intencionalidades diferentes.

Vimos que diversos fatores medeiam a ocorrência ou não do efeito retroativo. Como no estudo de Correia (2003, p. 64), podemos afirmar que as crenças da professora da escola pública – sobre a importância da gramática e da literatura – exercem maior influência em suas práticas que o exame. Fatores de microcontexto parecem diferenciar ainda mais as práticas das professoras. Como já é de conhecimento geral, as condições das escolas dizem muito sobre o que é possível realizar em sala de aula. Vimos que a quantidade de alunos por sala, trabalho extra, apoio da coordenação e direção, por exemplo, levam a práticas mais ou menos voltadas para a prova de redação.

Nessa discussão, é necessário ainda alertar para o que Scaramucci (2005, p. 43) já questionava sobre as provas de redação dos vestibulares:

Uma única proposta, geralmente focalizada na dissertação, a exemplo do que ocorre com outros vestibulares no país, embora justificada na medida em que é esse o tipo de texto mais utilizado na universidade, não só limita as possibilidades de expressão do candidato, como também pode vir a restringir as práticas de ensino com um considerável estreitamento do que se deseja em termos de trabalho com a escrita e a linguagem.

Portanto, questionamos, neste artigo, a proposta de escrita de um único texto, sendo ele dissertativo-argumentativo. Acrescentamos que é importante discutir o conceito de tarefas de habilidades integradas (SCARAMUCCI, no prelo), uma vez que na prova de redação do ENEM, como mencionamos acima, parece não haver uma avaliação da leitura que o aluno faz da coletânea para proceder com a produção de seu texto, o que deve ser questionado em um estudo sobre o construto dessa prova. É também importante que se entenda se a presença dos textos-motivadores realmente faz justiça para todos os examinandos, ou seja, a questão a ser investigada é se um examinando que não tenha conhecimento sobre o tema tem as mesmas condições de realizar a prova que um examinando que já o conheça.

Ademais, é importante reconhecer a relevância desta pesquisa, pois, além de ser inédita no meio acadêmico, aponta para a necessidade de futuros estudos sobre o ENEM, sua prova de redação e a validade de seus resultados. Os dados gerados nos mostram que a prova de redação do ENEM merece maior atenção de pesquisadores da área de avaliação e de avaliação em contexto de línguas.

Referências

ALDERSON, J. Charles; WALL, Dianne. "Does washback exist?", *Applied Linguistics*. v. 14, n. 2, p. 115-129, jun. 1993.

ALDERSON, J. Charles; HAMP-LYONS, Liz. "TOEFL preparation courses: a study of washback", *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 280-297, nov. 1996.

ANTUNES, Irandé. "Avaliação da produção textual no ensino médio", in: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

AVELAR, Flávia, J. de S. *O inglês no ENEM e na escola: práticas de dois professores do ensino médio*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2015. 272p. Tese (doutorado).

BAILEY, Kathleen, M. *Washback in language testing*. Princeton: Educational Testing Service, 1999 (TOEFL Monograph Series, MS 15).

_____. "Working for washback: a review of the washback concept", *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 257-279, nov. 1996.

BARTHOLOMEU, Maria, A. N. *Prova de língua estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano do ensino médio*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2002. 127p. Dissertação (mestrado).

BRASIL. Edital nº 10, de 14 de abril de 2016, *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2016. Seção 3, p. 61.

_____. Edital nº 12, de 8 de maio de 2014, *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 mai. 2014, Seção 3, p. 108.

_____. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília, DF: Assessoria de Comunicação Social. [2014?] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

_____. *A redação no Enem 2013: Guia do Participante*. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2013. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_educacao_enem_2013.pdf>. Acesso em: 20 de junho 2016.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em:

<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/407>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 1998*. Brasília: O Instituto, 1998. Disponível em:

<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/132>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2001*. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em:

<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/70>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2002*. Brasília: O Instituto, 2002. Disponível em:

<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/265>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

CHENG, Liying; CURTIS, Andy. “Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning”, in: CHENG, L. et. al. (ed.). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p.3-18.

CHENG, Liying; WATANABE, Yoshinori; CURTIS, Andy. “Preface”, in: CHENG, L. et al. (ed.). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. xiii-xvii.

CORREIA, Rosane, M. D. *O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2003. 172p. Dissertação (mestrado).

GIMENEZ, Telma. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, v. 34, p 21-37, jul./ dez., 1999.

RETORTA, Miriam, S. *Efeito retroativo do Vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2007. 483p. Tese. (doutorado).

SCARAMUCCI, Matilde V. R. A avaliação de habilidades integradas na parte escrita do exame Celpe-Bras. (ainda não publicado).

_____. “Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita?”, in: FLORES, V do N. et al. (org.). *A redação no contexto do Vestibular 2005 – a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005, p. 37-57.

_____. “Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) em uma escola pública”, *Trabalhos Em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 34, p. 7-29, jul./ dez., 1999.

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (Inglês). *Contexturas*. São José do Rio Preto, n. 5, p. 97-109, 2000/2001.

_____. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 61-81, 2002.

SCHWARTZ, Cleonara, M.; OLIVEIRA, Ana, P. G. “A avaliação da escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”, in: *ANPED, 33ª Reunião Anual ANPED*. Caxambu, 2010, p. 1-16.

SHOHAMY, E. et al. “Test impact revisited: washback effect over time”, *Language Testing*. v. 13, n. 3, p. 298-317, nov. 1996.

VICENTINI, Monica. P. *A redação no ENEM e a redação no 3º ano do Ensino Médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. 263p. Dissertação (mestrado).

_____. “O efeito retroativo da redação do Enem: uma análise das práticas de duas professoras do terceiro ano do Ensino Médio”, in: IV Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, 2014, UFU. *Anais do SIELP 2014*. Uberlândia, EDUFU, v. 3, n. 1, 2014, p. 1-9.

_____. “A proposta de redação do ENEM e seu possível efeito retroativo negativo no Ensino Médio”, in: V Encontro de Estudos da Linguagem e IV Encontro Internacional de Estudos da Linguagem, 2013, Univás. *Anais do Enelin 2013*. Pouso Alegre: Univás, v. 1, 2014, p. 433-438.

WATANABE, Yoshinori. “Methodology in Washback Studies”, in: CHENG, L. et al. (ed.). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 19-36.

_____. “Investigating washback in Japanese EFL classrooms: Problems and methodology”, *Australian Review of Applied Linguistics*. Camberra, v. 13, series S, p. 208-239, 1996.

Artigo recebido em 29/06/2016; aprovado para publicação em 10/07/2016

RESUMO: Este artigo discute os resultados de uma pesquisa de mestrado acerca dos efeitos retroativos da prova de redação do ENEM. A investigação, que contou com observações de sala de aula, anotações de campo e entrevistas com professores e alunos, visou a entender se a prova exercia algum impacto nas práticas de ensino de duas professoras de Língua Portuguesa em dois ambientes de ensino distintos: uma escola pública e outra privada. Os resultados revelam que não há evidências de impacto nas práticas da professora da escola pública, o que indica que uma prova de alta relevância pode não provocar efeito retroativo. Já os resultados da investigação na escola privada nos mostram que há práticas de ensino influenciadas pela prova de redação: um efeito intencional, fraco, e visto de forma positiva por professora e alunos. A prática da professora em sala de aula se voltou para o treinamento de provas antigas, o que também pode ser visto de forma negativa. O estudo revela que a ocorrência ou não do efeito retroativo se deve a fatores pessoais, de prestígio do teste, de micro e macro contexto.

PALAVRAS-CHAVE: efeito retroativo, redação do ENEM, práticas de ensino da escrita

ABSTRACT: This article aims to discuss the results of a Master's degree research in which we investigated whether there was any washback effect of the writing test of ENEM on the teaching practices of two teachers: one from a public school and the other one from a private school. The research was based on classroom observations, field notes and interviews with teachers and students. The results point out that there is no evidence of impact on the public school teacher's practices, on the other hand, it occurs on the practices taken place in the private school, which is an intentional, weak, but positive washback for the teacher and her students. However, because the practice is based on training older tests, it can be seen as negative. This study reveals that the occurrence of washback depends on personal, test prestige, micro and macro context factors.

KEYWORDS: washback, writing test in ENEM, teaching of writing

O poético e o factual na letra da canção “O bêbado e a equilibrista”

Fernando Lopes Silva

Mestrando em Estudos Literários e especialista em Mídias e Educação pela UFU.

Graduado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela FCU.

e-mail: fernandolopes08@gmail.com

Introdução

Desde a composição por João Bosco e Aldir Blanc da canção “O bêbado e a equilibrista” no ano de 1978, até os dias atuais, observa-se que o contexto político brasileiro, as práticas culturais e comunicacionais experimentaram profundas transformações. O Ato Institucional nº 5, AI-5, de 13 de dezembro de 1968, deu início ao período mais rigoroso do regime militar em que censores governamentais monitoravam a liberdade de imprensa, as manifestações artísticas e sociais.

Em decorrência do período ditatorial, vários jovens intensificaram os protestos contra a cassação das liberdades civis, somando esforços aos intelectuais que clamavam a impossibilidade de expressar seu pensamento tanto na imprensa como nas produções culturais. Para coibir estes movimentos, os militares, por sua vez, censuravam ainda mais a população, cassavam os direitos políticos dos manifestantes, prendiam, torturavam, exilavam e assassinavam aqueles que infringissem o poder institucionalizado.

Segundo Ventura (1988), vários artistas e intelectuais sofreram as consequências do AI-5, entre eles, Caetano Veloso e Gilberto Gil, que foram presos no dia 27 de dezembro de 1968, por desrespeitarem a bandeira e o hino nacional. A pressão política foi tão grande que nos dias 20 e 21 de julho de 1969, os cantores fizeram dois shows de despedida para arrecadar fundos, já que seriam exilados para outro país por determinação do governo militar. Betinho, irmão do cartunista Henfil, também teve que deixar o país em 1971. O jornalista Vladimir Herzog morreu em outubro de 1975 nas dependências do DOI-CODI (Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna) e mobilizou inúmeras pessoas sobre a violência dos militares.

O AI-5 vigorou até o ano de 1978. No mesmo ano, a parceria entre João Bosco e Aldir Blanc presenteia o público com a canção “O Bêbado e a equilibrista” que, na voz de Elis Regina, tornou-se o hino da Anistia, conforme elucida Melito (2014). O movimento para sancionar a Lei da Anistia sensibilizou a população para pedir que os presos políticos pudessem viver em liberdade e as pessoas exiladas em outros países pudessem retornar ao solo brasileiro.

Em 1979, quando a canção “O bêbado e a equilibrista” foi lançada na voz de Elis

Regina, a cantora disse que a Lei da Anistia era um sonho de todos e parecia “mais próxima do que se imaginaria dois meses atrás quando a música foi gravada” (Regina, 1979). Após ouvir a gravação da canção em uma fita cassete, o cartunista Henfil logo percebeu que a anistia iria de fato acontecer, porque eles tinham um hino, fundamental para fazer uma revolução popular, segundo informações do jornalista Anderson Falcão (2014). De acordo com o jornalista, após o lançamento da canção, os comícios que reuniam 500 pessoas, passaram a reunir cinco mil manifestantes.

Com atenção ao contexto em que a canção “O bêbado e a equilibrista” foi composta e lançada, este artigo tem por objetivo abordar o modo como foram elencados, nesta narrativa, elementos jornalísticos que tratavam o factual e, ao mesmo tempo, recursos poéticos, por vezes analogias e metáforas. Ao mesmo tempo em que esta canção analisada contém relevantes fragmentos da história, ela também revela a consciência de quem a compôs e significados para quem a entoou. A relevância desta proposta encontra respaldo no fato de que esta música foi considerada o hino de um momento político importante do país, a aprovação da Lei da Anistia, e ao mesmo tempo revela a produção dos músicos, dramaturgos, escritores e outros artistas que foram influenciados historicamente pelo momento político e cultural.

Embora nosso objeto de análise seja “O bêbado e a equilibrista”, outras canções também abordaram a política no regime militar e, por vezes, nem eram identificadas pelos censores da ditadura. A composição “Debaixo dos caracóis dos teus cabelos”, lançada em 1971 por Roberto Carlos, com uma roupagem romântica, embalou vários casais deixando passar despercebido o protesto referente ao exílio de Caetano Veloso. Chico Buarque também compôs a canção “Apesar de você”, em 1970, que tratava implicitamente sobre a ditadura militar e a falta de liberdade.

Produções como estas lançam uma reflexão em dois vieses que inquietam as investigações neste artigo. De um lado, a produção cultural, suas fontes de inspirações e inquietações. Por vezes, conforme salienta Eco (2015), a realidade é mais fantástica que a ficção, na medida em que ao “mergulhar na história [um autor] pode encontrar episódios mais dramáticos, mais cômicos, e também mais verdadeiros do que os que qualquer romancista pode inventar” (ECO, 2015). Esta observação feita sobre o romance por Eco é facilmente percebida na linguagem literária. Por outro lado, fica o convite para refletir sobre a arte e a percepção de quem aprecia uma música, uma poesia, uma pintura, etc. A produção de sentidos ocorre livremente, vai além da racionalidade ou explicitação imediata das coisas pela linguagem, possibilitando significados mediados pela consciência histórica e cultural. Para Carey, a comunicação vai além da transmissão de uma mensagem, por se tratar de “um processo simbólico através do qual a realidade é produzida, mantida, reformulada e transformada” (CAREY, 1975, p. 22 *apud* LIMA, 1981, p. 122). Essa reciprocidade dialética é fundamental para que ocorra o diálogo entre os compositores da canção e as pessoas que se identificam com os versos.

A convergência entre o factual e o poético na canção “O bêbado e a equilibrista” será abordada metodologicamente por meio de apontamentos contidos nos depoimentos de seus compositores e intérpretes. Compõem as fontes bibliográficas para a análise das relações de convergência dos elementos factuais e literários os autores Sodré

(2014), Medina (2003), Chalhub (2006), Bourdieu (1989), Bissoto (2012), Paz (1984), entre outros.

A análise também será respaldada por publicações em periódicos com o objetivo de documentar os acontecimentos mencionados e compreender o momento socio-cultural em que a feita a composição. Na medida em que a letra da música de João Bosco e Aldir Blanc é analisada, observamos que esta narrativa nos convida para a percepção de outras realidades e sentidos experimentados na apreciação dos seus versos, evidenciando as possibilidades de construções simbólicas da linguagem para além da racionalidade ou explicitação dos sentidos das coisas.

Caía a tarde feito um viaduto

No dia 20 de novembro de 1971, o viaduto Paulo Frontim no Rio de Janeiro desabou, atingindo mais de 20 veículos, provocando a morte de 27 pessoas e deixando dezenas de feridos, segundo Acervo *O Globo* (2015). Já passaram mais de quarenta anos e os relatórios não foram conclusivos para apurar responsabilidades, enquanto ações de indenizações do ocorrido ainda tramitam no judiciário.

Durante os dias que sucederam o desabamento do viaduto, a população sensibilizada acompanhou o resgate dos corpos e vítimas daquela tragédia que embalou os versos iniciais da canção "O bêbado e a equilibrista". Em entrevista, João Bosco fala da relação da música com os acontecimentos factuais dos noticiários e sua proximidade com as redações dos jornais:

Meu primeiro disco gravado, que eu dividi um lado com o Tom Jobim, foi uma ideia do Pasquim, com produção do Sérgio Ricardo. Então, como o Aldir também colaborava com o jornal, nós frequentávamos a redação e era comum estarmos com Henfil, Sérgio Cabral, Ziraldo, Millôr... Depois, estreitei mais ainda as relações com o Henfil em função da aproximação dele com a Elis Regina, que era uma grande intérprete das nossas canções. E isso tudo gerou “O Bêbado e a Equilibrista”. É uma canção que celebra toda essa amizade: a minha, do Aldir, da Elis e do Henfil, com o Brasil (BOSCO, 2013).

Segundo Bosco (2013), ao compor "O bêbado e a equilibrista", ele e Blanc desejavam compor uma canção para homenagear Charles Chaplin que havia falecido no natal de 1977. O personagem escolhido para homenagem era Carlitos, do filme *Tempos Modernos* (CHAPLIN, 1936). Chaplin interpretava na obra, com humor peculiar, as trapalhadas de um operário que foi preso injustamente por não se adequar à sociedade industrial. No tumulto das manifestações de greve, Carlitos apaixona-se por uma jovem e eles fogem das perseguições policiais. No Brasil, as greves também eram censuradas pelos militares e seus participantes eram presos.

Nos versos da canção de Bosco e Blanc (1979), “o bêbado trajando luto”, implicitamente devido à queda do viaduto, fazia os compositores lembrarem a tragicomédia

de Carlitos, encenada por Chaplin. O ensejo dos compositores no primeiro momento não era tratar a política brasileira; entretanto, era perceptível que a figura do Carlitos trazia às pessoas uma esperança de dias melhores tanto no Brasil quanto em qualquer outro país. Todos esses elementos verossímeis ficaram nítidos nos primeiros versos da canção e, neste contexto narrativo verossímil, segundo Medina, é importante esclarecer que

a arte de narrar acrescentou sentidos mais sutis à arte de tecer o presente. Uma definição simples é aquela que entende a narrativa como uma das respostas humanas ao caos. (...) O que se diz da realidade constitui outra realidade, a simbólica. Sem essa produção cultural – a narrativa – o humano ser não se expressa, não se afirma perante a desorganização e inviabilidades da vida (MEDINA, 2003, p.47- 48).

A análise da canção “O bêbado e a equilibrista” trata justamente destas possibilidades de o artista abordar os acontecimentos do seu tempo, utilizando elementos simbólicos em uma narrativa. Diante da morte de Chaplin e da relevância social de sua produção, e considerando o desabamento do viaduto no Rio de Janeiro, observa-se que os compositores constituíram uma realidade simbólica expressada por meio de metáforas e analogias. Por certo, eles não queriam simplesmente omitir dos censores os sentidos presentes na canção, a exemplo de Roberto Carlos, ao compor “Debaixo dos caracóis dos teus cabelos”. Com o lirismo que lhes era peculiar, Aldir e Bosco imprimiram poeticamente suas percepções sobre o factual.

A este respeito, segundo Paz (1984), quando o homem por meio de metáforas representa um elemento da realidade por outro, revela-se a essência da linguagem simbólica interposta pela consciência de si mesmo e pela realidade que ele nomeia. Logo, nas palavras do autor, “o homem é um ser que se criou ao criar a linguagem, e pela palavra, o homem é uma metáfora de si mesmo” (PAZ, 1984, pp. 41-42).

Com uso de analogias, os compositores ainda abordaram o sufoco das torturas que tantos brasileiros sofreram na ditadura e, em contrapartida, caracterizaram a figura desajeitada de Carlitos, narrando na canção que “Louco, o bêbado com chapéu-coco, fazia irreverências mil pra noite do Brasil” (BOSCO, BLANC, 1979). Esse fragmento da canção demonstra que, do mesmo modo que Carlitos fazia irreverências diante a opressão capitalista, o bêbado tomava para si o chapéu-coco enquanto o Brasil estava nos anos ditatoriais de escuridão. Era comum naquele período que as pessoas contrárias ao Governo Militar fossem acusadas de terrorismo e temidas pela sociedade como alguém fora do seu juízo normal, embriagadas por ideais comunistas, contrários à moral e aos bons costumes.

Deste modo, ao utilizar metáforas para se expressar, Bosco e Blanc não só abordavam elementos factuais, mas também expressavam poeticamente comoção com a queda do viaduto, a perda de Chaplin e suas insatisfações com o regime militar. Segundo Sodré (2014, p.243), deve-se considerar a “recusa da caracterização da linguagem como mero instrumento de informação já que lhe está reservado o lugar de doação do ser às coisas”, o que torna a narrativa mais abrangente. Sendo assim, mais do

que transmitir os fatos, comum à função referencial, os compositores também utilizaram a função emotiva e a função poética para se expressarem diante da realidade. A este respeito, Sodré (2014) ainda considera:

O ser das coisas não está em sua presença no espaço-tempo determinante nem na sua pura e simples instrumentalidade, mas na possibilidade de abrir o mundo, o que acontece na linguagem, ou melhor, na *poiesis* criativa que originariamente nomeou as coisas. Isso não decorre de nenhuma atração ou “tração” etimológica na direção da origem das palavras, e sim da recusa de uma explicitação total do sentido das coisas, da pulsão poética de impedir que elas se sedimentem no princípio da razão suficiente (a vontade de poder da tecnologia) a fim de que, junto com os mortais (a existência humana, o estar aí), se abram para alteridade (SODRÉ, 2014, p. 243).

As possibilidades de alteridade e interpretação assinaladas em um texto denotam a importância da metáfora, da analogia, de diversas figuras de linguagem numa narrativa. Neste caso, pouco importa tratar-se de um conto, uma crônica, um poema ou uma composição musical. A canção “O bêbado e a equilibrista” faz uso do simbólico para tratar a realidade, não restringindo seus versos ao campo da racionalidade, mas expandindo-os à linguagem poética da narrativa de um bêbado que trajava luto pelos episódios tristes que o país testemunhava. Estes elementos narrativos presentes na canção evidenciam possibilidades de interpretação para quem entoava os seus versos. Segundo Caune (2014), a linguagem elabora com maestria estas relações de produção de sentidos:

É somente com a linguagem que o símbolo comporta interpretação, que ela revela seu sentido escondido, que se estabelece uma relação profunda de duplo sentido entre o que ele significa imediatamente e a que ele se remete. A faculdade simbólica inerente à condição humana atinge na linguagem a sua realização mais elaborada (CAUNE, 2014, p. 24).

São essas possibilidades de interpretação que norteiam a análise da letra da canção “O bêbado e a equilibrista” neste artigo. Após abordar a linguagem, observar os argumentos na composição para além da explicitação das coisas, elencando os elementos simbólicos, pretendemos abordar as fontes de inspiração e as inquietações dos artistas, ao comporem uma canção como esta que propomos analisar.

Meu Brasil que sonha com a volta do irmão do Henfil

Ainda que seja contundente o contexto político da canção “O bêbado e a equilibrista”, as inserções feitas pelos compositores sobre os exilados políticos surgiram na composição da canção em um segundo momento, conforme destaca Aldir Blanc:

O que é bacana nessa música é que ela não nasceu ligada ao tema. Quando o Chaplin morreu, o João me chamou na casa dele e disse que havia feito um samba, cuja harmonia tinha passagens melódicas parecidas com “Smile”, propositalmente construídas para que homenageássemos o cineasta. Só que, casualmente, encontrei o Henfil e o Chico Mário, que só falavam do mano (Betinho) que estava no exílio. O papo com o Chico e o Henfil me deu um estalo. Cheguei em casa, liguei para o João e sugeri que criássemos um personagem chapliniano, que, no fundo, deplorasse a condição dos exilados. Não era a ideia original, mas ele não criou caso e disse: “Manda bala, o problema é seu” (BLANC, 2007).

Os elementos factuais presentes na composição da canção, tanto ao tratar os exílios políticos, como ao abordar a morte de Chaplin e a queda do viaduto Paulo Frontim, promovem a reflexão de como esses elementos motivam uma produção artística e cultural. Desde o período colonial, a literatura teve importante influência de padrões e tendências portuguesas, enquanto outros momentos históricos por sua vez foram demarcados por estilos literários, como o classicismo, o romantismo e o realismo na modernidade. Observa-se que, na poesia e na prosa, os escritores sempre expressam seus anseios particulares e sociais.

Segundo Losada (2011, p.44), embora a arte mude de acordo com as mudanças contextuais, não são os elementos abstratos que transformam códigos representativos dos estilos, mas o próprio artista transforma a arte por meio do trabalho concreto. Nas palavras do autor, “não é o olho inocente que produz a obra de arte, nem tampouco o seu efeito estético, mas só a mente curiosa do artista e do receptor” (LOSADA, 2011, p. 56).

A arte românica, o barroco, o impressionismo, o surrealismo, entre outros estilos nas artes visuais, exemplificam que a cultura foi influenciada não exclusivamente por dimensões estéticas, mas também pelo propósito autoral de expressar novas ideias e provocar diálogos além das formas tradicionais. Também é possível perceber estas influências contextuais na música que outrora surgiu para entoar hinos aos deuses, mas que ganhou diferentes funções no decorrer dos milênios mediante diferentes contextos e ensejos autorais. Diferentes significados na arte e na cultura possibilitam observar a diversidade presente em cada obra, sobretudo na arte realista, conforme observa Chalhub (2006):

A chamada arte realista tenta também descrever o referente, repetindo-o. Na música, as canções que contam/ cantam uma narrativa de teor emotivo, sofrem a interferência da função referencial. Tom Zé, cantor e compositor da nossa MPB, disse muito bem: “Todo compositor brasileiro sofre de complexo de épico”. Nesse sentido, ao lado da função referencial está a emotiva (CHALHUB, 2006, p.12).

Ao tratar na letra da canção que o Brasil sonhava “com a volta do irmão Henfil com tanta gente que partiu num rabo de foguete” (BOSCO, BLANC, 1979), os compositores não abordaram somente o factual do exílio do Betinho, mas também a esperança da

anistia, o perdão aos manifestantes exilados, torturados e presos. Na sequência, os versos da canção entoavam “chora a nossa pátria mãe gentil, choram Marias e Clarices no solo do Brasil” (idem). ‘Marias’ e ‘Clarices’ não remetiam apenas nomes comuns de muitas esposas e mães que perderam seus entes para a ditadura, mas também Maria era o nome da esposa do operário Manuel Fiel Filho e Clarice o nome da esposa do jornalista Wladimir Herzog. Ambos, jornalista e operário, foram mortos vítimas da tortura no regime militar, segundo Ventura (1988).

A pátria mãe gentil, bradada no hino nacional pelos militares na ordem unida, chorava há alguns anos os filhos engajados na luta pela democracia, as vítimas da intervenção militar em 1964 e os denominados “terroristas” pós AI-5 em 1968. A canção “O bêbado e a equilibrista” foi gravada por Elis Regina no disco *Essa Mulher* em 1979. O trabalho artístico da obra vai além da emotividade e do factual. Após o lançamento do disco, em depoimento sobre a letra da música, a cantora disse que “grande parcela da população anseia encontrar um Carlito deste e sonha não ver mais nem Marias e nem Clarices chorando” (REGINA, 1979).

Logo a canção emocionava, mas também convidava quem entoava a reflexão sobre o contexto político e social, tramitando aquele que seria o hino da anistia. Era um convite de um olhar crítico sobre o país, o que denota as diferentes possibilidades de uma obra artística conforme elucida Chalhub:

O artista não é um inspirado pela arte que, tomado pela mágica da emoção vai expressar seus ocultos pensamentos. Fernando Pessoa disse “o que em mim sente está pensando”. Seu gênio está no trabalho competente da organização do código, no desenho de uma linguagem do inédito – seja ela música, poesia, pintura etc. (CHALHUB, 2006, p. 19).

Tão logo a canção caiu no gosto popular e ficou conhecida como o hino da anistia, foi decretada a lei em agosto de 1979 que declarava anistiados todos “aqueles que cometeram crimes políticos ou conexos entre a data de 02 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979” (BISSOTO, 2012).

Se por um lado, a lei trouxe vários engajados políticos de volta ao solo brasileiro e permitiu a libertação de muitos presos da ditadura, por outro, em seu segundo parágrafo, a lei assinalava “que os condenados pelos crimes de terrorismo, sequestro, assalto e atentado pessoal não seriam anistiados” (BISSOTO, 2012), o que fez com que muitos permanecessem vítimas e reféns da ditadura.

Após assinalar neste artigo as produções de sentidos por meio da linguagem, suas possibilidades de representar a realidade por meio do simbólico, as inquietações que nortearam a composição, o que inspira a produção do artista, vamos abordar a narrativa mediante um contexto político e histórico. Para a canção se tornar um hino da Anistia, por certo havia um apelo para quem ouvia os seus versos em favor de uma causa compartilhada.

A esperança equilibrista sabe que o show de todo artista tem que continuar

A Anistia, com seu hino “O bêbado e a equilibrista”, era um passo importante, mas não poderia ser o último até a retomada da democracia no Brasil. Elis chegou a assinalar sobre isto na entrevista do lançamento do disco *Essas Mulheres* (REGINA, 1979), ao dizer que “de repente pode ser um empurrãozinho a mais na questão. Como bem disse o Henfil no release de apresentação: Será que uma música vai resolver a questão?” (REGINA, 1979).

A resposta de seus questionamentos estaria na letra da própria canção que já alertava para o fato de “que uma dor assim pungente, não há de ser inutilmente a esperança” (BOSCO, BLANC, 1978). E por certo não foi em vão. Aldir Blanc narra o seu primeiro encontro com Betinho, em um show no Canecão (Rio), após ele ter retornado ao Brasil graças à anistia:

A gente se cruzou numa ida ao banheiro. Ele olhou para mim e falou, sorrindo: “É você, não é? Eu pretendia terminar os meus dias lá fora e voltei por causa dessa música, seu f.d.p.” E assim essa amizade se solidificou, a ponto de nos transformarmos, Betinho, Henfil, Chico Mário e eu, quatro irmãos (BLANC, 2007).

A canção de Aldir e Bosco terminava encorajando os equilibristas da ditadura militar a permanecer lutando e esperar por dias melhores, mesmo diante de todos os riscos. Abaixo, a letra da canção em sua totalidade, denota como ela foi apreciada pelo público:

Caía a tarde feito um viaduto
E um bêbado trajando luto
me lembrou Carlitos...
A lua, tal qual a dona do bordel
Pedia a cada estrela fria
Um brilho de aluguel
E nuvens, lá no mata-borrão do céu,
Chupavam manchas torturadas
Que sufoco!
Louco,
o bêbado com chapéu-coco,
fazia irreverências mil
pra noite do Brasil.
Meu Brasil,
que sonha com a volta do irmão do Henfil.
Com tanta gente que partiu
Num rabo de foguete
Chora!
A nossa Pátria mãe gentil
Choram Marias e Clarices no solo do Brasil.

Mas sei, que uma dor assim pungente,
Não há de ser inutilmente a esperança.
Dança na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha pode se machucar.
Azar!
A esperança equilibrista
Sabe que o show de todo artista
Tem que continuar... (BOSCO, BLANC, 1979)

O personagem bêbado no término da canção “dança na corda bamba de sombrinha”, embora não fossem poucos os perigos de se machucar, ao se manifestar contrário ao sistema, mesmo por meio de uma canção. O ano de 1978, com o fim do AI-5, a Anistia em 1979, e posteriormente em 1984, o movimento das “Diretas Já”, que reuniu mais de 300 mil pessoas nas proximidades da Praça da Sé em São Paulo, apresentaram muitos desafios para diversos intelectuais ao expressarem a sua insatisfação com a ditadura militar.

Em relação às manifestações contrárias à ditadura, segundo o portal *Memórias Reveladas* do arquivo nacional,

a cultura do protesto não desapareceu. Permaneceu nas margens e tornou a aflorar nos últimos anos de ditadura, sobretudo com o fim da censura, mas sem a relevância que fora a sua logo depois da vitória do golpe. Mudara o país, e radicalmente ensejando no mesmo movimento a mudança dos padrões culturais (REIS, ROLLEMBERG).

Essas mudanças observadas politicamente no país e nos padrões culturais denotam como uma produção artística interfere na sociedade, e em contrapartida, como a sociedade igualmente influi nas produções artísticas e culturais. As décadas de 1960, 1970 e 1980 foram demarcadas por movimentos que ilustram esta efervescência cultural, como é o caso da Jovem Guarda, da Tropicália e do denominado Rock de Garagem. Desse modo, as fronteiras entre o que se pode expressar e compartilhar socialmente são relevantes para as mudanças políticas e culturais experimentadas pelos cidadãos. Segundo Bourdieu (1989, p. 165),

a distribuição das opiniões numa população determinada depende do estado dos instrumentos de percepção e expressão disponíveis e do acesso que os diferentes grupos têm a esses instrumentos. Quer isto dizer que o campo político exerce de facto um efeito de censura ao limitar o universo do discurso político e, por este modo, o universo daquilo que é pensável politicamente, ao espaço finito dos discursos susceptíveis de serem produzidos ou reproduzidos nos limites da problemática política como espaço das tomadas de posição efetivamente realizadas no campo, quer dizer, sociologicamente possíveis dadas as leis que regem a entrada no campo.

Deste modo, ao limitar com a censura o que era dizível no regime militar, o Go-

verno controlava não só a opinião da população, como os seus instrumentos de percepções políticas e culturais. Ao analisarmos a canção “O bêbado e a equilibrista”, é importante estabelecermos uma relação sobre as condições e o que contextualizava esta dada produção artística. A este respeito, Caune (2014) faz algumas considerações pertinentes:

Se quisermos compreender como a arte enquanto fato social e expressão singular, informa e orienta as percepções, constrói o imaginário, sublima as emoções, estabelece as relações, convém examinar em que condições teóricas e metodológicas a prática e o objeto artístico podem ser analisados do ponto de vista dos fenômenos de comunicação que eles operam. O objeto artístico e a forma serão, portanto, evocados como suporte de informação, frente de significação e produção de sentidos (CAUNE, 2014, p. 111).

Nestas palavras de Caune, destacamos o encontro das percepções presentes na canção: a arte, expressão singular de um artista se relacionando com o referente, a leitura da realidade, favorecendo a produção de sentidos. Quanto ao suporte de informação, observa-se que a canção “O bêbado e a equilibrista” elencou os acontecimentos que antecederam a Anistia. Esses acontecimentos comoveram a população, afetando a esperança, seja referindo-se a uma tragédia na queda de um viaduto ou na perda de um importante nome da cultura, Charles Chaplin.

Os compositores da canção não só narraram os fatos, mas denotaram suas impressões perante os acontecimentos, evento pouco comum na ditadura militar por causa dos censores. E diante disto, a canção considerada como hino da Anistia teve relevante valor cultural, político e histórico. Nos últimos versos da composição, Aldir Blanc e João Bosco reafirmam esse caráter da canção, ao dizerem que “a esperança equilibrista sabe que o show de todo artista tem que continuar”. Por certo, continuou dando voz a outros movimentos musicais, ou ainda na voz de quem canta esta canção.

Considerações finais

Neste artigo foi possível assinalar elementos poéticos e factuais na composição da canção “O bêbado e a equilibrista”. A percepção desta obra musical na voz de Elis Regina, uma das intérpretes mais respeitadas da denominada Música Popular Brasileira (MPB), emociona na mesma medida em que sua análise possibilita a leitura dos fatos que contextualizaram historicamente a Anistia e narraram acontecimentos factuais que tiveram grande repercussão, como a queda do viaduto Paulo Frontim e a morte de Charles Chaplin.

Assim como no filme *Tempos Modernos* (1936), o personagem Carlitos segue em uma estrada de esperança na companhia da jovem dançarina e revolucionária, vivendo as mais diferentes emoções, na canção, o bêbado trajando luto é amparado pela esperança equilibrista. Observamos por meio do depoimento dos seus compositores Blanc (2007) e Bosco (2009) que o apelo político foi posterior à intenção de homenagear Chaplin, denotando as diferentes fontes de inquietações dos seus compositores.

Importante também ressaltar o valor que esta canção tinha para quem entoava os seus versos. A relevância é constatada no contexto político em que a produção está inserida e no modo como ela contribuiu e encorajou os passos arriscados e a esperança de dias melhores. Deste modo, vale ressaltar mais uma vez o pensamento de Tom Zé mencionado por Chalhub (2006) de que os compositores brasileiros sofrem do complexo de épico. E nesse contexto épico surge uma produção de relevância não só para a música brasileira, mas para a tradução de importantes momentos históricos, como, no caso dessa canção, a Anistia.

Não eram poucos os motivos dos artistas e intelectuais para temer produções que abordavam política como “O bêbado e a equilibrista”, dada a censura que as produções culturais naquele período sofriam, levando seus produtores a serem presos, torturados e exilados. A metáfora e as analogias, utilizadas nos versos da canção por Bosco e Aldir, nos levaram à reflexão para além dos elementos explícitos na narrativa da composição, elencando os valores da linguagem simbólica com suas possibilidades de interpretação e revelando a consciência dos compositores.

A percepção da letra da canção analisada requer, além da percepção dos elementos simbólicos nos versos da canção, o trabalho do artista que, segundo contribuições de Losada (2011), interage com o meio que habita por meio do trabalho artístico concreto. Neste aspecto, ressaltamos que a poesia contida na composição da canção e na organização dos códigos tece uma narrativa que expressa toda angústia vivenciada pelos compositores e por quem cantarolava a canção por conta da ditadura.

Todas estas elucidações abordadas neste artigo nos fazem compreender a dimensão comunicacional e artística que norteia a análise da canção, promovendo a reflexão sobre a importância que “O bêbado e a equilibrista” teve em um contexto histórico-temporal e igualmente sobre o valor artístico revelando o simbólico, o poético e as possibilidades de produções de sentidos. Ainda que a canção não tenha conseguido, isoladamente, resolver todas as angústias, como questionara Elis Regina (1979), em entrevista ao lançar a música, percebe-se o valor que a canção teve em traduzir a esperança equilibrista de dias melhores e, a partir de então, contagiar os bêbados embriagados pelo sonho de viver em um país democrático.

Referências

ACERVO O GLOBO. Em novembro de 1971, elevado Paulo de Frontin desabou, matando 27 pessoas. 2016. Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/em-novembro-de-1971-elevado-paulo-de-frontin-desabou-matando-27-pessoas-10808571#ixzz40FPQKF8X>. Acesso em 22 jan. 2016.

BISSOTO, Maria Carolina. Os 33 anos da lei Anistia. Carta Maior. 2012. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Opiniaio/Os-33-anos-da-Lei-de-Anistia/26496>. Acesso em 23 jan. 2016.

BLANC, Aldir. *Associação Brasileira de Imprensa*. Entrevista concedida à José Reinaldo Marques. 2007. Disponível em: <http://www.abi.org.br/entrevista-aldir-blanc/>. Acesso em 12 fev. 2016.

BOSCO, João. *Clima de emoção na homenagem a Henfil*. Entrevista concedida a Associação Brasileira de Imprensa. 2009. Disponível em: <http://www.abi.org.br/clima-de-emocao-na-homenagem-a-henfil/>. Acesso em 05 jan. 2016.

BOSCO, João; BLANC, Aldir. O bêbado e a equilibrista. Interprete: REGINA, Elis. *Elis, essa Mulher*. WEA. 1979. 1 LP (33min.56s). Faixa 2.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CAREY, James. "A Cultural Approach to Communication", in: LIMA, Venício Artur de. *As Ideias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CAUNE, Jean. *Cultura e Comunicação: convergências teóricas e lugares de mediação*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHALHUB, Samira. *Funções da linguagem*. São Paulo: Ática, 2006.

ECO, Umberto. *Jornal El País*. Cultura. Entrevista concedida a Juan Cruz. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/03/26/cultura/1427393303_512601.html. Acesso em 24 nov. 2014.

FALCÃO, Anderson. O bêbado e a equilibrista: em 1979, Elis Regina deu voz ao Hino da Anistia. *Portal EBC*. Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/cultura/2014/08/o-bebado-e-a-equilibrista-em-1979-elis-regina-deu-voz-ao-hino-da-anistia>. Acesso em 03. Jan. 2016.

LOSADA, Terezinha. *A interpretação da imagem, subsídios para o ensino da arte*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.

MEDINA, Cremilda. *A arte de tecer o presente: narrativa e cotidiano*. São Paulo: Summus, 2003.

MELITO, Leandro. Conheça a história do movimento pela Anistia no Brasil. *Portal EBC*. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/cidadania/2014/08/conheca-a-historia-do-movimento-pela-anistia>. Acesso em 24 jan.2016.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

REGINA, Elis. Lançamento do disco *Essas Mulheres*. Entrevista concedida a Rádio Nacional do Rio de Janeiro. 1979. Disponível em: http://www.ebc.com.br/sites/default/files/null/4_-_o_bebado_e_a_equilibrista.mp3. Acesso em: 23 jan. 2016.

REIS, Daniel Arão; ROLLEMBERG, Denise. A ditadura, as artes e a cultura. *Portal Memórias Reveladas*. Governo Federal. Disponível em: <http://www.memoriasreveladas.arquivonacional.gov.br/campanha/censura-nas-manifestacoes-artisticas/> . Acesso em 1 fev. 2016.

SODRÉ, Muniz. *A ciência do comum: notas para o método comunicacional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEMPOS modernos (filme). Direção: Charlie Chaplin. Produção: Patrícia Santans. EUA: Charles Chaplin Productions, 1936. 87 min.

VENTURA, Zuenir. *1968: O ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

Artigo recebido em 09/03/2016; aprovado para publicação em 18/04/2016

RESUMO: Neste artigo, procura-se analisar a narrativa da canção “O bêbado e a equilibrista”, de João Bosco e Aldir Blanc, elencando em sua composição os elementos poéticos, factuais e, por conseguinte, a relevância histórica desta música que se tornou hino da anistia em 1979 na voz de Elis Regina. A análise da narrativa é fundamentada abordando o uso da linguagem, os elementos simbólicos e de produções de sentidos, mediados pela percepção da realidade e consciência tanto de quem compôs a canção, como de quem entoou seus versos mediante um contexto político e cultural. As dimensões artísticas e comunicacionais do artigo são respaldadas teoricamente por Eco (2015), Sodré (2014), Medina (2003), Bourdieu (1989), Paz (1984) entre outros teóricos, além dos depoimentos dos compositores e intérpretes da canção.

PALAVRAS-CHAVE: Poético, factual, canção, MPB.

ABSTRACT: This article aims to analyze the narrative of the song “O bêbado e a equilibrista” composed by João Bosco and Aldir Blanc, casting in its composition the factual and poetic elements, and as a result, the historical relevance of this song that became the hymn of the Brazilian Amnesty in 1979 in Elis Regina’s voice. The narrative analysis is based on the use of language, the elements of symbolism and of production of senses, mediated by the perception of reality and awareness both from he who composed the song, as well as from he who sang his verses from a political and cultural context. Artistic and communicative dimensions of the article theoretically come by Eco (2015), Sodre (2014), Medina (2003), Bourdieu (1989), Paz (1984) and other theorists, besides the testimony of composers and performers of the song.

KEYWORDS: Poetic, factual, song, MPB

Mia Couto e a arte de brincar com palavras

Gisele Krama

Mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina.
e-mail: giselekrama@yahoo.com.br

Introdução

Quando há trinta anos atrás, Arcanjo Mistura desceu à praça e proclamou: 'Vou fazer um poema!', todos fugiram e se trancaram dentro de casa. 'Poema' era palavra cheirosa, causadora de temores e suspeitas. Na boca de Arcanjo podia mesmo ser o anúncio de catástrofe. Se alguma vez ele chegou a compor um poema, isso nunca se soube (COUTO, 2006, p. 183).

Arcanjo pode não ter cumprido a ameaça de eternizar Vila Longe em um poema – cidade ficcional de *O outro pé da sereia* (2006). Afinal, palavras são seres escorregadios, difíceis de serem controlados. Elas têm vontade própria, carecem de limites e estão até onde não foram pronunciadas. O Barbeiro preferiu deixá-las quietas, quem sabe no silêncio ficariam mais apaziguadas, em um misto de medo e curiosidade, pois transformar um lugar num emaranhado de palavras que arrancam suspiros e despertam emoções exige precisão. Um olhar atento de se saber exatamente o que dizer e falar algo que também não pode ser dito. Um ato que pede paciência e coragem para romper barreiras.

Ao longo dos últimos 30 anos, Mia Couto tem tido a coragem que Arcanjo não teve. Talvez seja o olhar clínico de um quase médico, a audácia de perguntar e garimpar respostas de um jornalista, a percepção integrada de um biólogo ou a sensação de incompletude de um escritor que procura na ficção o que o mundo real não pode lhe oferecer. O resultado são poemas e prosas que não afugentam, mas que atraem, consolam e fazem sonhar.

Lugares remotos de Moçambique, reais e ainda por serem inventados, constroem-se, reconstroem-se e dissolvem-se para depois ressurgir diferentes nas palavras do escritor, que brinca como uma criança com os sentidos das coisas. Mia absorve o mundo com ternura, mas com ousadia de percorrer caminhos ainda não trilhados. É com esse anseio de mostrar ao mundo como o lugar onde nasceu e vive é pulsante que o escritor já publicou nove romances, oito livros de contos, três infanto-juvenis, três de

poesia e quatro de crônicas, como nos mostra o levantamento feito por Rita Chaves, Fernanda Cavacas e Tania Macêdo (2013)¹.

1. *Oralidade e poética em Mia Couto*

Os outros passam a escrita a limpo. Eu passo a escrita a sujo. Como os rios que se lavam em encardidas águas. Os outros têm caligrafia, eu tenho sotaque. O sotaque da terra. O Barbeiro de Vila Longe (COUTO, 2006, p. 232).

Para começar esta viagem escolhemos abordar a fala, essa voz que emerge na escrita de Mia Couto. Mas como percebemos que algo diferente brota destas narrativas? Os textos de Mia deslizam durante o processo de leitura, não como algo escorregadio e que foge à compreensão, mas com uma fluidez nas palavras que mais lembram uma conversa, uma contação de histórias ou a simples observação de um diálogo. A riqueza de detalhes nos transporta do texto para as cenas, como se cada frase não bastasse em si mesma e exigisse a materialização de algo. É possível sentir os cheiros, o calor do sol e as cores que se estabelecem dentro de uma construção poética.

Essa infinidade de sensações e possibilidades de narrativas se apropriam de um elemento muito comum na cultura moçambicana: a oralidade. A arte de contar com detalhes, de transparecer a utopia, os sonhos e as crenças, de forma que o leitor (e ouvinte) faça parte daquele contexto, que se sintam inseridos na realidade, mesmo que ficcional, como se apresenta em *A confissão da leoa* (2012):

As primeiras luzes do dia começavam a despertar: não tardava que se pudesse circular dentro de casa sem ajuda da lamparina. Por cima do armário, o candeeiro a petróleo, o xipefo, ainda tremeluzia. De repente, Hanifa voltou a sentir a doce ilusão de ter uma lua na cozinha. Já que não lhe coubera o sol, restava-lhe um teto enluzado (COUTO, 2012, p. 23).

Dentro da oralidade, as letras ganham ares de algo dito espontaneamente, com fluidez, como uma correnteza que leva rio abaixo quem está disposto a observar cada detalhe. É um fluxo contínuo em que o pensar e o refletir se misturam no processo de sentir. Percebemos que não se trata de uma réplica ou transcrição das contações de histórias, mas algo diferente. Um momento de intercâmbio em que se caminha com um pé dentro do texto e outro na fala, mesmo que esses “ditos” sejam contados de outra maneira pela escrita.

¹ O levantamento de Chaves, Cavacas e Macêdo foi realizado antes da publicação da trilogia *As areias do imperador: mulheres de cinzas*, em 2015.

A oralidade como cultura se estabelece por caminhos vinculados com imagens recriadas e com a experiência vivida durante tempos. Assim, é possível usar objetos e elementos concretos para descrever sentimentos, muito mais vinculados à abstração. A lua na cozinha de Hanifa diz muito mais sobre ela e sobre o que estava experienciando, entrelaçada com o sentimento de solidão e melancolia. Já a ausência do sol destaca a perda de algo importante, algo central na vida da personagem.

Esse processo, quase que naturalmente belo de construção textual a partir da oralidade, é fruto também das experiências da infância de Mia Couto. As lembranças dos tempos de quando o menino ainda sonhava em ser poeta e acompanhava as histórias cheias de emoções contadas pelo povo. Esses relatos, misturados às recordações das brincadeiras, como o jogar futebol com os garotos, criaram um conjunto de significados que dialogam com a simplicidade e que colorem docemente as lembranças. A singeleza, que é ao mesmo tempo complexa e carregada de uma realidade cruel e sofrida, está longe da esterilizante artificialidade moral estabelecida pela literatura dos colonizadores portugueses, presente fortemente até a juventude do escritor moçambicano, como contam Fonseca e Cury (2008).

Assim como a oralidade, as palavras escritas também entraram na vida de Mia ainda nos primeiros anos, quando ele tomou contato com os livros que o pai trazia para Moçambique, censurados pelo governo. Com isso, aprendeu uma nova maneira de entender o mundo e de compreendê-lo pela fala, principalmente na voz de quem tinha muito a dizer e era pouco escutado. Mas também pela escrita, em que conseguiu extravasar todo o anseio poético que construiu a partir de olhares de mundos tão diferentes, como o próprio autor destaca: “Sou filho de poeta, nasci entre livros e mais do que entre livros nasci com essa doença de não nos bastar o mundo real. Como se o sentimento de família se encontrasse apenas nesse encantamento de contar histórias e recriar o universo” (*apud* FONSECA e CURY, 2008, p. 19)

Banhada pelo Oceano Índico, Beira foi a cidade onde Mia nasceu, cresceu e aprendeu a ouvir histórias. Segundo David (*in*: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013), com relatos tanto em português quanto em chissena, uma das línguas locais, os mais velhos fizeram com que o escritor criasse todo um imaginário, vinculado à memória popular. Tanto a vida quanto a escrita de Mia são plurais por causa desta maneira de perceber o mundo a sua volta, questionando-se sobre qualquer tentativa artificial de criar uma realidade única ou de afirmar que não há conflitos culturais em Moçambique.

Como antes a escrita me tinha salvado da loucura. Os livros entregavam-me vozes como se fossem sombras em pleno deserto [...]. Ao mesmo tempo, porém, eu tinha medo da escrita, tinha medo de ser outra e, depois, não caber mais em mim. Tal como o avô, que esculpia madeirinhas às escondidas, eu mantinha uma incumbência secreta. A palavra desenhada no papel era a minha máscara, o meu amuleto, a minha mezinha [...]. Em Kulumani, muitos se admiram da minha habilidade de escrever. Numa terra em que a maioria é analfabeta, causa estranheza que seja exatamente uma mulher que domina a escrita. E pensam que aprendi na Missão, com os padres portugueses. A minha escola, de facto, nasceu antes: aprendi a ler foi com os animais. As primeiras histórias

que escutei falavam de bichos selvagens. Fábulas me ensinaram, a vida inteira, a distinguir o certo do errado, a destrinçar o bem do mal. Numa palavra, foram os animais que começaram a fazer-me humana [...]. Num mundo de homens e caçadores, a palavra foi a minha primeira arma (COUTO, 2012, p. 87-89).

Mia, que recebeu de batismo o nome de António Emílio Leite Couto, ganhou ainda pequeno o apelido carinhoso que se transformou em nome. O escritor chegou a publicar alguns textos como António Emílio, principalmente antes da revolução para não ser identificado. Segundo Felinto (*apud* ANTUNES PEREIRA, in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013), o nome “Mia” vem de uma curiosa história: o pequeno adorava gatos. Tinha dois ou três anos e pensava ser um deles, até comia com os animais sob as reprimendas da mãe.

Mesmo sendo filho de portugueses, ele escolheu ser moçambicano depois da independência em 1975, como destaca Rothwell (in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013). O pai era poeta talentoso que se radicou em Moçambique por causa de suas posições políticas. Era um progressista e se posicionava contra o colonialismo. É assim que Mia Couto se constituiu como um jovem que não se encheu de preconceitos e do complexo de superioridade criado pelo sistema de dominação.

Mia viveu em Beira até os 17 anos quando se mudou para a capital para estudar medicina. Quando a situação política se intensificou, o jovem se engajou a favor da independência. Durante o governo de transição, deixou os estudos para se dedicar ao jornalismo a pedido dos companheiros de militância, já que o país precisava de pessoas com qualificação para assumir os postos deixados pelos portugueses. O trabalho rendeu-lhe cargos em redações, de tal forma que ele assumiu inclusive a direção da Agência Nacional de Notícias. Contudo, a relação não durou tanto tempo quanto o jovem esperava. Por discordar das práticas do governo que se estabeleceu, ele largou o trabalho na imprensa e adotou como profissão a biologia e como paixão a literatura. Com uma linguagem diferente, contrapôs-se ao exotismo com que Moçambique era tratada e foi sensível ao encontrar nuances dentro do discurso popular, das falas das gentes comuns.

A minha cidade era um território colonial num tempo colonial. A rua que passava em frente a minha casa tinha um serviço: era dividir África e Europa. Era assim arrumado que cria o mundo. Do lado de dentro havia essa ordem, a razão bem portuguesa, um único deus, uma narrativa que se falava em língua portuguesa. Do lado de fora ficava a África, convertida em uma mera paisagem. Um filme sem ator, só com figurantes que falavam outras línguas e rezavam a outros deuses. Essa linha divisória que foi criada para separar afinal nunca cumpriu esse papel de fronteira porque a África é grande demais para ser barrada na entrada da porta. A África entrava-nos pela varanda, pela janela, pelas vozes, pelos sonhos. Já não havia dentro ou fora em certo momento. E eu, como se fosse empurrado por uma espécie de mão invisível, atravessei a fronteira da rua, atravessei a fronteira do idioma, da raça. Me juntei a essas fábulas, a esse mundo fabuloso que passou a povoar as minhas crenças e também os meus medos. As histórias que diziam insistentemente ser dos outros, dos africanos, dos negros, acabaram sentan-

do-se no meu quarto, ao lado dessa tão lusitana evocação da saudade (COUTO, 2014, s/p).

Mia começou como poeta, depois ganhou fama de contista, para só então desaguar suas combinações literárias nos romances. Estreou na literatura apenas nos anos de 1980 na esteira de um movimento de artistas que buscava criar uma narrativa do país a partir da própria população. Mas a primeira experiência literária de Mia Couto foi aos 14 anos, quando publicou poemas no jornal *Notícias da Beira*. Em 1983 publicou seu primeiro livro de poemas *Raiz de Orvalho*.

Segundo Antunes Pereira (in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013), passaram-se 16 anos para que Mia reeditasse a obra. Alguns poemas foram retirados, outros inéditos foram inseridos, o que fez com que o livro passasse a se chamar *Raiz de orvalho e outros poemas*. Nessa estreia, Mia Couto já causou rupturas ao trazer construções intimistas e apresentar um lirismo raro em uma época política tão conturbada do período pós-independência. Como bem lembra Couto,

[...] o primeiro livro de poesia que eu publiquei já foi numa briga, já foi numa zanga. Me irritava o fato de que toda poesia que falasse do eu, que falasse da intimidade fosse tida como uma poesia burguesa. E eu escrevi este primeiro livro em 1983, já como que em oposição a isto. Era uma poesia lírica e intimista, que falava do amor (*apud* ANTUNES PEREIRA, in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013, p. 324).

Contudo, a vida literária de Mia teve o seu apogeu na década de 1990, com o lançamento de *Terra sonâmbula*. Ele destaca que, por ter começado a vida literária como poeta, nunca conseguiu deixar a poesia, traduzindo o sentido mágico das palavras. Considera que ainda hoje escreve histórias de forma poética, como podemos perceber em suas obras, tanto na preocupação com as rimas na prosa quanto na construção e desconstrução de palavras e sentidos. Na opinião dele, a poesia ajuda a fazer uma desmontagem e a transgredir fronteiras, como verso e prosa, escrita e oralidade. “*Eu chego à prosa por via da poesia*. E, mesmo escrevendo romances, não abandonei a lógica e a liberdade poéticas. *Sou um poeta que conta histórias*” (COUTO *apud* GOMES, in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013, p. 272, *grifos da autora*).

Segundo Moraes (2013), a passagem de Mia Couto para a literatura foi uma tentativa de relatar a realidade de seu país de um modo que o jornalismo não dava conta. Ainda trabalhando na imprensa, acompanhou a guerra civil que se passou em Moçambique após a independência. Testemunhou, por relatos, os horrores do conflito. Foi então que percebeu que a narrativa jornalística era insuficiente para contar certos aspectos da realidade. “Nesse sentido, a figura do escritor-jornalista cede lugar à do escritor-antropólogo, apresentando ao leitor costumes e maneiras de conceber a realidade dele desconhecidos” (MORAES, in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013, p. 198).

A profissão de biólogo faz Mia Couto circular pelas mais distantes regiões de Moçambique, experiência que usa como subsídio para a criação literária, que o apresenta a universos diferentes que só a escrita é capaz de proporcionar. No sentido con-

trário, a poética das obras literárias cria um novo filtro, um novo olhar para que Mia possa avaliar o meio ambiente e as culturas que encontra no seu trabalho técnico, científico e metódico ao longo das zonas rurais. Cavacas, Chaves e Macêdo (2013, p. 13) confirmam a influência de uma atividade dizendo que há um trânsito de “terras, mundos e tempos diversos [...] por onde se perde e se encontra a palavra apta a representar a pluralidade de espaços e experiências”. Como o próprio escritor diz,

estas estórias desadormeceram em mim sempre a partir de qualquer coisa acontecida de verdade mas que me foi contada como se tivesse ocorrido na outra margem do mundo. Na travessia dessa fronteira de sombra escutei vozes que vazaram o sol. Outras foram asas no meu voo de escrever. A umas e outras dedico este desejo de contar e de inventar (MIA COUTO *apud* CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013, p. 13).

Dentro de idas e vindas, Mia se acostumou aos diversos cotidianos, ao simples e à intensidade do popular. Lopes (in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013) considera Mia Couto um “adepto do senso comum”, considerando que isso não é fácil de fazer. O escritor escolhe uma forma sofisticada de falar sobre e para os africanos e aos que estão à margem do sistema, criando um sentimento de identificação por quem se sente representado. Para isso, utiliza recursos das narrativas orais em que há circularidade. Pode-se perceber que a maior parte das obras de Mia Couto não é linear.

Em *A confissão da leoa* (2012), a narrativa se dá com dois diários: o primeiro de Mariamar e o segundo de Arcanjo Baleiro (o caçador). Já em *O outro pé da sereia* (2006), a história se divide entre as lembranças de Mwadia no presente e num passado próximo e as falas do padre Antunes no século XVI. Outros exemplos são *Terra sonâmbula* (2007), contada pelo pequeno Muindinga e os cadernos de Kindzu, assim como *Mulheres de cinza* (2015), com a narração da jovem Imani e as cartas enviadas pelo sargento Germano de Melo. Nesses exemplos, percebemos que não há uma linearidade, que as histórias vêm e voltam assim como seria se fossem contadas pessoalmente, como se fosse uma lembrança a brotar na mente. Uma memória que se constrói pela fala.

Foi na oralidade que o autor aprendeu as coisas que considera mais importantes na vida, pois se trata de outro sistema de pensamento, diferente daquele apresentado nos livros e imposto aos letrados desde criança. Conviver com sistemas de pensamentos tão díspares torna as obras uma mistura, ao estabelecer um diálogo entre fala e escrita numa poética elaborada a partir do mundo dos letrados, com as histórias contadas pelas pessoas do subúrbio, numa ponte entre os universos economicamente opostos dos que vivem no asfalto para os que estão à margem.

Segundo Glissant (2005), a oralidade está associada ao movimento do corpo, na repetição, no estabelecimento de um ritmo, no estabelecimento de uma transcendência e de um pensamento em cadeia. Para o escritor, para o poeta, que cria a partir da oralidade, é necessário entender essa intermitência e vivenciar essa angústia de expressar o saber de uma comunidade que se relaciona com o mundo todo e também com a busca do que seria a escrita e a oralidade ao mesmo tempo. Cabe ao escritor fa-

zer a união destes diálogos, de escrever na presença de todas as línguas do mundo, o que não significa conhecê-las todas, mas sim escrever de modo que não se destine a um só público, a uma só língua. Um processo que desarruma a língua para se abrir a relação com outras, com o mundo.

A um certo ponto, Adjiru parava, suspirava, os olhos procurando um alvo, a sugerir que a narração iria ser demorada. Sentava-se, todo transpirado. Mas não era um apoio que procurava. Era um trono. Porque dali em diante Adjiru Kapitamoro iria reinar. Na verdade, não recordava a caçada: ele voltava a caçar. Naquele recinto, naquele precioso momento, ante o olhar espantado dos escutantes, o avô emboscava a presa. E a assembléia, em suspenso silêncio, temia afugentar não as memórias do caçador mas os animais que ele perseguia [...]. Contar uma história é deitar sombras ao lume. Tudo o que a palavra revela é, nesse mesmo instante, consumido pelo silêncio. Só quem reza, em total entrega de alma, sabe desse acender da palavra nos abismos [...]. De súbito ergueu-se, determinado, como se tivesse sido visitado por uma nova alma. Passo firme, se encaminhou de um novo para o alpendre, empoleirou-se numa cadeira, enfunou o peito e enfrentou a multidão [...]. *Querem histórias? Pois eu vou contar-vos uma história. A vossa história* (COUTO, 2012, p. 90).

Trazer para a escrita a oralidade ou levar a oralidade para a escrita culmina num processo descrito por Glissant (2005) como “crioulização”, termo que se refere a uma relação de mistura em que o resultado é algo imprevisível. Trata-se de uma mestiçagem cultural, em que a arte passa de uma língua para a outra sem que a primeira se apague e sem que a segunda renuncie a si mesma. O conceito é avaliado pelo autor como uma manifestação do barroco ao se opor ao clássico, definido pelo autor como a tentativa da literatura de colocar valores de uma cultura como universais. Já no barroco não há valores universais, e sim um valor particular colocado em relação a outro valor particular.

Esse pode impor-se como valor universal pela força, mas não pode impor-se como valor universal através da legitimidade. É isso que o pensamento barroco diz e, nesse sentido, todo processo de crioulização é uma forma de barroco em pleno processo de elaboração, em ato (GLISSANT, 2005, p. 54).

Crioulização refere-se então a uma denominação para o contato de duas ou mais áreas linguísticas heterogêneas em que o resultado pode ser imprevisível. “Ninguém sabe quem pratica a crioulização, não aquela praticada no “texto”, mas a crioulização da língua em geral, não se sabe quando a língua crioula nasceu, nem através de quem, nem como” (GLISSANT, 2005, p. 58). Mas o que se sabe é que se trata de uma “deformação” agressiva no interior de uma língua, de um questionamento das normas. Essa crioulização pode ser violenta ou não.

Mia Couto tem esse barroco na abordagem ao desconstruir valores ditos como universais e ao se deixar atravessar pelo diferente, por todos estes outros e por todas as

versões de si mesmo que encontra ao longo da vida. É um ser em contato, em relação com Moçambique, mas também com todo o resto, com os outros escritores de sua terra e de outros territórios, com outros países e culturas que conhece em suas viagens. Essas múltiplas vivências ecoam e fazem vibrar sua escrita, não deixando os personagens confinados em um local, em uma geografia, mas em constante contato com as várias pessoas que percorrem e esbarram nos múltiplos caminhos ao longo de Moçambique.

Essa ideia vem a culminar no que Chaves (in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013) acredita ser o papel de um artista: criar uma linguagem para falar de um mundo composto por cisões. Mia Couto consegue dar conta disso com riqueza de detalhes por absorver em diversos cantos do país um pouco do processo sociocultural vivido pelos moçambicanos. Afinal, Moçambique é o lugar onde tantos mundos se fundiram e onde há uma “fonte inesgotável de signos, de imagens e de símbolos com os quais se pode compor uma escrita que não imobilize o que é essencialmente movimento” (CHAVES, in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013, p. 239). Mia concorda com a pesquisadora ao dizer que é também papel do escritor complexar esses múltiplos universos, tendo que viajar por identidades, experiências, culturas e vidas.

A escrita de Mia Couto não privilegia nenhuma região específica de Moçambique. Passa a impressão de que quer dar conta de todo o país, fazendo uma invenção que só é possível pela ficção, já que é um lugar permeado por um vasto imaginário, costumes e culturas, multicultural e heterogêneo pelas migrações tanto de África quanto externas, embasadas inclusive pelo colonialismo. Parece uma tentativa de criar uma totalidade para enfrentar a fragmentação, que no contexto atual pode ser prejudicial para uma nação ainda jovem e que traz recente na memória as divisões causadas pelo colonialismo e pela guerra civil.

A construção literária feita por Mia Couto soa como uma exposição poética do universo moçambicano e uma poesia que reflete as brincadeiras com as palavras, o rearranjo dos sentidos. Trata-se de uma destreza dos poetas de poder quebrar e reconstruir as palavras fazendo com que ganhem mais significados do que teriam no uso comum. Esse deslocamento é utilizado como uma ferramenta de valorizar a fala popular, como um recado de que o povo moçambicano é capaz de se apropriar desta língua que lhe foi imposta, de reconstruí-la e de fazer caminhos próprios de comunicação.

Outro elemento marcante nas obras de Mia Couto é a discussão sobre o papel da escrita e na leitura do mundo, segundo Fonseca e Cury (2008). A escrita aparece em um momento em que os personagens apresentam outras formas de ler a realidade, como quando o curandeiro Lázaro Vivo em *O outro pé da sereia* (2006) joga os papéis na água para se desmancharem dizendo que tem maneiras próprias de decifrar os escritos. “É sempre assim: nunca vi uma palavra que soubesse nadar” (COUTO, 2006, p. 42). O desdém na fala de Lázaro dá destaque justamente a estas outras maneiras de adquirir o conhecimento, subvertendo a importância dada aos documentos.

A tematização da escrita [...] está sempre presente na ficção de Mia Couto: metalinguisticamente encenando o ato de escrever e de ler, simbolizando o mundo do colonizador,

apropriada a seu modo pelo colonizado, distendendo, alargando os espaços da própria leitura, inscrevendo-se na terra, na água, no fogo (FONSECA e CURY, 2008, p. 36).

Com maestria, Mia consegue abrigar falas de pessoas e tratar com delicadeza os oprimidos, como se estivesse falando de alguém próximo, como as crianças de subúrbio com quem brincava na rua. Contudo, o autor foge dos cenários urbanos em suas ficções e adentra pelas vilas rurais em busca de diversas formas de tradições e contextos, como que querendo se aprofundar na variedade de relatos e na multiplicidade de culturas envolvidas no processo de lembrar e reencenar o passado no presente. Ao mesmo tempo em que apresenta a sofrida realidade da população, cria um tipo de beleza pelas palavras, pela poética misturada à prosa, diminuindo o peso do realismo, mas sem perder a relevância.

Ao chegar à praça, Mwadia se espantou: o que restava da barbearia não era mais que uma parede arruinada, localizada ao fundo, nas traseiras do que já havia sido um edifício. Não havia mais nenhuma outra parede. Nem tecto existia. Tudo se tinha desmoronado durante a guerra. O espaço era aberto, devassado. Mesmo assim, o velho barbeiro continuava fechando à chave, com rigor religioso, a única porta da única parede. A ironia do destino ali se espelhava: sendo ele o guardião do espírito revolucionário, Arcanjo Mistura vigiava agora uma fortaleza sem muros (COUTO, 2006, p. 121).

As memórias, as perdas e a dor da guerra também estão presentes nos livros de Mia Couto, já que o escritor acompanhou como militante a luta contra o colonialismo. Presenciou como jornalista os conflitos que se estabeleceram em Moçambique após a independência e os que ainda hoje marcam o território e, principalmente, as pessoas. Lembre-se que o período colonial começou no século XVI e durou até a segunda metade do século 20. O regime de exploração estabelecido por Portugal terminou em 1975, após uma década de guerra de libertação, quando muitas pessoas morreram e boa parte da infraestrutura urbana e rural foi destruída. As ruínas também foram compostas pelos anos de guerra civil que iniciou ainda na década de 1980. Uma das obras que mais exemplificam esse cenário é *Terra sonâmbula* (1992), em que a destruição serve de palco para a passagem dos personagens e histórias. Em *O outro pé da sereia* (2006), as marcas dos conflitos se constroem e se contorcem nas falas dos personagens.

À entrada de Vila Longe, os americanos estranharam o estado de destruição dos edifícios, como que mastigados por uma apocalíptica voragem.

— *Tudo isso foi destruído pela guerra?, inquiriu Rosie.*

— *Foi a guerra, sim, mas foram também outras guerras, disse Mwadia* (COUTO, 2006, pp. 143-144)

Seguindo neste caminho, um dos grandes tópicos de discussão sobre a produção literária de Mia Couto é a referência que ele faz à memória que, mesmo ficcionalizada pelo autor, ultrapassa as citações dos livros de história para se desenvolver em

um universo de construção de significados individuais e coletivos. É como se houvesse outro real que transparece e que é, de certa forma, reconstruído nas obras, deixando margem para aquilo que também poderia ter sido.

Também sobressaem na narrativa coutiana as mulheres e suas vidas, que são apresentadas de modo impactante seja nos romances, seja nos contos. O universo feminino ganha importância a tal ponto que parece haver uma cumplicidade do escritor com elas, enfatizando momentos de fuga e de rompimento com situações de opressão. Esses subterfúgios são encarados como pequenas vitórias e gozados com ares de independência.

Era, contudo, tarde demais para que Jesustino Rodrigues se exercesse como um proibidor competente. Mwadia subia e trazia uma carrada de livros. Na cozinha, enquanto fingia ocupar-se de afazeres culinários, Constança continuou escutando e inventando fantasias (COUTO, 2006, p. 240).

...

Nessa mesma cozinha, mãe e filha foram mais longe na sua transgressão. Passaram a ensaiar sessões de transe e adivinhação. As leituras sugeriam temas e assuntos. Mwadia encenava e a mãe fazia as vezes dos afro-americanos. As duas se divertiam tanto, que por vezes, as risadas ecoavam pela casa inteira (COUTO, 2006, p. 240-241).

Junto com as mulheres, Mia também privilegia outros sujeitos que sempre estiveram excluídos e dá espaço para serem apresentados com singularidade. Assumidamente, o escritor se coloca como um ser de fronteira, criando a partir da margem, como explicam Fonseca e Cury (2008). Por isso, é comum apresentar outras lógicas e mostrar as condições também de loucos, feiticeiros e estrangeiros, num olhar que se estende às crianças e aos velhos.

A árvore do frangipani ocupa uma varanda de uma fortaleza colonial. Aquela varanda já assistiu a muita história. Por aquele terraço escoraram canhões lusitanos sobre navios holandeses, nos fins do tempo colonial, se entendeu construir uma prisão para encerrar os revolucionários que combatiam contra os portugueses. Depois da Independência ali se improvisou um asilo para velhos. Com os terceiro-idosos, o lugar definhou. Veio a guerra, abrindo pastos para mortes. Mas os tiros ficaram longe do forte. Terminada a guerra, o asilo restava como herança de ninguém. Ali se descoloriam os tempos, tudo engomado a silêncios e ausências. Nesse destempero, como sombra de serpente, eu me ajeitava a impossível antepassado (COUTO, 2007, p. 11).

A paz se instalara, recente, em todo país. No asilo, porém, pouco mudara. A fortaleza permanecia ainda rodeada de minas e ninguém ousava sair ou entrar. Só um dos asilados, a velha Nãozinha, se atrevia caminhar nos matos próximos. Mas ela era tão sem peso que nunca poderia acionar um explosivo. Enquanto morto eu tinha sentido os pés dessa velha me calcando o sono. E eram carícias, o mágico toque da gente humana (COUTO, 2007, p. 20).

A questão racial também ganha destaque ao abrir uma brecha para o questionamento sobre as misturas que acontecem em Moçambique. Esse discurso aparece com os personagens estrangeiros, tanto os brancos vindos da Europa e de outros lugares, quanto os indianos, ambos muito comuns no país. Ao abordar a questão da imigração, coloca em xeque conceitos de identidade.

O goês sabia das suas origens. Era verdade: ele descendia de prazeiros que comerciavam escravos. Mas não tinha que pagar por isso. Já bastara o quanto ele, ainda por nascer, frustrara as expectativas dos seus pais (COUTO, 2006, p. 279).

Jesustino Rodrigues, o alfaiate sem alfaiataria, marido sem filhos, indiano sem Índia, atingira o limite: Vila Longe nunca mais se riria do seu carácter permissivo. Doravante, ele seria um homem a tempo inteiro, macho de fachada e conteúdo (COUTO, 2006, p. 240).

Essa postura é importante para analisar profundamente os eixos culturais moçambicanos formados por diversidades profundas causadas por trânsitos de pessoas saindo e entrando no país. No século XIX a população viu formar um corredor comercial da Ásia, por exemplo, marcado por baneanes (induístas da Índia Inglesa), mouros ou monhés (vindos do Norte e professando o islamismo) e canecos (de famílias goesas e com parentescos com portugueses, normalmente católicos). Esses estrangeiros se destacaram por não almejarem poder político, não investirem em produção ou meio de produção e querendo apenas controlar redes comerciais e de transportes para fazer as trocas de produtos. “Cedo os indianos se impuseram pela habilidade com que negociavam, pela capacidade de adaptação às dificuldades tropicais, pela facilidade com que aprendiam as línguas locais e pelo modo de vida parcimonioso” (CABAÇO, 2009, p. 67). Um pequeno grupo veio do Extremo Oriente, chamado de chinas, intensificando-se ao longo dos anos.

Já os mestiços eram chamados depreciativamente de mulatos e aos poucos foram absorvidos pelas famílias portuguesas. O restante vivia em situação de exceção na sociedade moçambicana, sendo diferentes dos brancos e também dos negros. Mesmo entre eles, os mestiços estabeleciam hierarquias. Até os brancos se dividiam entre os de “primeira classe” (nascidos em Portugal) e os de “segunda” (nascidos em Moçambique). Essa diferenciação influenciou na vida administrativa, já que os de segunda não poderiam assumir postos de trabalho acima de Diretor de Serviços. Se quisessem uma função maior, deveriam ser transferidos para outra colônia.

Avançando por essa linha, podemos dizer que a figura do mulato é muito emblemática em Moçambique e respinga também na produção literária, já que é visto em alguns momentos com desprezo. Culturalmente, segundo Serra (*apud* MOREIRA, in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013), não há nada em Moçambique que não seja fruto de uma mestiçagem permanente. A figura do mulato é representativa desse processo, e assim, segundo Moreira (in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013), exige do negro uma renegociação de papéis. Mia Couto sai em defesa da miscigenação cultural e racial para combater os preconceitos tanto dos nativos em relação à mistura com estrangeiros

quanto do ideário português, que durou por muitos anos, de que não deveria gerar descendentes com os negros porque não haveria garantia de que os nascidos seriam “bons” ou “maus”. Esse discurso racista foi defendido pela ciência lusitana, principalmente até a primeira metade do século XX.

Mia Couto, homem branco, filho de portugueses, escolheu falar aos menos favorecidos e percorrer um caminho de militância por várias causas: pela igualdade, contra as discriminações, a favor das tradições, do respeito e da dignidade. “Por isso Mia faz sucesso. Porque ele multiplica por muitos atores este debate tão importante do nosso tempo: ‘sermos mundo, à procura de uma família’ (LOPES, in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013, p. 25). No mesmo sentido, o escritor angolano Ondjaki (in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013) diz que a literatura moçambicana combate os preconceitos etnoculturais e divulga a diversidade de Moçambique. “De fato, oiço os seus passos sempre em direcção ao futuro; não um futuro grávido de utopias, mas também esse outro, acontecível, palpável, repentino” (p. 28).

Mas não é apenas a militância de Mia Couto que se torna explícita nas obras, mas todo um jogo que Secco (in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013) denomina de “escrita labiríntica”, em que o autor mistura um cenário real com um mundo onírico, em que protege o passado e cria uma linguagem de ficção que transgride tempo e estética, tornando-se um refúgio para fragilidades e exílios. Essa complexa teia torna-se importante por representar um verdadeiro mosaico cultural moçambicano.

Secco (in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013) recorre a Boaventura Sousa Santos para entender a diversidade cultural moçambicana e desvendar as obras de Mia Couto, que também percorrem os caminhos da cultura, da tradição e da memória. Nesta explicação, os países africanos nunca se tornaram plenamente uma colônia e ficaram numa fronteira onde puderam estabelecer relações culturais. É como se houvesse uma porta que abrisse passagem para os dois lados. Enquanto Portugal pilhava países como Moçambique, levando nativos como escravos para outras partes do mundo, estrangeiros adentraram o país e se tornaram parte da complexa cadeia que se constituiu. Era imigrantes que nunca mais retornariam às suas terras de origem.

Moçambique viu partirem em negreiros muitas de suas etnias, ao mesmo tempo que recebeu homens de outras terras (árabes, portugueses, indianos), cujos imaginários se mesclaram aos dos negros povos autóctones, marcando a pele africana do país com signos vindos tanto do Oriente, como do Ocidente (SANTOS *apud* SECCO, in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013, p. 43).

A partir do contexto desenhado por Boaventura, Secco (in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013) aponta que Mia segue por dois caminhos de produção literária: um que foca a questão histórico-social e outro que leva até a criação onírica, que se apropria da poética para arrebatá-los os leitores. Assim, os livros conseguem uma maneira de denunciar as contradições da sociedade moçambicana, mas o fazem alegoricamente em referência ao passado e às memórias. Como bem lembra a pesquisadora, trata-se muito

mais do que recuperar lembranças, mas de experienciar espaços que não existem ou que estão sob ruínas. Um ato de resgatar um fragmento perdido e trazer à vida, ao presente. Assim, Mía Couto consegue juntar num mesmo espaço sonho e memória, realidade e imaginação para tecer sua teia ficcional.

Este vaticínio será, para os de Kulumani, uma confirmação do meu estado de loucura. Que fiquei assim por tanto me distanciar dos meus deuses, esses que trazem nuvens e as fazem derramar em chuvas. Que me fugiu a razão por ter virado costas às tradições e aos antepassados que guardam o sossego da nossa aldeia. Mas eu não obedeco senão ao destino: vou juntar-me à minha outra alma. E nunca mais me pesará culpa como sucedeu da primeira vez que matei alguém. Sofria dessa humana doença chamada consciência. Agora já não há remorso. Porque, a bem ver, nunca cheguei a matar ninguém. Todas essas mulheres já estavam mortas. Não falavam, não pensavam, não amavam, não sonhavam. De que valia viverem se não podiam ser felizes? (COUTO, 2012, p. 240).

Um dos elementos que Mía utiliza para compor essa crítica social é o humor, que aparece tanto na construção dos personagens corruptos quanto na superação de alguma adversidade. Como bem lembra Noa (in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013), os livros remetem à degradação da vida pública e à degeneração dos costumes. Sem apresentar a África como exótica, consegue fazer um rearranjo na narrativa juntando linguagem oral e apelo aos costumes. Assim como outros escritores africanos, faz de sua escrita um espaço para reinventar a condição humana, tanto individual quanto coletivamente. Em alguns momentos, o autor mistura o trágico e o cômico como se rir fosse o caminho para encarar a própria tristeza, a crueldade que prevalece socialmente.

Tal como em relação ao sonho, o riso não desempenha apenas uma função apaziguadora ou conformista diante dos fatos. Como nas demais narrativas do autor, o riso pode nascer dos jogos e brincadeiras com as palavras, revelando-se como um meio para o questionamento permanente do mundo que elas circundam, estabelecendo cruzamentos e vias para além do próprio texto (SALGADO in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013, pp. 315-316).

Seguindo a tradição dos grandes contadores de história, o riso e o ludismo transcendem a própria narrativa e fazem com que o humor possa ser utilizado como transgressor. Esse recurso é utilizado por Mía Couto principalmente na crônica, num misto entre o literário e o jornalístico. Segundo Hamilton (in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013), esse humor em sua escrita se estabelece pela ironia como arma de intervenção em assuntos de interesse de Moçambique.

Segundo Cabaço (in: CAVACAS, CHAVES e MACÊDO, 2013), nas páginas do jornal *Notícias*, Mía Couto ensaiava proezas como escritor e publicava uma vez por semana uma crônica demonstrando liberdade para montar e desmontar palavras, criar e recriar. Inventava provérbios, dominava e manipulava a língua portuguesa com maestria e

cuidado. Foi assim que migrou de poeta a prosador, de contista a cronista, para só depois se tornar um romancista.

Mas a passagem de Mia Couto pelas várias formas de produção literária foi acompanhada de influência de autores moçambicanos, angolanos e brasileiros que se destacavam tanto na poesia quanto na prosa. Neste câmbio de narrativas, Mia conseguiu trilhar seu próprio caminho.

Conclusão

Percebemos que a escrita de Couto é atravessada por uma moçabicanidade. Mas não uma construção de um único país, porém de vários que se metamorfoseiam no imaginário da população. De certa forma, o escritor trabalha estimulando a imaginação dos povos que ali transitam, trazendo para o texto a forma como percebe as realidades, como as interpreta.

Esse processo de construção de narrativa é atravessado novamente por uma *episteme*, a oralidade, que o atinge não somente com a estética da fala, mas como uma maneira de pensar, de refletir e de relatar. Não mais linear e apegada ao tempo, mas cíclica, dando voltas, circulando situações para reafirmar uma ideia. Na prática, isso se dá na obra coutiana por ligar sutilmente tempos tão distintos, com uma delicadeza, com a maestria de um contador de histórias contemporâneo.

Em *Terra sonâmbula*, os diários juntam duas passagens diferentes de Moçambique: uma durante o terror da guerra e outra no momento de desolação, dos destroços do conflito. Já em *O outro pé da sereia*, uma santa católica perdida no lodo perto do rio Zambenze faz a ponte entre duas realidades separadas por mais de cinco séculos. Em um dos mais recentes romances, *A confissão da leoa*, diários relatam a mesma história, mas de pontos de vistas diferentes, a de um caçador e de uma jovem que mora na longínqua vila Kulumani.

Com essas obras e percebendo o estilo de Mia Couto, podemos afirmar que a produção ficcional do escritor se dá pela maneira de narrar, por essa reapropriação do oral que encontra fundamentos na atuação dele como poeta, permitindo melhor trânsito entre as palavras, brincando com elas, jogando com os sentidos, tal qual um contador de histórias, aquele que tem ao seu lado apenas um elemento, e o mais forte deles: a imaginação do ouvinte.

Referências

CABAÇO, José Luís. *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo: Unesp, 2009.

CAVACAS, Fernanda; CHAVES, Rita; MACÊDO, Tânia (org.). *Mia Couto: um convite à diferença*. São Paulo: Humanitas, 2013.

COUTO, Mia. *O outro pé da sereia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *A confissão da leoa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. *A varanda do Frangipani*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. *As areias do imperador 1: mulheres de cinzas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. *Aula Magna com Mia Couto*. Vídeo do Youtube (43min58s). Publicado em: 3/09/2014. Disponível em: <http://bit.ly/EscritorMiaCouto>. Acesso em: 23/05/2016.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. *Mia Couto: espaços ficcionais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: EdUFJF, 2005.

LARANJEIRA, Pires. *Literatura canibalesca*. Porto: Edições Afrontamento, 1985.

THOMAZ, Omar Ribeiro. *Ecos do Atlântico Sul: representações sobre o Terceiro Império Português*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

_____. "Prefácio: Não vamos esquecer!", in: CABAÇO, José Luís. *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo: Unesp, 2009.

Artigo recebido em 29/03/2016; aprovado para publicação em 12/05/2016

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar o processo de construção narrativa do escritor moçambicano Mia Couto. Para isso, serão destacados alguns aspectos como oralidade, culturas africanas e construção de personagens. Esta análise também inclui a relação entre escrita e oralidade, ou seja, como tornar a escrita uma fala e como levar para a fala as letras.

PALAVRAS-CHAVE: literatura moçambicana; oralidade; escrita; Mia Couto.

ABSTRACT: This article aims to analyze the process of narrative building by the Mozambican writer Mia Couto. For this, some aspects will be highlighted, such as orality, African cultures and building characters. This analysis also includes the relationship between written and oral culture, that is, how to turn writing into a speech and how to take letters to the speech.

KEYWORDS: Mozambican literature; orality; writing, Mia Couto.

O fantástico em “Segunda fase de Marmeladov”, de Eugenio Montale

Rodrigo Conçole Lage

Graduado em História (UNIFS). Especialização em História Militar (UNISUL).
e-mail: rodrigo.lage@yahoo.com.br

Introdução

O escritor, poeta e jornalista italiano Eugenio Montale, prêmio Nobel de Literatura de 1975, é pouco conhecido e estudado no Brasil. Nasceu em 1896, na cidade de Gênova, sendo o último dos seis filhos de uma família de comerciantes de produtos químicos desta cidade. Começou a publicar seus primeiros poemas entre 1922-1923, sendo que seu primeiro livro (*Ossos de Sépia*) foi publicado em 1925. Foi um opositor do fascismo e durante a Segunda Guerra Mundial chegou a dar abrigo a escritores perseguidos pelo regime em sua própria casa.

Além dos livros de poesia, Montale publicou muitos artigos de jornal e algumas coletâneas de textos em prosa. Foram traduzidos no Brasil o *Ossos de Sépia*, o *Diário Póstumo*, a coletânea *Poesias* e o *A Borboleta de Dinard*. Dentre eles escolhemos como objeto de nosso estudo um texto do último livro. Lançado em 1956, é uma coletânea de textos ficcionais e autobiográficos publicados originalmente no jornal *Corriere della Sera*. Segundo a orelha da edição brasileira, a obra “foi crescendo de edição para edição. Na primeira aparece com 96 páginas apenas. Em 1960 tinha 273” (MONTALE, 1976).

Montale não só foi pouco publicado entre nós, como tem sido pouco estudado no meio acadêmico, o que nos chamou a atenção para seu trabalho. Dentre as diferentes histórias que compõem o livro escolhemos como objeto de estudo o conto “Segunda fase de Marmeladov”. O que nos chamou a atenção para a narrativa foi o fato de que, diferentemente da maior parte dos relatos, ela apresenta um caráter fantástico. Consequentemente, iniciamos nosso estudo com uma análise deste gênero, diferenciando-o do estranho e do maravilhoso. Na sequência, estudamos o texto com o objetivo de identificar seu enquadramento nesse gênero, analisando as principais características nele presentes e como o fantástico se manifesta.

Devido a sua presença na narrativa, examinamos como o humor se apresenta por meio de uma crítica aos críticos de arte e de que forma contribuiu para a construção da dúvida presente no relato, elemento central da teoria de Todorov para a definição do gênero.

1. O fantástico e o estranho segundo Todorov

De acordo com o crítico Todorov, o fantástico é um gênero que se situa entre outros dois: o estranho e o maravilhoso. Por meio de sua aproximação com os outros dois, foi adquirindo novas características, o que deu origem a novos subgêneros. Temos então o estranho puro, o fantástico-estranho, o fantástico-maravilhoso e o maravilhoso puro. Como o maravilhoso pressupõe a comprovada existência do sobrenatural, o que não é o caso do conto aqui estudado, nós não nos deteremos nesse gênero e nos subgêneros a ele relacionados. Se muitos críticos definem o fantástico a partir de “sua capacidade de gerar medo no leitor” (EGIERT, 2013, p. 60), vemos que Todorov parte de outro princípio. Para ele, o primeiro ponto a ser salientado para sua definição é o papel ativo do leitor diante do texto. Um dos pontos polêmicos de sua definição.

Nesse sentido, ele afirma que “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2004, p. 31). Consequentemente, a partir do momento em que uma explicação é aceita, ou o texto passa a ser definido como fantástico ou “ao escolher uma ou outra resposta, deixa-se o fantástico para entrar num gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso” (Idem). Essa ambiguidade é o que torna difícil a classificação de alguns textos e abre espaço para que haja o questionamento da que foi dada. Assim, podemos classificar os acontecimentos de um conto por meio de causas sobrenaturais (o fantástico) ou por causas naturais (o estranho).

Em segundo lugar, temos o fato de que a dúvida do leitor é compartilhada com um dos personagens da história. Contudo, essa seria uma característica secundária, pelo fato de não estar presente em algumas histórias. Nesse caso, os personagens poderão ver nos acontecimentos uma mera sequência de causas naturais, mas o leitor poderá identificar a presença oculta do sobrenatural. Por fim, como terceiro ponto, temos a rejeição de uma leitura alegórica, o que leva à rejeição de qualquer leitura moralizante, religiosa, mística ou esotérica. Desse ponto de vista, o fantástico se afasta da fábula e da parábola por não visar a transmissão de uma moral; mas também se afasta da literatura religiosa (com seus ensinamentos religiosos), da mística (que aborda a união da alma com Deus) e da esotérica¹ (com seus conhecimentos iniciáticos).

O objetivo do fantástico não é transmitir de forma simbólica, por meio da narrativa, algum tipo de conhecimento. Além disso, temos igualmente a rejeição de uma leitura poética do texto porque a ambiguidade do leitor se dissipa diante das imagens poéticas. Isso se deve ao fato de que o leitor sabe *a priori* que elas não são literais, pois o autor não pretende descrever algo. Como afirma Porsette (2008, p. 45), “a construção

¹ Isso não impede que um texto esotérico seja escrito de forma a ter alguns elementos típicos do gênero. Textos místicos ou esotéricos, em muitos casos, se caracterizam por seu duplo sentido. Nesse caso, como o autor pretende ocultar sob o manto da ficção um conhecimento que só deve ser entendido por uns poucos escolhidos, o texto será entendido como fantástico pela maioria dos leitores. Só os iniciados perceberão o caráter simbólico do texto. Escritores como W. B. Yeats, William Blake e Kipling, por exemplo, podem ser incluídos nessa categoria.

de uma imagem poética como a do ‘suspiro que sai da terra’ não pode ser entendida através de um personagem, o suspiro, que fisicamente sairá da terra. Mas poeticamente sim”. Portanto, nas obras em que lemos, se “recusamos qualquer representação e consideramos cada frase como uma pura combinação semântica, o fantástico não poderá aparecer” (TODOROV, 2004, p. 68).

Para Todorov, no fantástico os elementos formais da poesia (rima, figuras retóricas, ritmo, etc.) geralmente estão ausentes e as palavras são tomadas em seu sentido literal, tal como na prosa realista. Além dessas características, temos os aspectos verbais e sintáticos que determinam a unidade estrutural de um texto fantástico. Inicialmente temos o modo como o discurso figurado é utilizado. Segundo Todorov (ibid., p. 85), “o sobrenatural nasce freqüentemente do fato de que o sentido figurado ao pé da letra”. Consequentemente, o crítico elimina a possibilidade de uma leitura alegórica², o que é passível de crítica.

A literatura religiosa, por exemplo, produz textos que podem ser incluídos no gênero, mas que também têm um caráter alegórico, visando o ensino de seus princípios morais. Teríamos, então, num primeiro nível, o sentido literal e, num segundo nível, o alegórico. Um exemplo importante de diferenciação entre a leitura literal e a alegórica é o da interpretação da Bíblia. Ao longo da história, diferentes passagens do texto bíblico, como a da criação do homem ou o livro do Apocalipse, por exemplo, têm sido interpretadas ora literalmente, ora alegoricamente:

Até a Idade Média inclusive, a alegoria serviu de instrumento de defesa de teólogos, que recorreram às interpretações alegóricas da Bíblia para superarem todas as dúvidas heréticas. A própria Igreja foi muitas vezes referenciada na literatura teológica com nomes alegóricos como Cidade, Arca ou Aurora. Santo Agostinho ensinou que a Bíblia devia ser lida de forma alegórica: "No Velho Testamento, o Novo Testamento está dissimulado; no Novo Testamento, o Velho Testamento é revelado (CEIA, 1998, p. 22).

O segundo ponto que gera polêmica é a afirmação de que teremos sempre um narrador autodiegético³. Para Todorov (2004, p. 90), “o narrador diz habitualmente ‘eu’: é um fato empírico que se pode verificar facilmente”. Ele defende essa tese partindo do princípio de que nós não temos o direito de duvidar de um narrador homodiegético (o narrador é outro personagem, não o protagonista), nem do extradiegético, “que não possui representação na narrativa” (MACHADO, 2005, p. 65) ou do heterodiegético (o narrador é um personagem, mas não participa da história). Segundo Elaine Cristina dos Santos Silva (2015, p. 59),

² Carlos Ceia (1998, p. 19) apresenta a seguinte definição de alegoria: “Uma alegoria é aquilo que representa uma coisa para dar a ideia de outra através de uma ilação moral”. Nesse sentido, o texto teria outro significado além do literal: “A decifração de uma alegoria depende sempre de uma leitura intertextual, que permita identificar num sentido abstrato um sentido mais profundo, sempre de caráter moral” (ibid., p. 20).

³ Narrador na 1ª pessoa que conta a história como sendo seu protagonista.

Todorov não chega a afirmar categoricamente a impossibilidade da existência de um conto fantástico em terceira pessoa, mas trata a questão do narrador em primeira pessoa como “regra”⁶⁹ e demais casos como exceções com ocorrência apenas em textos nos quais o fantástico não pode ser verificado em outros pontos.

Contudo, como podemos ver no artigo “O narrador nos contos fantásticos de Borges e Cortázar”, de Maria Luiza Bonorino Machado, essa afirmação pode ser questionada pelo fato de que em alguns contos do gênero encontramos outros tipos narradores. Assim, podemos afirmar como Todorov que o narrador autodiegético predomina, mas defendendo a ideia de que existem exceções e que elas também estão incluídas no gênero fantástico. O terceiro ponto é o de que a estrutura da história tem uma gradação, ou seja, a narrativa vai ganhando intensidade no decorrer da história até atingir seu ápice. Além disso, no que diz respeito aos temas presentes nas histórias, vemos que estão “se ligam a tabus mais ou menos antigos” (TODOROV, 2004, p. 55) como o desejo sexual, o absurdo ou ausência de sentido da vida, a crueldade, o crime, a morte, entre outros.

Tais temas podem ser divididos em dois grupos: os temas do eu, que abordam o “isolamento do homem em sua relação com o mundo que constrói, enfatizando esse confronto sem que um intermediário tenha que ser nomeado” (Ibid., p. 164); e os temas do tu, que tratam da sexualidade (incluindo as perversões sexuais), ou seja, “se trata preferentemente da relação do homem com o seu desejo e, por isso mesmo, com seu inconsciente.” (ibid., 148). Iremos portanto encontrar:

o desejo sexual puro e intenso; o diabo e a libido; a religião, a castidade e a mãe; o incesto; o homossexualismo; o amor a mais de dois; a crueldade que provoca ou não prazer; a morte: contiguidades e equivalências com o desejo; a necrofilia e os vampiros; o sobrenatural e o amor ideal; o outro e o inconsciente (EGIERT, 2013, p. 208).

Do ponto de vista linguístico, vamos encontrar a presença de algumas figuras de linguagem. Para Todorov (2004, p. 85), “o sobrenatural pode por vezes ter sua origem na imagem figurada”. Assim teremos, por exemplo, a hipérbole, a presença de algumas formas verbais específicas como os verbos no imperfeito, entre outros. Esse estado de incerteza também pode ser produzido, segundo alguns críticos, por meio do “uso de comparações e expressões idiomáticas que remetam indiretamente ao acontecimento sobrenatural e que condicionam o leitor” (PORSETTE, 2008, p. 46).

Como já dito, um gênero próximo ao fantástico é o estranho. Apesar de os dois estarem fundamentados na dúvida, a grande diferença entre eles é que no fim a dúvida desaparece. No decorrer, ou no final da história, os acontecimentos terão sempre uma explicação racional, por mais extraordinários que eles sejam. Nelas,

relatam-se acontecimentos que podem perfeitamente ser explicados pelas leis da razão, mas que são, de uma maneira ou de outra, incríveis, extraordinários, chocantes, singu-

lares, inquietantes, insólitos e que, por esta razão, provocam na personagem e no leitor reação semelhante àquela que os textos fantásticos nos tornaram familiar (TODOROV, 2004, p. 53).

Se no fantástico os acontecimentos têm uma origem sobrenatural no estranho, eles surgem de uma coincidência ou do acaso, quando não são de um sonho ou de uma fraude. Além disso, eles podem também ser frutos da ilusão/alucinação, da loucura ou mesmo das drogas. Todorov também lhes dá o nome de “sobrenatural explicado”. A partir desses princípios podemos examinar um texto e entender por que ele pertence a esse gênero literário. O que não significa que suas ideias não tenham limites e que não possam ser complementadas pelo trabalho de outros teóricos.

Temos, por exemplo, a questão da “atmosfera de terror” da teorização de Lovecraft (SÁ, 2003, p. 20), ou, como defendem outros, o fato de que no fantástico o sobrenatural se apresenta sempre por meio de forças negativas. Isto ocorre porque, segundo Filipe Furtado (1980, p. 22 *apud* GAMA, 2010, p. 31), “só o sobrenatural negativo convém à construção do Fantástico, pois só através dele se realiza inteiramente o mundo alucinante cuja confrontação com um sistema de natureza de aparência normal a narrativa do gênero tem de encenar”. Só no maravilhoso iremos encontrar tanto as forças negativas quanto as positivas (que auxiliarão o personagem), tal como podemos ver nos contos de fada.

2. “Segunda fase de Marmeladov”: entre o fantástico e o estranho

Se o fantástico surge da dúvida do leitor precisamos inicialmente estudar os elementos que irão produzi-la para, na sequência, estudar como o fantástico se manifesta em determinada obra. Com esse objetivo, iremos estudar os dois que consideramos fundamentais dentro do conto de Montale. Em primeiro lugar, seguindo o que já foi dito anteriormente, examinamos o narrador da história, cujo nome não é citado no texto. Na sequência, discutimos a hipótese de que o protagonista possa ser considerado louco, entendendo que essa possibilidade pode gerar a dúvida sobre o enquadramento do texto no gênero fantástico ou no estranho.

2.1. O narrador

Apesar de a presença da arte ter grande destaque em diferentes contos de *A Borboleta de Dinard*, somente duas histórias do livro têm a pintura como tema central, a que estudamos e “Os quadros da adega”. Curiosamente, em ambas o protagonista tem uma visão depreciativa da obra do artista. Na narrativa aqui estudada, será essa visão negativa que levará ao encontro do fantástico, como veremos posteriormente. A partir desse ponto de vista, compreende-se o motivo de a história se iniciar com a descrição de um quadro, que será o eixo em torno do qual se construirá o relato.

Alguns ciprestes negros no fundo, em primeiro plano um palheiro e dois ou três feixes amarelos de trigo afundados numa campina verde-alface; à direita, perto do feixe mais antipático, um cachorrinho sentado que levanta a cabeça em direção a uma faixa branca, o céu nublado (MONTALE, 1976, p. 157).

Na sequência o narrador informa que a aversão ao quadro está relacionada ao fato de que a natureza só lhe interessa quando é selvagem. Por outro lado, quando tocado pelo homem, o sentimento causado por ela é de aversão. O narrador autodiegético, cujo nome desconhecemos, descreve seus próprios sentimentos com as seguintes palavras: “A natureza só me interessa quando é abandonada e selvagem; mas quando se apresenta sob a forma de “fértil e orvalhada gleba” espremida pelo trabalho do homem me deixa decididamente hostil” (idem). Como já foi dito anteriormente, a utilização de um narrador em primeira pessoa é uma característica essencial do fantástico para Todorov.

Do seu ponto de vista (TODOROV, 2004, p. 92), “a primeira pessoa ‘que conta’ é a que permite mais facilmente a identificação do leitor com a personagem, já que, como se sabe, o pronome ‘eu’ pertence a todos”. Ao mesmo tempo, “para facilitar a identificação, o narrador será um “homem médio”, em que todo (ou quase todo) leitor pode se reconhecer” (Idem). Esta seria a forma mais direta de penetrar no universo fantástico. Essa identificação é importante para que o leitor aceite a presença do sobrenatural como uma possibilidade concreta. Desse modo, como o que o narrador afirma pode ser verdadeiro ou falso, temos a ambiguidade exigida pelo fantástico.

Como já foi dito, para Todorov a dúvida sobre se o que é relatado é verdadeiro ou falso não se coloca para um narrador na terceira pessoa. De acordo com sua teoria, “se o acontecimento sobrenatural fosse relatado por este tipo de narrador, estaríamos no terreno do maravilhoso, já que não haveria motivo para duvidar de suas palavras; mas, como sabemos, o fantástico exige a dúvida” (idem). No conto, o único a presenciar o fenômeno foi o próprio narrador e, pela própria natureza do fato ocorrido, os latidos de um cachorro, não havia como ter uma prova concreta de que isso houvesse realmente acontecido.

Além disso, diante do próprio temperamento do personagem e de seus sentimentos em relação ao quadro, não seria impossível que o acontecimento tivesse sido fruto de sua imaginação. O personagem poderia ter tido alguma espécie de alucinação ou até mesmo sonhado. Mas, mesmo que o crítico esteja equivocado e seja possível a presença de narradores em terceira pessoa no fantástico, não se pode negar o fato de que para muitos relatos, o que inclui o conto de Montale, essa interpretação seja válida. De qualquer forma, só o estudo de um grande número de textos permitirá verificar até que ponto a afirmação de Todorov é válida.

2.2. Loucura ou sanidade?: criando a dúvida na mente do leitor

Seja como for, diante da aversão existente, naturalmente surgiria na mente do leitor a questão do motivo que o teria levado a adquirir a pintura, questão de que trata-

remos mais tarde. Aversão que não é normal, sendo um sentimento que poderia ser classificado de patológico. O personagem não só não gostava do tema da pintura como a considerava feia e mal feita. Tais características provocavam uma repulsa tão forte que afetavam seu humor, deixando-o entristecido sempre que a via, o que não é normal:

tinha mandado fazer para ele uma rica moldura de prata na qual as pontas dos ciprestes e o indecente amarelo dos feixes de trigo pareciam ainda mais ingratos. Desafinadas as cores, desajeitado o desenho, com vestígios mal dissimulados de “arrependimento” (um gasômetro ao fundo havia sido apagado às pressas mas era ainda visível) o quadro me incomodava há anos. Raramente dormia naquele quarto, pois há muito tempo havia deixado Florença, mas, cada vez que voltava, o quadro dos ciprestes e dos feixes me entristecia desde o primeiro instante (MONTALE, 1976, p. 157-158).

A situação chegou a um nível que ele passou a vê-la como uma coisa viva: “Tentei cobri-lo com um jornal, com uma toalha, mas o quadro continuava ali, fermentando, agitando-se sob aquele reboque provisório” (ibid., p. 158). Tais afirmações podem levar o leitor a se questionar a respeito da sanidade do narrador. A própria brincadeira que o protagonista faz com o colecionador e crítico de arte não é normal e, a partir desse ponto de vista, pode contribuir para aumentar ainda mais a incerteza do leitor. Caso essa interpretação seja aceita como a correta, o conto será então classificado como pertencente ao gênero estranho – sendo uma história cujo tema é a insanidade – e não ao fantástico.

Apesar de o conceito de insanidade ser amplamente utilizado pelas pessoas, ele é extremamente complexo e controverso. Como tratar da loucura em todos os seus mais diferentes sentidos fugiria aos limites de nosso trabalho, nos limitaremos a apresentar uma definição que se ajuste ao comportamento do personagem. Dentro dessa perspectiva, a insanidade tem o sentido de uma alteração interna da personalidade, podendo ser dividida em duas categorias: psicose e neurose:

Muito esquematicamente, as psicoses se referem aos distúrbios da personalidade como um todo. Incluem: perturbações do pensamento (ex.: em geral, pensamento que não obedece às regras da lógica); perturbações da afetividade e do humor (ex.: ausência do contato afetivo ou acentuada instabilidade emocional); alterações da percepção e do senso crítico, da consciência de si e do mundo (ex.: experiências delirantes e alucinações que para o doente adquirem valor de evidência). Diferentemente, as neuroses se referem às alterações de apenas um setor da personalidade, sem implicar o comprometimento da estrutura do pensamento, do contato afetivo com o meio e da consciência crítica do indivíduo relativamente aos seus fenômenos mórbidos. De modo geral, o doente encontra-se perturbado ao nível da realização de ações que visam satisfazer as necessidades da personalidade, bem como realizar suas possibilidades (FRAYZE-PEREIRA, 1984, p. 18-19).

Vamos encontrar ao longo do conto um comprometimento da estrutura do pen-

samento. Ela se manifesta nas contraditórias opiniões a respeito da pintura, no comprometimento do contato afetivo presente na aversão do quadro e por meio da manifestação de experiências que podem ser consideradas alucinatórias. Com esse quadro clínico o protagonista poderia estar sofrendo de transtornos psicóticos. Tal possibilidade aumenta ainda mais a incerteza a respeito dos acontecimentos narrados. Contudo, como em nenhum momento temos uma prova conclusiva de sua insanidade, ou sua comprovação por terceiros, não temos como afirmar que ele é realmente um louco. É uma possibilidade, não um fato, cuja aceitação ou não dependerá de cada leitor.

Vemos um exemplo dessa possibilidade no fato de o narrador deixar claro que não era aversão o que sentia no momento em que adquiriu o quadro, pelo contrário: “Que eu próprio o tivesse comprado, por quinhentas liras, do pintor Zoccoletti não havia dúvida. Era o melhor preço da exposição, lembro que parei para olhá-lo dizendo imprudentemente: ‘Bonito, bonito... quem sabe, talvez...’” (MONTALE, 1976, p. 158). Por outro lado, apesar do elogio inicial, não tinha em alta conta o talento do pintor. Pelo contrário, mesmo sendo amigo do artista, não vê nenhum talento nele e deixa claro que só fora à exposição por ter sido intimado por Libero Andreotti. Sem contar o fato de que sabia que, se não fosse, iria magoar o amigo:

Acrescente-se que Zoccoletti era um puro, um homem incapaz, não só de pintar, como de lucrar com a arte ou com qualquer outra atividade. Encontrava-me com ele duas vezes por dia no bar, e se não tivesse atendido à ordem-convite de Andreotti não sei como suportaria a queixa muda daqueles seus olhos mal defendidos pelas pestanas arrepiadas (idem).

Sem apresentar nenhuma explicação que justifique a brusca mudança de opinião afirma que, ao colocar o quadro em seu quarto, ele não se integrou ao ambiente. Além disso, passou a considerá-lo feio: “O quadro então acabou no meu quarto, mas desde o primeiro dia negou-se terminantemente a integrar-se no ambiente. Era feio, decididamente feio. Nem Millet nem Fattori teriam conseguido me fazer suportar aquele tema, aquele ângulo, aquela impostação” (idem). Mas, porque inicialmente o achou bonito?! E o que o levou a essa brusca mudança de opinião? Essas são perguntas que Montale deixa sem resposta, o que pode levar o leitor a duvidar ainda mais da sanidade mental do narrador ou dar a ideia de que é um homem muito temperamental.

Afinal, se nem Millet (possivelmente esteja se referindo ao pintor francês do séc. XIX Jean-François Millet) nem Fattori (provavelmente esteja se referindo ao pintor italiano do séc. XIX Giovanni Fattori) o levariam a suportar o tema da obra, o ângulo ou a impostação, porque o comprou? Seja como for, ele passou por uma luta interna entre o desejo de esquecer o quadro e uma espécie de obsessão pela pintura que o levava a ter alucinações com o tema do quadro: “Tentei esquecer o quadro e vivi meses obscuros sob o signo daquela paisagem. (ibid., p. 157-158). Tais visões podem ser vistas como uma espécie de loucura, mas também podem indicar que essa não é uma pintura normal. A opinião adotada pelo leitor pode levá-lo, ou não, a considerar a presença do

sobrenatural, até porque não há no final da história nenhuma prova de que o protagonista seja louco.

3. A presença do fantástico: um quadro vivo

Nessa última parte estudamos como o fantástico se manifesta na pintura. Por fim, examinamos de que forma o encontro com o crítico pode ser visto como a prova final de que se trata de um texto do fantástico, por não apresentar uma solução natural para o que acontece e por deixar em aberto se o que aconteceu foi fruto de uma atuação sobrenatural ou uma consequência da loucura do personagem. Discutimos também a presença do humor e o fato de que o texto carrega uma crítica aos críticos de arte na figura do colecionador.

3.1. O cão

Depois de uma longa luta, sobre a qual não temos maiores detalhes, essa situação foi, aparentemente, resolvida com certa naturalidade: “cipreste a mais, cipreste a menos, decidi convencer-me de que Zoccoletti não tirava nem acrescentava nada à minha vida. E passou muito tempo...” (ibid., p. 158-159). Não sabemos se, depois desses meses de angústia, ele deixou de ser afetado pelo quadro durante algum tempo ou se conseguiu controlar sua aversão e viver uma vida normal. O certo é que, depois de um longo tempo, voltou a ser violentamente afetado, mas inicialmente não sabia o que fazer diante dessa situação. E nessa dúvida vamos presenciar o fato de que a questão do dinheiro era importante para ele.

Inicialmente descartou a ideia de jogá-lo fora, ou mesmo de retirá-lo da moldura, porque “temia estragar a moldura que tinha custado mais do que o quadro (ibid., p. 159) e não sabia o que fazer com a tela sem sua moldura. Outro temor que o impedia de agir era o fato de que “se jogado na rua, talvez o devolvessem ao autor” (idem), e também o fato de que, se “queimado, encheria de fumaça a casa” (idem). Mas a questão do dinheiro era importante e ele se revela um avaro. Motivado pelo desejo de preservar a moldura, de grande valor, tomou uma atitude drástica para resolver a situação:

Sim, havia solução, e surgiu-me como uma tábua de salvação. O quadro de Zoccoletti não tinha vidro, e eu poderia pintar outro quadro em cima dele, aproveitando de saída a beleza da moldura de prata. Debaxo do novo quadro, o velho continuaria vivendo por sua conta, não destruído, mas sepultado (idem).

O modo como decidiu resolver o problema, o desejo de não desperdiçar a bela moldura de prata e a possibilidade, apresentada a seguir, de que no futuro o quadro pudesse ter um grande valor econômico mostram um caráter previdente e uma preo-

cupação com seus herdeiros, que podem existir ou ser hipotéticos. Não vemos nessa fala nenhum sinal de insanidade, pelo contrário. Ele se mostra um indivíduo racional e coerente no seu modo de pensar e agir. O que não quer dizer que a loucura esteja descartada. Machado de Assis, em “O alienista”, nos apresenta na figura do Dr. Bacamarte o exemplo de um discurso racional que esconde a loucura do indivíduo. De qualquer forma, a ideia de que o personagem possa estar louco fica abalada.

A decisão de pintar é um momento chave, não só por ser o que levará à manifestação do fantástico, mas também por instaurar a dúvida em relação a sua insanidade, ou sanidade. Ele encontra algum material de pintura dizendo a respeito das tintas: “felizmente tinha muito branco. Espremi bastante na palheta e deitei sobre a detestada paisagem um sudário imaculado. O resultado foi logo animador; a moldura respirava livre da opressão e talvez o novo quadro se formasse sozinho” (idem). A cor branca é comumente associada à ideia de pureza, sendo também associada à ideia de limpeza e de paz. Ao escolher essa cor, ele simbolicamente indica estar pretendendo, de algum modo, purificar o quadro. Novamente, podemos dizer que essa ideia pode reforçar ou não a possibilidade da presença do sobrenatural, o que vai depender de cada leitor.

Com seu gesto o protagonista realiza uma espécie de exorcismo, ritual de limpeza ou purificação que, aparentemente, afastou da pintura tudo o que havia de negativo nela. Ao dizer que a moldura respira livre da opressão, o narrador se utiliza da prosopopeia⁴ para indicar que, assim como ele, ela também estava sendo afetada pela pintura, como se o quadro emitisse uma energia negativa que afetasse negativamente tudo o que estivesse ao seu redor. Essa ideia de que os objetos estão vivos é apresentada como uma coisa natural, e o personagem não se mostra desconcertado ou assustado ao fazer tal afirmação. Esse é o fato capital que levará a uma nova manifestação do sobrenatural (sendo a primeira as visões que passou a ter) ou de sua loucura (a alucinação final), dependendo do modo com que se interpreta o acontecimento.

Na sequência, ele passa a se utilizar de outras cores para pintar o quadro, mas tal decisão se revelou equivocada. Equívoco que se manifestará de duas formas. Em primeiro lugar, o projeto de pintar um novo quadro sobre o anterior irá falhar por ele não conseguir concluí-lo. Inicialmente, tudo parece ter corrido como foi planejado: “Entregava-me ao acaso, tentando espremer tubos de cor já mais do que espremidos. Logo tive diante de mim um amontoado entrelaçado de cipós, dominado por um globo vermelho que podia parecer um sol ao amanhecer ou ao crepúsculo” (idem). Aqui ele parece seguir sua preferência pela natureza selvagem, como um contraponto à que foi “espremida pelo trabalho do homem” (idem) da pintura de Zoccolletti. Mas seu projeto não demora a ser interrompido devido à falta de inspiração:

Mas nada de significativo aparecia na tela, nenhuma mancha, nenhum arranhão que dissesse: cá estou, pegue-me e desenvolva-me. A sorte não me ajudava. O quadro recusava-se a nascer. Não tinha nada para me inspirar: nem vasos, nem garrafas: só a cama e

⁴ É uma figura de estilo que consiste em atribuir propriedades ou ações humanas a animais e objetos inanimados.

duas cadeiras. Às duas da madrugada parei o trabalho e fui dormir, desanimado. No dia seguinte deixei Florença e não pensei mais no quadro inanimado (ibid., p. 159-160).

Assim, durante meses o protagonista vive em paz e não acontece nada de diferente. Podemos dizer que é a calma antes da tempestade pois, na sequência, vamos ter a manifestação do segundo equívoco, que é o fato de que o quadro não foi totalmente purificado. Se isso tivesse ocorrido o fantástico não teria se manifestado mais uma vez. Nesse sentido, o fato de não pintar toda a tela de branco, ou de ter utilizado outras cores, pode ter permitido que restasse alguma energia no quadro, só que de caráter positivo, podemos dizer. Pela reação do narrador após o início da pintura podemos supor que a energia negativa teria sido eliminada com a utilização do branco. Sem informar os motivos, ficamos sabendo que ele voltou ao mesmo quarto meses depois, quando passou a ouvir latidos:

Alguns meses depois voltei a dormir naquele quarto e fui acordado antes do amanhecer por um latido distante: distante mas incômodo e contínuo. Abri a janela e olhei na rua; fui até a cozinha e olhei na rua; fui até a cozinha e olhei na horta das freiras. Não havia e não se ouvia nenhum cão: o latido vinha do meu quarto. Não tínhamos cães em casa; será que o latido pertencia ao cão de Zoccoletti, por mim sepultado sobre uma camada de tinta branca? Afastei a idéia como absurda, mas quando o fato repetiu-se na noite seguinte, e eu, encostando o ouvido na tela, me convenci que o latido *saía dela*, decidi logo, se possível, libertar o cão prisioneiro e com um paninho encharcado de removedor comecei a esfregar energicamente o quadro inacabado na direção sul-sudoeste, em busca do cão (Ibid., p. 160).

Chama a atenção o fato de que o protagonista, depois de eliminar qualquer possibilidade de um cão na vizinhança, tenha imediatamente chegado à conclusão de que o latido veio da pintura. Não há hesitação ou espanto diante dessa possibilidade. Ao contrário, mesmo dizendo rejeitar a ideia como absurda o protagonista automaticamente encosta o ouvido na tela para verificar se foi ele o autor do latido, assim que o fato se repetiu. Diante desse fato o leitor voltaria a se questionar a respeito de sua sanidade, pois não é natural supor que a figura de uma pintura emita algum tipo de som. Por outro lado, por já ter tido visões dos ciprestes e das faixas de terra cultivada da pintura ao olhar pela janela, o narrador pode ter considerado os latidos uma variação do mesmo fenômeno. Ele, então, decide solucionar o problema:

(...) decidi logo, se possível, libertar o cão prisioneiro e com um paninho encharcado de removedor comecei a esfregar energicamente o quadro inacabado na direção sul-sudeste, em busca do cão. Trabalhei com afinco e afinal, num pedacinho descascado de alguns centímetros de diâmetro, redondo como uma moeda, o cachorro apareceu, deu um último ganido e ficou ali, no meio daquele emaranhado de cipós sem se mexer, sem pular fora da moldura (idem).

Mais uma vez chama a atenção o fato de o protagonista não se dar conta do ab-

surdo da situação, da ausência de medo diante do ocorrido. Pelo contrário, ele encara o fato com certa naturalidade e busca uma solução racional para a situação irracional. O que pode ser lido como um indício de loucura ou de um mundo em que o sobrenatural pode se manifestar. Seja como for, o fato é que, na visão do personagem, com a limpeza do quadro, o cão se viu livre e parou de latir. A partir desse momento o fato nunca mais se repetiu.

3.2. O humor como instrumento de reconciliação e uma crítica aos críticos

Na sequência do conto, no que se configura como uma espécie de epílogo, vemos que o fim dos latidos não levou o protagonista a uma aceitação da pintura. Ele deixa claro que ainda não estava totalmente reconciliado com a pintura: “E nem mesmo a notícia da morte do pobre Zoccoletti, lida num jornal de província, me teria reconciliado com sua obscura obra, se não tivesse recebido a visita de um conhecido colecionador e crítico de arte contemporânea” (idem). Assim, de forma indireta, foi essa morte que o levou a uma reconciliação. Ao ver a pintura com as alterações promovidas pelo protagonista, o crítico ficou extasiado diante de sua beleza: “Interessante... lindo... aliás lindíssimo” (idem).

Podemos supor que essa manifestação do crítico pode ter um sentido irônico. A ironia é uma figura de linguagem “que leva a entender o contrário do que se diz reportando-se à Retórica para explicar que a ironia é uma contradição lógica, um procedimento que superpõe a um valor argumentativo dado o valor contrário” (CAVENAGHI, 2011, p. 6). Nesse sentido, o elogio à beleza do quadro seria uma demonstração de sua incapacidade de julgamento. Ao longo da história, obras de arte têm sido condenadas e/ou rejeitadas por críticos que são, pelos mais diferentes motivos, incapazes de reconhecer ou apreciar a beleza dessas obras (ou a inovação promovida por elas). Consequentemente, essa possibilidade não pode ser negligenciada. Ao mesmo tempo, sua atitude em relação ao crítico reforça a dúvida sobre sua sanidade:

A tela estava assinada por uma só letra “M”, mas depois da morte de Zoccoletti eu podia olhar aquele quadro dizendo, como o príncipe Calaf da Turandot: “O meu mistério está trancado em mim”; e assim, levei apenas um segundo para permitir-me inventar um nome e responder com segurança:

– É um Marmeladov da segunda fase, antes de ele aderir ao “primatismo”, cujos sinais aliás já se evidenciam, como o senhor está vendo. Tem mais de vinte anos, porém mandei envernizá-lo há pouco (ibid., 160-161).

A crítica se torna mais visível pelo fato de o crítico fazer uma análise do quadro a partir de suas afirmações e dizer que viu outras pinturas do inexistente pintor, o que pode ser uma demonstração de sua ignorância ou de seu orgulho, por não admitir jamais ter ouvido falar de Marmeladov: “Este cão primeval, este *Urhund* mergulhado numa selva tropical deixa na obra um leve indício de figurativismo, mas não mais do

que um indício. [...] Os Marmeladov, ah sim os Marmeladov desta fase não devem ser muito freqüentes. Vi dois em Berna (...)” (ibid., p. 161). Ao olhar para o quadro ele o vê com outros olhos, como se a obra tivesse passado por uma transformação, e vê sua beleza:

O quadro brilhava num raio de sol, lindíssimo. Poucas flechas policromadas, um globo incandescente e, quase traspassado por um espeto em ziguezague, o pequeno cão preto, com o focinho erguido, o cão que havia latido longamente antes de voltar à luz de sua nova existência “primatista”.

– Bonito – concordei timidamente – ... e parou de latir (Idem).

Podemos então dizer que o seu projeto inicial foi realizado e ele compôs uma nova pintura. Não uma que substituísse a anterior, mas uma que mesclasse o antigo com o novo. Por sua fala, podemos sugerir que ele chega à conclusão de que foi a incorporação do cão nessa nova, se assim podemos dizer, pintura que concluiu o processo de purificação do quadro e, ao mesmo tempo, acabou com os latidos do animal. Por outro lado, apesar da forma irônica com que se apresenta o pintor, o conto não é cômico. Não há nenhuma explicação para sua mentira e, apesar da manifestação da ironia, em nenhum momento do texto o personagem se apresenta como uma pessoa brincalhona. Pelo contrário, desde o início ele se apresenta como uma pessoa nervosa, estressada com a situação.

E o fato de a brincadeira ser feita com um conhecido colecionador e crítico, que realmente admirou a beleza da obra, torna a sua atitude ainda mais estranha. Ela beira ao grotesco. De acordo com suas próprias palavras, ele poderia agir como o personagem Calaf, da ópera *Turandot*, de Giacomo Puccini, e foi o que fez. O personagem cita um trecho da ária *Nessun Dorma*, na qual o príncipe diz que ninguém saberá seu nome porque está fechado nele mesmo. Assim, como ninguém além dele sabia quem pintou o quadro, ele poderia atribuí-lo a outra pessoa sem que a identidade do verdadeiro artista fosse descoberta. Contudo, se na ópera o príncipe esconde a sua identidade por amor à princesa, o protagonista do conto não tem nenhum motivo para atribuí-la a um artista inexistente.

Se o conto fosse inquestionavelmente pertencente ao gênero estranho, nós teríamos, ao final do conto, a comprovação de sua loucura; mas não é isso o que acontece. Tal mentira pode ser interpretada como um indício de sua insanidade, mas em nenhum momento há a comprovação de que ele está realmente louco. Essa dúvida é corroborada por sua explicação a respeito de seu comentário sobre o latido: “Era um defeito... ou se preferir uma característica deste quadro; o cachorro latia a noite inteira... Mas agora corrigiu-se; faz muito que não late. Porém é melhor mantê-lo em observação durante algum tempo” (idem).

Não sabemos o que o colecionador pensou, mas não é improvável que tenha duvidado de sua sanidade: “Saiu desapontado, desconfiado, sacudindo a cabeça” (idem). Essas indicações podem significar que o crítico imaginou estar sendo vítima de

algum tipo de embuste, o que o levou a se lamentar por ter caído em tal situação. Mas, também podem ser entendidas como um sinal de que passou a considerar o protagonista um louco e foi embora lamentando vê-lo nesse estado. De qualquer forma, o final da estória consolida essa dúvida, ao renovar a ideia de que havia algo fora do normal com a pintura e de que ela tem vida:

Quando voltei para o meu quarto, o raio de sol sumira e o quadro, adormecido, parecia frio e inexpressivo. Mas percebi que já não poderia jogá-lo pela janela nem sepultá-lo no porão. O cachorro do pobre Zoccoletti tinha encontrado um dono e, enquanto não doava o bichinho a algum moderníssimo museu, o dono, infelizmente, era eu (idem).

Aparentemente, após a explosão de vida presenciada pelos dois, o quadro voltou a adormecer e com isso perdeu sua beleza e se tornou frio e inexpressivo. Tal mudança pode ser vista tanto como uma consequência da libertação do cão, caso se dê à pintura um caráter sobrenatural, como fruto da loucura que o levou a, mais uma vez, mudar de opinião em relação à obra. Seja como for, o protagonista se vê como o novo dono do cachorro, não da pintura em si, o que pode dar a entender que tudo o que ocorreu não foi causado pelo quadro, mas pelo cachorro pintado nele. O final dos eventos e o fato de a explosão de beleza ter desaparecido para dar novamente lugar a uma pintura sem valor podem ser um sinal de que o animal finalmente o aceitou como dono ou a prova final de que o personagem está louco. O sentido dado ao acontecimento dependerá da interpretação de cada leitor.

Conclusão

A produção contística de Montale não tem sido estudada no Brasil e está a espera de um estudo global. Com o objetivo de contribuir para preencher essa lacuna, decidimos analisar um dos temas presentes nessa produção. Sendo o fantástico um gênero que está entre o estranho e o maravilhoso, é preciso diferenciá-lo dos demais. Segundo Todorov, essa diferença se dá por meio da ambiguidade presente nas histórias. Com o objetivo de demonstrar a presença dessa ambiguidade no conto de Montale, examinamos como o narrador e a dúvida sobre a sanidade do personagem foram trabalhados de modo a gerá-la.

Seria importante um estudo mais amplo das narrativas de *A Borboleta de Dinard* com o objetivo de se identificar a presença do fantástico, ou dos gêneros que se relacionam com ele, nas outras narrativas. Na sequência, examinamos como o sobrenatural se apresenta na história através da pintura, que parece ter vida própria. Como o sobrenatural está presente também, por exemplo, no conto “No limite”, seria interessante um estudo mais amplo de sua presença. Além disso, apesar de o crítico partir do princípio de que o fantástico não tem um sentido alegórico, isto é, um sentido não literal, visando o ensino moral, tal definição é passível de crítica, como procuramos demonstrar.

Estudamos também a questão do humor e a presença da crítica aos críticos de

arte e como esses elementos estão relacionados a essa dúvida. Como os dois elementos estão presentes em outros textos, seria igualmente importante um estudo mais amplo das duas diferentes manifestações do humor no conjunto de sua produção, assim como a da presença dessa crítica. Por fim, como a produção do escritor envolve outros gêneros, como a poesia e o ensaio, por exemplo, esperamos que nosso trabalho possa contribuir para despertar o interesse de pesquisadores e leitores por sua obra.

Referências

- ARANHA, Ida. *Turandot*. Saber Cultural, 2007. Disponível em: <<http://www.sabercultural.com/template/musicas/Enrico-Caruso-Nessun-Dorma-Turandot.html>>. Acesso em 29 fev. 2016.
- BRANDÃO, Saulo Cunha de Serpa; SOUZA, Antônia Pereira de. “Todorov, os temas do tu; o fantástico em Ensaio sobre a cegueira”, *RevLet: Revista Virtual de Letras*, v. 5, p. 204-219, 2013. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/182.pdf>>.
- CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. “Mafalda: humor, ironia e intertextualidade”, in: III *Encontro Nacional de Estudos da Imagem. Anais Eletrônicos*. Paraná: Londrina, Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Ana%20Raquel%20Abelha%20Cavenaghi.pdf>>. Acesso em 27 fev. 2016.
- CEIA, Carlos. Sobre o conceito de alegoria. *Matraga*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 19-26, 1998. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga10/matraga10a02.pdf>>.
- EGIERT, Suéllen de Fátima. 106 f. *Contos fantásticos brasileiros: interrelações entre a leitura e as características e convenções genológicas*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2013. Disponível em: <http://www.unicentro.br/posgraduacao/mestrado/letras/dissertacoes/Disserta_o_Su_II_en_Egiert_vers_o_final_completa_53c5807f504e2.pdf>.
- FILIPPETTI, Roberto. *Eugenio Montale e la sua poesia*. Disponível em: <http://www.filippetti.eu/archivio_minisaggi/Eugenio_Montale.pdf>. Acesso em 08 fev. 2016.
- FRAYZE-PEREIRA, João A. *O que é loucura*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- GAMA, Vanderney Lopes da. 136 f. *Antologias brasileiras da Literatura Fantástica: perspectivas teórico-metodológicas e leituras crítico-interpretativas: apresentações, prefácios e textos brasileiros selecionados*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=179297>.

MACHADO, Maria Luiza Bonorino. O narrador nos contos fantásticos de Borges e Cortázar. *Revista Organon*, Porto Alegre, v. 19, n. 38-39, 2005, p. 63-73. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30061>>.

PORSETTE, Igor Castilho. 88 f. *Del Ponte e o fantástico na narrativa italiana: Uma leitura de Gli Invisibili e il segreto di Misty Bay*. Dissertação (Mestrado em Estudo Literários Neolatinos – Literatura Italiana) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/igorcastilhoporsettemestrado.pdf>>.

SÁ, Marcio Cícero de. 141 f. *Da literatura fantástica (teorias e contos)*. Dissertação (Mestrado em Letras) – USP, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-23102003-190256/pt-br.php>>.

SILVA, Elaine Cristina dos Santos. 119 f. *O fantástico nos contos de Hoffmann e de Balzac: o artista louco*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127697/000844654.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

Artigo recebido em 11/03/2016; aprovado para publicação em 07/06/2016

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar o conto “Segunda fase de Marmeladov”, do escritor italiano Eugenio Montale, partindo do princípio de que faz parte da literatura fantástica. Apresentamos primeiramente as principais características dos conceitos de “fantástico” e de “estranho”, apresentados por Tzvetan Todorov no livro *Introdução à literatura fantástica*. Em seguida, analisamos o texto selecionado a partir desse referencial teórico. Inicialmente discutimos as características do narrador e a possibilidade de que o personagem seja louco. Na sequência, estudamos a manifestação do sobrenatural e como o texto termina sem sanar essa dúvida. Por fim, abordamos a presença do humor e da crítica aos críticos de arte, examinando sua relação com essa dúvida.

PALAVRAS-CHAVE: Eugenio Montale; Literatura Italiana; Tzvetan Todorov; Gênero Fantástico.

ABSTRACT: This article analyses the short-story “Segunda fase de Marmeladov” by the Italian writer Eugenio Montale, following the principle that it is part of the fantastic literature. First of all, we briefly describe the main characteristics of the concepts of “fantastic” and “weird”, presented by Tzvetan Todorov in the book *Introduction to Fantastic Literature*. Next, we analyze the selected text through these theoretical references. Initially we discuss the characteristics of the

narrator and the possibility of the character’s madness. Then, we study the supernatural manifestation and how the text ends up without clarifying this doubt. Finally, we approach the presence of the humor and the criticism to art critics, examining their relation with this doubt.

KEYWORDS: Eugenio Montale; Italian Literature; Tzvetan Todorov; Fantastic Genre.

A onipresença do mal: a fragmentação da imagem do diabo entre o Medievo e a Renascença

Andrão J. R. dos Santos

Doutorando em Letras/ Estudos Literários, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
e-mail: andriosantoscontato@hotmail.com

Introdução

Diversas culturas antigas possuem representações para o mal, entidades e deidades relacionadas a ideias viscerais de medo, horror e mistério. É possível constatar esse fenômeno também no Cristianismo, principalmente durante a escrita do Antigo Testamento, estimada entre 1000 e 150 anos a. C. Porém, apenas na era do Novo Testamento é que a figura de uma criatura portadora do mal passou a tomar forma.

Laura Ward e Will Steeds (2007) mencionam que a ideia do que seria o diabo sofreu grandes transformações no período que compreende a escrita das profecias bíblicas acerca do Apocalipse e do Juízo Final, entre os séculos II a. C e I d.C. Como o diabo não possuía características definidas, coube aos primeiros teólogos e apologistas cristãos refletir acerca da concepção dessa entidade. Ward e Steeds mencionam que particularmente os judeus se tornaram preocupados com a figura do diabo, devido a um contato com a angelogonia caldaica e o masdeísmo. Além disso, principalmente após o período no qual foram mantidos em cativeiro na Babilônia, ocorre que “the emergence of a ‘personality’ of the Devil, or Satan, reflected a strongly rooted impulse on the part of the Jewish writers (...) to understand the significance and role of evil in a world ruled over by God” (WARD; STEEDS, 2007, p. 6).

Villeneuve menciona que o diabo era e ainda é uma entidade metafísica. O diabo pode ou não ser concebido como uma presença real, porém, “isso não significa que seja radicalmente eliminada a impressão psicológica que faz com que cada um de nós possa evocar ou sentir a presença de Satã” (VILLENEUVE, 1997, p. 814). No Medievo, a figura do diabo emerge, assimila e transforma inúmeras crenças, num vórtice mítico que compreende magia, evocações, bruxarias, incubatos, possessões, pactos, sabás, licantropia e tudo o que Villeneuve menciona ter origem na “noite dos tempos” (1997, p. 814). O diabo, dessa forma, pode ser visto como um arquétipo: “nascido do medo ancestral das trevas exteriores – onde, segundo Dante, toda esperança te abandona – Satã tornou-se, sob este aspecto, uma espécie de catalisador de fantasmas, ao mesmo tempo que um argumento filosófico ideal para explicar a onipresença do Mal” (VILLENEUVE, 1997, p. 814).

Nessa acepção, intento discorrer acerca de concepções artísticas do diabo, desde

o período medieval até meados da Renascença, tendo sempre em vista a forma imbricada como arte, religião e mito dialogam em tais períodos. Tratarei da problemática em torno de sua nomeação, da distinção entre os termos Satã, diabo, demônio e Lúcifer. Discorrerei sobre sua iconografia e acerca de sua origem, como uma entidade oposta a Deus. Por fim, abordarei mudanças na concepção de diabo, ocorridas a partir do século XV, devido às quais este passa a ser compreendido como um anjo caído. Essa concepção advém, principalmente, de reinterpretações do épico de Milton, *Paradise Lost* (1667). O Satã de Milton concedeu ao diabo bíblico a face de um belo anjo caído, rebelde e fulgurante, que passa a figurar nas artes como a flâmula das revoluções e como um ideal de beleza maldita, sobretudo a partir do Romantismo.

Do Medieval à Renascença: a tortuosa trilha do diabo

Em *Demons: Visions of Evil in Art*, Laura Ward e Will Steeds (2007, p. 6) mencionam que no momento em que o *Novo Testamento* foi escrito, “the concept of a malevolent supernatural being had been shaped into an archpersonification of evil itself, or the ‘Evil One’”. Como um nome para o diabo, a expressão *Evil One*, que originalmente poderia se referir a uma entidade de mal essencial, pelo artigo indefinido *One*, não apresenta uma tradução satisfatória em português: “malévolo” ou “maléfico”. Tal distinção é pertinente, pois o primeiro ponto a ser abordado nesta pesquisa é a questão de como nomear, no decorrer do texto, a figura de que trato.

Historicamente, os quatro termos que a designam são “Satã”, “diabo”, “demônio” e “Lúcifer”. Diversos artistas, no correr dos séculos, utilizaram esses nomes como sinônimos, sem distinção, quando muito diferenciando um de outro, vez ou outra. Assim, os usos são pouco precisos. Chaucer, por exemplo, julgava que Lúcifer era um anjo que, após a queda, tornara-se Satã. Teólogos medievais não apresentavam uso uniforme dos quatro nomes e, embora por vezes todos os nomes designassem o mesmo ser, o uso em inglês, francês, alemão e italiano desses termos era intercambiável, ora sim, ora não. Esse problema de nomeação deixa clara apenas a descontinuidade das imagens dessa figura. Nessa perspectiva, qual seria o seu nome? Ou melhor, primeiramente é preciso verificar qual a diferença entre diabo, demônio, Satã e Lúcifer. Ressalto que, antes de refletir acerca da questão, levando em conta o senso comum e a generalidade dos termos, utilizarei a designação “diabo” para me referir a tal figura controversa.

Frequentemente, associa-se “Satã”, assim como “Lúcifer”, ao nome do diabo. Porém, não apenas a palavra “Satã” precede a outra, como provém de uma origem diversa. “Satã” tem origens no hebraico e significa, em síntese, “opositor” ou “acusador”. Por vezes representado em uma forma humanoide ou mesmo celestial, encontra-se um “Satã” no livro de Jó (1: 6-12), no Antigo Testamento, como um membro do conselho de Deus. Ele seria uma espécie de promotor de acusação, um inspetor, um “advogado do diabo” no céu. Logo, “Satã” não seria um nome, mas um cargo, um título ou mesmo uma casta angelical. Em raras outras passagens, é possível encontrar “Satã”

no Antigo Testamento. Nesses casos, ele não é o diabo, embora passasse a ser ou fosse confundido com este posteriormente.

O termo “diabo”, denominado *diabolos* nos evangelhos de Lucas e Mateus, foi traduzido para o latim como *diabolus*. Significa “adversário” ou “caluniador”, ou seja, o “diabo” seria realmente o opositor de Deus. Na maioria das línguas ocidentais, a palavra *diabo* deriva de termos semanticamente correspondentes, como *devil*, *diable*, *diablo* ou *diavolo*. Em *Anjos Caídos* (2008), Harold Bloom menciona o problema distintivo entre as figuras de diabos, demônios e anjos caídos. O “diabo” seria uma figura relacionada à representação essencial do mal, advinda de interpretações de crenças antigas, como no *Livro dos Jubileus*, em que aparece com o nome de Mastema, ou como Belial, em *Os Pergaminhos do Mar Morto*. Porém, nas traduções da *Bíblia* para o grego, por volta do século I a.C., Link (1998) menciona que o *satan*, do hebraico, foi traduzido como *diabolos*, confundindo uma figura com a outra. A partir disso, o emprego de tais palavras, ignorando-se sua origem diversa, auxiliou na sobreposição destes personagens.

O “demônio”, por sua vez, teria relação com o termo *daemon* ou *dáimon*, que, de acordo com o pensamento de Sócrates, em *Crátilo*, seria uma espécie de espírito invisível que representa a genialidade criativa (BLOOM, 2008). No *Banquete* de Platão, o amor é um grande *daemon* que exerce um papel mediador entre a humanidade e os deuses. Todavia, o mesmo termo poderia designar um espírito perverso, que domina os homens. Esse problema levou, segundo Link (1996), os padres e apologistas dos séculos II e III a um raciocínio por demais direto e simplista: interpretaram os *daemons* de Platão e Sócrates como espíritos maus, como “demônios”. Tal fato repercutiu ainda sobre o paganismo, uma vez que diversas representações de entidades e deidades de inúmeras crenças se assemelhavam à ideia dos *daemons*. Ou seja, deuses pagãos passaram a ser *daemons*, que eram “demônios”.

O Novo Testamento contribuiu ainda mais para a confusão entre os três termos. Marcos, quando se referia ao diabo, tratava-o como “satanás”. Já o “satã”, do hebraico, foi traduzido diversas vezes como *diabolos*, outras como “satanás”, do aramaico. No decorrer do tempo, as distinções desapareceram e os termos tornaram-se intercambiáveis. Mateus e Lucas utilizam o termo *diabolos* e João, *daemon* – com referências também a deuses pagãos. Estes autores podem ou não ter se referido a uma entidade em comum quando escreviam, assim como poderiam não ter familiaridade com os três termos – “satã”, “diabo” e “demônio”. Os autores também poderiam ter ideias diferentes sobre a representação dessa figura, uma vez que Mateus chama o tentador de Jesus de *diabolos*, enquanto Marcos o nomeia “satanás”. Independentemente das possíveis concepções acerca do uso destes termos na Bíblia,

Satã tornou-se o nome do Diabo na equação *satan* = *diabolos*, que é especificamente mencionada em Apocalipse (12,9): “E o grande dragão foi expulso, a velha serpente, chamada Diabo [*diabolos*] e Satã”. Com a tradução da Bíblia para o latim (e houve muitas traduções de várias fontes antes do século V), deparamos com confusões semânticas nas quais as distinções sutis desaparecem. Esta redução e fusão de diferentes tradições demoníacas e de termos designativos do Diabo estava completa por volta do século III (LINK, 1998, p. 27).

O nome “Lúcifer”, compreendendo todo o Novo e o Antigo Testamento, livros apócrifos e epígrafes, é citado apenas em *Isaías* (14: 12): “[c]omo caíste desde o céu, ó Lúcifer, filho da alva!”. O termo “Lúcifer” vem do latim, de *lux ferre*, que significa essencialmente “o que traz a luz” ou “o que porta a luz”. Assim, a aglutinação dos termos que compõem a metáfora teria resultado na palavra específica “Lúcifer”. “Lúcifer” seria associado à estrela da manhã, o planeta Vênus que surge antes do amanhecer, refulgindo no céu, como cantado por Ovídio. Percy Shelley (2004), em um artigo intitulado *A Defense of Poetry*, associa Dante a um “Lúcifer” dentre os artistas italianos do século XIII. No entanto, lembremos que no coração gelado do inferno da *Divina Comédia* há um Lúcifer estático que é também Satã e o diabo. Segundo Luther Link (1998), Isaías não se referia ao diabo, mas sim a um antigo rei babilônico que teria se consumido em excessos. Na doutrina judaica, como elucida Russel (1984), tal monarca é associado a Nabucodonosor. Conforme Link, “Lúcifer” tornou-se um nome para o diabo, pois

um rei babilônico é descrito em uma metáfora (o rei = uma estrela brilhante); a expressão hebraica *helel* (*helel bem shahar* = o que brilha) ou a grega *eosphorus* são traduzidas para o latim como a estrela da manhã, Lúcifer; posteriormente, o rei tirânico é identificado com o Diabo; *ergo* Lúcifer torna-se outro nome para o Diabo (1998, p. 29).

A menção de *Isaías* a “Lúcifer” foi associada a outras passagens bíblicas, como ao relato de Jesus em Lucas (10:18), “[e] ele lhes disse: Eu via Satanás caindo do céu como relâmpago”, ou a passagem de Ezequiel (28: 12-19), que narra a queda de um possível anjo, orgulhoso querubim, que se tornou profano e foi expulso do “monte de Deus”.

Essas associações relacionam-se diretamente com o problema da origem do diabo, ou da origem do mal, conforme tratada pelos religiosos medievais. De acordo com Orígenes, teólogo do século III, ninguém pode saber a origem do mal sem ter “discutido a fondo lo que atañe al llamado diablo y a sus ángeles [...]: quién fue antes de convertirse en diablo, y cómo se hizo diablo” (ORÍGENES, 1944, p. 299). Tal querela gera profundas implicações na doutrina judaico-cristã, uma vez que, se Deus criou tudo, Ele certamente criou o diabo. Ou seja, Deus criou o mal. Lembro aqui que a função do diabo é tentar o homem e torturar pecadores; assim, Deus o teria criado com esta função. Nessa acepção, se o diabo foi criado mal, ele não pecou, afinal, jamais tivera escolha (LINK, 1998). Porém, se Deus não tivesse criado o diabo, Ele não seria onipotente, o que afogaria toda a discussão na perspectiva de um mundo maniqueísta, regido por um dualismo redutivo e inconclusivo. Segundo Link (1998), a resolução para o problema veio no século XV, com padres cristãos que atribuíam a Deus a criação do diabo; contudo, quando criado, este ainda não era mal. Ao invés disso, ele escolheu o mal, o que isentaria Deus da criação de uma figura maligna. Este problema está diretamente ligado à ideia de livre arbítrio.

Em *Confissões*, Santo Agostinho afirma a soberania, a incorruptibilidade e a imutabilidade de Deus. Agostinho menciona que Deus é o bem supremo e que tudo aquilo criado por Ele é bom. Dessa forma, o mal seria a privação do bem. Para Agosti-

nho, a origem do mal está no homem e se estabelece em nível moral, ou seja, através da ideia de pecado. O pecado seria o distanciamento do bem, a partir da própria vontade do homem livre. Agostinho também desenvolveu essa perspectiva na obra *O livre arbítrio*, baseado principalmente no neoplatonismo. Para o teólogo, a causa de todos os males estaria na vontade desmedida, que atentaria contra a ordem estabelecida na criação. Segundo esse pensamento, o homem não seria pecador por natureza, mas poderia pecar devido a sua possibilidade de livre escolha. Segundo Agostinho, Deus deu ao homem o livre arbítrio para que este viva de forma reta, a partir de Suas considerações morais. Aquele que vivesse de acordo com tais preceitos seria recompensado, já aquele que não vivesse seria punido pela justiça divina. A partir desse raciocínio, é possível supor que Deus deu o livre arbítrio ao homem, mas espera que este siga Suas regras e dogmas; caso contrário, o homem será punido – ou seja, o livre arbítrio é limitado pelas possibilidades concedidas pela divindade. Porém, Agostinho justifica o livre arbítrio a partir do argumento de que sem a possibilidade de livre escolha o homem não poderia provar-se bom. Ainda assim, o teólogo afirma que Deus julga os homens a partir do uso do livre arbítrio, dividindo-os entre justos e pecadores, entre os que serão recompensados e os que serão punidos. A controvérsia nessa concepção é que aquilo que é considerado bom, justo e reto, que Deus espera que o homem siga, já foi predeterminado pela divindade. Nessa aceção, a única real possibilidade de escolha seria seguir tais preceitos ou enfrentar a fúria da punição de Deus.

Como Kelly (2008) menciona, mesmo que Deus tivesse concedido a seus anjos o poder de livre escolha, as possibilidades e limitações das escolhas ainda seriam definidas por Ele. Como Deus é onipotente, o livre arbítrio concedido por Ele seria fortemente marcado pelo dualismo: ou Seus servos aceitam a condição servil e vivem sob Suas leis, ou vivem apartados Dele, em exílio e provável miséria. Ainda assim, conforme Russel (1984), esse foi o argumento utilizado por alguns teólogos medievais para justificar a existência do diabo. Como isso exigia embasamento nas escrituras sagradas, foi realizada uma relação entre Lúcifer e o diabo. Santo Agostinho, em *A Cidade de Deus – contra os pagãos, parte II*, defende que Deus criou os anjos, todos seres de luz. Porém, alguns deles teriam se afastado dessa luz. Ou seja, se o diabo era um anjo, em algum momento ele caiu e tornou-se um anjo caído. Agostinho também não acreditava em um princípio oposto a Deus, em uma deidade que tivesse criado o diabo, ou no próprio diabo como um ser autocriado. Para Agostinho, o diabo era um anjo que teria pecado por orgulho, ao desejar o trono de Deus, e sido expulso do paraíso com suas hostes corrompidas.

Essa perspectiva funcionava também como um meio de identificar hereges. Uma vez que o rei era considerado ungido por Deus, desafiar o poder monárquico ou a Igreja instituída era confabular com o diabo, era escolher o mal e pecar contra Deus. Como Agostinho exemplificou a queda do anjo pecador por intermédio da metáfora de *Isaías* (14:12), o termo “Lúcifer” logo passou a ser entendido como o nome do diabo (LINK, 1998). Isto, associando-se a leituras de *Apocalipse* (20: 2: “Ele segurou o dragão, a antiga serpente, que é o diabo, Satanás, e o prendeu por mil anos”), que agrega vários dos termos para designar um único ser, gerou uma imagem mais concisa do diabo, a

de anjo rebelde. A partir disso, como Chaucer canta em *The Canterbury Tales*, houve a concepção de que o anjo Lúcifer passou a se chamar Satã após a queda.

Se o diabo é um anjo que caiu, ele antes fora como os outros anjos, iconograficamente belo, dotado de graça e divindade. Contudo, em muitas representações artísticas a personagem é vista como um ser monstruoso, horrendo, ora temível, ora grotesco. Ward e Steeds mencionam que inúmeras pinturas do período medieval ilustram a queda ou momentos posteriores, em que os anjos se transformam em “diabos”: “[a]rtistic depictions of episodes show the Rebel angels becoming blacker and more hideous as they fall, acquiring tails, horns and talons in their descent. Finally, in hell, the fallen angels are entirely demonic, coal-black and hideous” (2007, p. 13).

A iconografia que perdurou durante muito tempo no imaginário social teria sido a do diabo como uma figura bestial e maléfica. Representações do Lúcifer belo, o anjo de luz anterior à queda, são praticamente nulas no período medieval e mesmo na Renascença. A exceção é uma iluminura do século XV, atribuída aos irmãos Paul, Jean e Herman Limbourg, *Chute des anges rebelles* (Figura 1), integrante do livro iluminando as *Très Riches Heures du duc de Berry*, em que o diabo é apresentado ainda belo, com seus anjos no ato da queda. Luther Link (1998) menciona que este teria sido o primeiro Lúcifer belo da história da arte. Tavares, ao comentar a representação do diabo na referida iluminura, menciona que “[n]ão sabemos se as mãos desse diabo protegem sua cabeça ou sua coroa. Penso que o correto seria imaginar a segunda possibilidade. O Lúcifer da iluminura sabe que não vai morrer, daí a não necessidade de proteger sua cabeça, mas tem medo de não mais reinar” (TAVARES, 2009, p. 7). Esse argumento alimenta a ideia do diabo como anjo rebelde, que teria seu estopim no Romantismo do século XVIII.



Figura 1. Detalhe de Lúcifer em *Chute des anges rebelles*. Fonte: Portal do Château de Chantilly

Quanto às razões da queda, ao pecado cometido pelo diabo, o problema estende-se novamente ao cerne dos dogmas judaico-cristãos. Comumente associa-se o pecado do diabo ao orgulho. Em *A Cidade de Deus*, baseado principalmente em interpretações de *Isaias* (14: 12), Santo Agostinho afirma que, por orgulho, o diabo afastou-se de Deus. Muitas das leituras pós-agostinianas reproduzem esta ideia. Contudo, alguns dos primeiros padres expoentes da igreja, como Clemente, Barnabé e Tertuliano, tinham um pensamento diferente sobre as razões da queda. Isto porque, até o século IV, a Bíblia não era composta pelos mesmos livros de que é atualmente. Ela possuía uma composição variável e incluía o hoje livro apócrifo de *Enoch*. Não há consenso sobre a língua original desse texto, se deriva do hebraico ou do aramaico, ainda que a única versão integral se apresente em etíope. Muitos dos dogmas cristãos estabelecidos são vistos primeiramente em *Enoch*, como o do Filho de Deus que se torna o juiz do Juízo Final, a separação dos homens entre ovelhas e bodes e o Abismo de Fogo. Porém, *Enoch* (ENOCH, 6:1-4; 7:1) remete a 300 a.C. e tem papel fundamental na compreensão do pecado que levou o diabo à queda. Este pecado seria a luxúria, ou lascívia (KELLY, 2008). E esta seria justamente a razão pela qual, durante as revisões do cânone bíblico, *Enoch* foi considerado inaceitável como um livro sagrado (LINK, 1998).

Esse problema já aparece no *Gênesis*, cuja fonte poderia ser *Enoch*: “Como se foram multiplicando os homens na terra, e lhes nasceram filhas,/ Vendo os filhos de Deus que as filhas dos homens eram formosas, tomaram/ para si mulheres, as que, entre todas, mais lhe agradaram” (GÊNESIS, 6:1-3). De acordo com a passagem bíblica, filhos de Deus teriam se encantado pelas filhas dos homens e as tomado como esposas. Padres judeus interpretavam os “filhos de Deus” como descendentes de nobres ou da realeza; já os cristãos, entre eles Agostinho, como homens de bom espírito (KELLY, 2008). Contudo, ambas as leituras se esquivam da interpretação mais óbvia: os filhos de Deus, ou seja, os anjos, teriam mantido relação sexuais com mulheres humanas. Em *Enoch*, o tema da relação entre anjos e mulheres é visto de forma mais detalhada:

Quando outrora aumentou o número dos filhos dos homens, nasceram-lhes filhas bonitas e amáveis. Os Anjos, filhos do céu, ao verem-nas, desejaram-nas e disseram entre si: “Vamos tomar mulheres dentre as filhas dos homens e gerar filhos!”. [...] Todos os demais que estavam com eles tomaram mulheres, e cada um escolheu uma para si (ENOCH, 6:1-4; 7: 1).

Fica claro o sentido sexual entre os anjos rebeldes e as mulheres terrenas. Isto significa uma anulação dos limites entre Céu e Terra, não por vontade divina, mas por desejo físico-sensual. Além disso, o mesmo capítulo do referido livro apócrifo também apresenta as consequências dessa união. Além de os anjos terem coabitado com as mulheres, “eles ensinavam-lhes bruxarias, exorcismos e feitiços, e familiarizavam-nas com ervas e raízes” (ENOCH, 7: 1), e suas crias eram “os gigantes” (ENOCH, 7: 2). Esses seres trouxeram guerra, morte e pestilência sobre os homens. Para bani-los da Terra, Deus provocou o dilúvio. Os anjos rebeldes também ensinaram às mulheres segredos sobre a forja de metais, filosofia, astronomia e herborismo. Como castigo, Deus condenou o

anjo Azazel, responsável por ensinar aos homens os meandros da guerra, a um poço de trevas. Já Samjaza e os demais rebeldes foram lançados em um abismo de fogo.

Apologistas cristãos do primeiro século depois de Cristo, como Justino e Atenágoras, atribuíam a criação de demônios e diabos ao resultado da cópula entre anjos caídos e mulheres humanas. Esses demônios e diabos seriam os causadores de todo o pecado sobre a Terra. Já outros apologistas, como Clemente (século II), acreditavam que as verdades da filosofia grega tinham sido herdadas dos hebreus e seu fundamento era celestial – interpretação baseada em *Enoch*, acerca dos segredos ensinados pelos anjos às mulheres. Também Tertuliano (século II-III), responsável por cunhar muitos dos termos adotados pelo cristianismo, como “pecado original”, concordava com tais ideias. Assim, os primeiros padres e apologistas cristãos compreendiam o pecado dos anjos como luxúria, desejo sexual, o que foi rebatido por Santo Agostinho (LINK, 1998). Este classificou *Enoch* como herege, o que poderia ter sido uma das causas para que o referido livro caísse no esquecimento durante cerca de mil anos, pois publicações de excertos de Enoch voltaram a ocorrer apenas a partir de meados do século XVIII.

Além dos termos pelos quais o diabo é nomeado e das razões de sua queda, outra característica a ser investigada é a sua composição iconográfica. Inúmeras representações de santos do Medievo têm rostos semelhantes e são identificados apenas pelo conjunto iconográfico, como as chaves para identificar o apóstolo Pedro. Se outras personagens judaico-cristãs, como Maria e Jesus, possuem uma coerente referencialidade iconográfica, este não é o caso do diabo. Link (1996) menciona que seria possível mapear as representações de Cristo entre os séculos V e XV, mas as do diabo, não. Esta figura era comumente representada de forma monstruosa, como dragões, às vezes até grotesca, como diabretes. Um exemplo de um diabo monstruoso está no *Juízo Final*, de Fra Angelico (Figura 2), afresco no museu de San Marco, em Florença:



Figura 2. Detalhe do *Juízo Final*, de Fra Angelico (1432). Fonte: WARD; STEEDS (2007, p. 41).

Laura Ward e Will Steeds (2007) mencionam que os diabos monstruosos representados em cenas do Juízo Final normalmente atuam como torturadores dos pecadores. Esta seria uma concepção comum para diabos e demônios antes do século XV, a partir de quando a influência e o patrocínio da Igreja sobre as artes passaram a diminuir. Contudo, Link (1998) ressalta que, na Idade Média, de forma contrária à compreensão usual e geral, talvez não houvesse um grande medo por trás da ideia de inferno e de danação eterna: “[p]ecadores assando no Inferno eram uma imagem que nem todo mundo naquela época levava tão à sério quanto alguns estudiosos de nossos dias. Há muitas vozes da Idade Média e do início da Renascença que os historiadores tendem a menosprezar” (LINK, 1998, p. 50).

O mesmo autor menciona que concepções da figura de Jesus, até o século IV, bebiam de fontes clássicas, o que explicaria certas imagens de Cristo jovem e belo, como a gravada no sarcófago de Junius Bassus, em Grotte Vaticane, Roma. Essa seria uma das razões pelas quais, na maioria das representações medievais, o diabo assume características de divindades pagãs, como a do deus grego Pã:

Na hora de pintar o Diabo, os artistas tinham enorme dificuldade. Não existia tradição literária digna de nome e, o mais exasperante, não havia tradição pictórica alguma. [...] Essa inexistência de tradição pictórica, combinada a fontes literárias que confundiam o Diabo, Satã, Lúcifer e demônios, são razões importantes para a ausência de uma imagem unificada do Diabo e da iconografia irregular (LINK, 1998, p. 53).

Segundo Ward e Steeds (2007), Pã era o deus campestre grego, representado como metade homem, metade bode, possuía chifres de carneiro e era associado à poesia, ao vinho e à lascívia. Na mitologia romana, a imagem espelho de Pã era o sátiro. Segundo os mesmos autores, este ser era associado ao deus do vinho, Dioniso, e comumente compreendido como uma figura lasciva, marcada pelo desejo e realização do prazer físico-sensual: “[g]iven the early Church’s strictures against fornication and excess, it was not surprising that satyrs were demonized and associated along with pagans spirits – with the Devil” (WARD; STEEDS, 2007, p. 54). Muitas das características recorrentes do diabo poderiam ter vindo de Pã: orelhas pontudas, patas de bode, corpo peludo, por vezes rabo de bode, cascos fendidos e chifres – como exemplificado na Figura 3. Obviamente as composições variam, o que reforça o caráter não constitutivo da imagem do diabo.

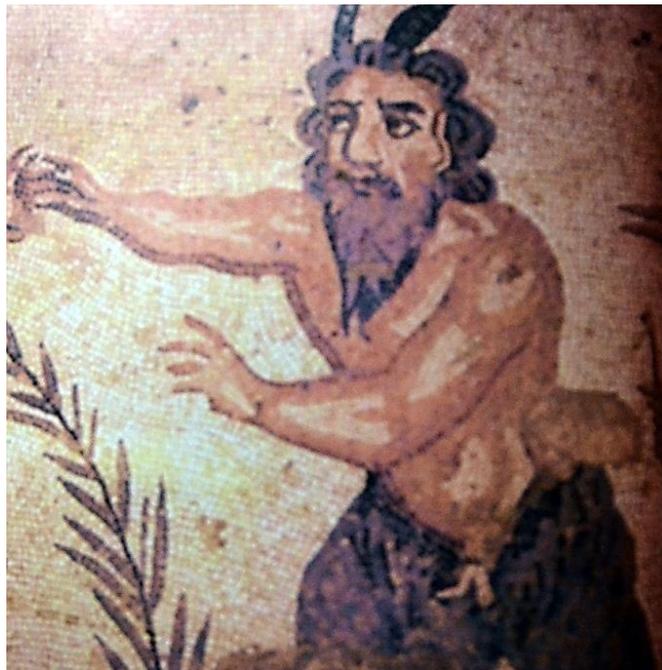


Figura 3. Detalhe de um sátiro, mosaico da Villa Romana Del Casale, na Piazza Armenica, Sicília (Sem data definida). Fonte: WARD; STEEDS (2007, p. 54).

Embora a iconografia do diabo possa variar, uma de suas características mais recorrentes é o desnudamento – vale ressaltar que esse desnudamento se estabelece de forma contrastante à convenção artística do nu, conforme veremos a seguir. O diabo anda despido, pois é justamente como os deuses pagãos eram representados, incluindo-se os da cultura clássica. Segundo Kelly (2008), a Igreja do Medievo inverteu a representação de beleza nua das divindades pagãs a partir da ótica do pecado. A nudez era associada à luxúria, à perniciosidade do corpo. Assim, a ausência de vestimenta do diabo poderia denotar sua exclusão da sociedade. Vestimenta seria civilidade. Derrida, em *O animal que logo sou* (2002), aborda a diferença característica entre a nudez do homem e do animal; o primeiro está nu, o segundo é nu. Essa diferenciação perpassa uma noção de bem e de mal e o reconhecimento em si dessa noção. O autor questiona sobre quem é o animal real que olha um ser humano, sua capacidade e falta de poder de palavra. O homem seria visto pelo animal em nudez, em fragilidade recoberta de supremacia, a partir de uma vergonha que envergonha. Contudo, o homem teria delegado ao animal a imagem de um ser vivo que não responde, o qual não reconhece respostas. Por essa impossibilidade, o animal teria sido relegado à mortalidade. Nessa perspectiva, a nudez do diabo não surpreende, uma vez que ele já foi vestido, já foi parte integrante de um caráter de humanidade. Porém, ao ter suas vestes arrancadas, ele recebeu o posto, a posição de animal; dele foi retirada a capacidade de resposta, sua palavra. Resta-lhe o silêncio da bestialidade, a fúria animalesca da demonização. Por isso, todo inimigo da Igreja era um demônio, uma criatura desumana, ou melhor, não humana. Nessa acepção, o diabo não seria nem mesmo um ser, mas uma coisa, nua, silenciosa, em que há apenas vergonha que envergonha quem o fita. Trata-se de uma vergonha advinda do pecado, o que justifica todo esforço em combatê-la.

Em representações da expulsão dos anjos rebeldes, como na pintura *San Miguel Expelled Lucifer* (1545. Figura 4), de Lorenzo Lotto, Miguel está vestido, Lúcifer não – ainda que seja representado belo. Como Link (1998) menciona, essa nudez logo se tornou desnudamento, que era “degradação e humilhação, um sinal de ser enxotado como um louco ou um animal, a quem razão e água podem ser negadas impunemente” (1998, p. 67). Não surpreende que os acusados de heresia fossem torturados, por vezes executados, sem roupa. Ainda segundo Link, o desnudamento “tornou-se profanação, em um expediente para arrancar os deuses pagãos da consciência cristã” (1998, p. 67).

O desnudamento do diabo compreendia algumas alterações. Além de completamente nu, ele podia ser representado trajando uma espécie de saia felpuda. Essa saia advém provavelmente de imagens de cerâmicas gregas, em que se retratavam atores de peças satíricas, nas quais esta vestimenta era de uso comum. Outra variação era a representação do diabo com o corpo completamente recoberto de pelos. Segundo Link, essa iconografia poderia ter suas origens nas encenações de peças de mistérios no Medievo, em que os atores vestiam-se com roupas peludas e usavam máscaras de animais. O autor ressalta a ideia de que “os costumes usados para o Diabo nas encenações dos mistérios se tornaram a fonte mais importante para o rosto e a forma de Satã” (1998, p. 83).



Figura 4. *San Miguel Expelled Lucifer* (1545), de Lorenzo Lotto. Fonte: Lorenzo Lotto Marche

Os autores Ward e Steeds mencionam que, em meados do século XVII, existiam inúmeros bestiários, espécie de enciclopédia de monstros, nos quais os artistas poderiam ter se baseado para representar o diabo. Alguns desses tomos são o *Liber Monstrorum* e *The Marvels of the East*, cujas criaturas catalogadas eram largamente baseadas nos mitos da cultura clássica greco-romana. Segundo os mesmos autores, as características monstruosas das criaturas representadas nos dois referidos tomos, assim como as do diabo e seus asseclas, vinham da ideia de que o que era terrível em aparência era condenado por Deus. Daí surgiram expressões como “ugly as sin” (feio como o pecado). Um paralelo representativo pode ser traçado entre a perfeição física e moral dos anjos e o caráter grotesco e terrível dos demônios; assim, figuras monstruosas “could act as moral allegories, both warning Christians of the consequences of sin and reminding them of the spiritual battle every Christian was obliged to wage in his or her daily life against the forces of evil” (WARD; STEEDS, 2007, p. 91).

Na questão sacro-literária, é possível localizar concepções do diabo que dialogam com sua imagem instituída de maldade e oposição. Um exemplo é o poema *La Grande diablerie*, escrito no século XV pelo padre Eloy d’Amerval, da igreja de Bethume, que trata Satã como uma criatura abominável, vil e mesquinha. Outro exemplo que apresenta uma criatura cruel e tentadora é *Miracles*, escrito em meados do século XIII, por Gautier de Coincy. Pode-se localizar também concepções monstruosas e grotescas, como em *Le Diable boiteux*, de Le Sage, publicado em 1707. Nesta obra, o diabo possui todas as características recorrentes à sua imagem, como patas de bode, cauda e presas ferais.

Um tema diferente emergiu a partir do século XV, o dos anjos rebeldes, que seria reapropriado e reinterpretado em vias artísticas por nomes como Milton, Goethe, Hoffmann, Baudelaire, Delacroix e Blake. Russel (1984) menciona que as primeiras representações de anjos em revolta contra Deus estão no *Apocalipse* de Trier, do século IX d.C. Na obra, é possível ver a queda dos anjos, semelhantes aos anjos de Deus, embora sem suas auréolas. Já o diabo é visto como um dragão serpentino, concepção advinda do *Apocalipse* bíblico.

Um manuscrito do século XVII, de compilação creditada a um erudito francês chamado Junius, apresenta um compêndio de literatura anglo-saxônica do século X, que compreende os livros do *Êxodo*, *Daniel*, *Cristo e Satã*, *Gênesis A* e *Gênesis B*. Este último contém um relato completo da queda do anjo Lúcifer. Da origem do texto, sabe-se apenas que provém do século IX e que foi traduzido do saxão antigo (LINK, 1998). Nele, o anjo rebelde se ergue contra Deus e acredita-se injustiçado pelo resultado da guerra. Link ressalta que as semelhanças do texto com *Paradise Lost* de Milton são recorrentes, embora talvez não surpreendam, pois Junius conhecia Milton e é provável que o poeta conhecesse o texto do *Gênesis B*. O Satã do *Genesis B* seria contraditório às convenções das obras da Igreja, por isso Link menciona que provavelmente o poema é sua própria fonte. Segundo o autor, a interpretação do diabo e de sua queda no texto é original e

desenvolve caráter e propósito, articula sentimentos e pensamentos. A queda de Satã é como a tentativa de um cavaleiro senhor de terras capaz e confiante o bastante para es-

tabelecer seu próprio reino independente, mas que no final é expulso por seu superior enfurecido. É como se um poeta épico reinterpretasse a queda dos anjos rebeldes segundo suas próprias condições humanas (LINK, 1998, p. 175).

Não encontraríamos arrependimento no anjo rebelde do *Gênesis B*. Tal demônio julga-se um rebelde com causa, uma figura injustiçada por Deus, o qual reconhece como um tirano. Na personagem, embora exista o sentimento de perda, tanto da graça celeste quanto da posição de glória anterior, não há o sentido de mácula, pois este Satã retira sua força e glória do ódio e da vontade de vingança. Conforme Link elucida, não há

reconhecimento de culpa. Nenhuma censura dos demais anjos rebeldes. Ao contrário, “Deus zangou-se conosco”, explica o principal representante de Satã, “porque nos recusamos a baixar a cabeça diante dele, porque não quisemos aceitar servi-lo em vassalagem”. O Satã de “*Gênesis B*” insiste em que Deus o injustiçou. “Ele é injusto, e eu o desafio.” Essa voz, a dramatização dessa atitude, não tinha precedentes (LINK, 1998, p. 177).

A partir deste ponto, abordarei obras e temas essencialmente literários. Ainda assim, reconheço que poemas como *Paradise Lost* (1667), de John Milton, são representativos para o cristianismo protestante. Assim, o desenvolvimento argumentativo deste artigo dialogará ainda com a perspectiva religiosa, na medida em que esta se relacionar com as obras literárias abordadas. Logo, a partir deste ponto, interesse-me mais pelo diabo como um tema literário do que como um símbolo judaico-cristão, embora o diálogo entre tais instâncias possa se manifestar no decorrer deste trabalho. Além disso, o Satã de Milton é a última reinterpretação dessa figura que discutirei neste artigo, justamente por ter estabelecido um arquétipo para o mito literário, sobretudo a partir do Romantismo do século XVIII.

Vale ressaltar que, até meados dos séculos XV e XVI, as representações demoníacas se relacionavam diretamente com os preceitos da Igreja instituída. Ou seja, as concepções em torno do diabo provinham de textos dogmáticos ou apologistas à religião, raramente de fontes essencialmente artísticas. A partir de meados do século XVI, acontece uma gradativa reapropriação e utilização da figura satânica por poetas, pintores e romancistas menos interessados em questões dogmáticas e mais interessados em apropriar-se do mito demoníaco, visando à criação artística (KELLY, 2008).

Dessa forma, é possível ressaltar que apropriações da figura de Satã como um anjo rebelde foram recorrentes. Como exemplo, menciono *Gerusalemme liberata* (*Jerusalém Libertada*), épico de 1581, de autoria do poeta italiano Torquato Tasso. O poema trata da Primeira Cruzada, ocorrida em 1099, liderada por Godofredo de Bulhões, cujo objetivo era confrontar os povos muçulmanos e encerrar o cerco a Jerusalém. Praz (1996) menciona que o Satã visto na obra apresenta características monstruosas terríveis, é uma criatura de fúria e morte, terror e soberba, que reina sobre fuligem e alcatrão.

Praz (1996) contrasta este Satã com o do poema *Strage degl'innocenti* (*OMassacre dos Inocentes*) de Giovan Battista Marino, publicado em 1632, que trata do episódio bíblico acerca do infanticídio realizado pelo rei Herodes. O Satã de Marino mantém características semelhantes ao de Tasso, exceto que não se apresenta como um demônio de fúria e fogo, mas como um ser de fúria em decadência. Praz menciona que Milton conhecia ambos os poemas, inclusive a versão original em italiano de *Strage degl'innocenti*, e ressalta que, “[s]e foi Milton quem conferiu à figura de Satanás todo o fascínio do rebelde indômito que antes pertencia à figura do Prometeu de Ésquilo e do Capaneo dantesco, não se esqueça, porém, de que Marino tinha prenunciado essa via” (PRAZ, 1996, p. 73).

Nessa acepção, compreendo que uma das mais emblemáticas reinterpretações do diabo como um anjo rebelde pode ser encontrada em *Paradise Lost* (1667), de John Milton. Dyson (1973), Coleridge (2007) e Hazlit (2010) mencionam que o Satã de Milton é caracterizado por um sentido de esplendor arruinado. Isto porque a personagem possuiria uma natureza individualista, marcada pelo dualismo. No canto IV, Satã reconhece que poderia recuperar o Paraíso, desde que se arrependesse. Contudo, seu orgulho o impede de clamar perdão. Se seu desejo de vingança é poderoso, este é também um desejo autocentrado, que nada reconhece além de si mesmo. O anjo caído é um prisioneiro de seu próprio e intenso inferno: um inferno dentro de si. Segundo Dyson, esta aura de esplendor arruinado ressoaria em cada pessoa, como ser humano. Tratar-se-ia de um sentimento desconcertante de atração por Satã e temor por um Deus distante, o que geraria uma espécie de inversão no homem, no âmago das angústias de qualquer ser humano. Assim, o próprio homem desenvolveria pensamentos de pecado e dúvida: “[w]e find our intellects clouded, our anger, envy, lust played upon; we are brought to the actual place of the original fall. We discover that Satan remains as real and powerful an enemy” (DYSON, 1973, p. 22).

Por fim, relembro o comentário de Taine, ressaltado por Mario Praz, para quem Satã possui “esse heroísmo sombrio, essa dura obstinação, essa pungente ironia, esse braço orgulhoso e rijo que cerra a dor como uma amante, essa concentração de coragem invicta, que, curvada sobre si mesma, tudo encontra” (TAINE *apud* PRAZ, 1996, p. 73). Assim, o Satã de *Paradise Lost* alcança não uma ascensão, mas uma queda contínua, uma espécie de espiral para baixo, um estado no qual a personagem conecta-se com aquilo que é humano através de empatia; em sua essência, há algo de bruxuleante como as próprias chamas do inferno. Essa caracterização forneceu material para fundar uma espécie de arquétipo para o mito literário do diabo, que viria a ser reinterpretado inúmeras vezes, sobretudo no Romantismo do século XVIII.

Considerações finais

Conforme Villeneuve (1997), o diabo é uma imagem metafísica, a representação da noite dos tempos, a personificação de ideias nascidas em um passado mítico. Ainda assim, como menciona Link (1998), as representações do diabo nunca foram exatamente coerentes, pois tinham inúmeras fontes, ou mesmo fonte alguma. Durante séculos, os únicos sentidos que pareciam permear as representações do diabo eram sua aparência

tétrica, seu desnudamento e sua malignidade.

O diabo veio a ganhar uma caracterização mais consistente com a imagem de anjo rebelde, no século XVI. Porém, foi apenas no século XVIII, durante o Romantismo, que *Paradise Lost* emergiu de forma explosiva. Entre dúbias e inconstantes representações diabólicas, advindas principalmente da literatura e dos dramas litúrgicos medievais, da própria *Bíblia* e de livros apócrifos, Milton construiu o que veio a ser considerada uma forte representação de Satã, figura energética e fulgurante, que estabeleceu um arquétipo e influenciou as representações artísticas por séculos. No período, a imagem do Satã de Milton foi reapropriada por pintores e poetas e figurava nas artes como a flâmula ardente das revoluções. Apresentava-se em três frentes, uma vez que dialogava com as perspectivas religiosa, social e artística da época.

Uma das marcas dessa personagem seria um sentido de ruína, de estar apartado da divindade, longe da luz pálida de um Deus distante; tema que se apresenta como matéria para o ideal satânico romântico, apropriado novamente por inúmeros artistas. Tratar-se-ia da perspectiva de que “Heaven is made by God, and is filled by Him; Hell is the experience of whatever consciousness is in exile from God” (DYSON; LOVELOCK, 1973, p. 228). O ideal revolucionário romântico seria a busca pela existência exilada de Deus, ou, no caso, de uma autoridade maior. Os méritos do pensamento revolucionário do século XVIII seriam suas tentativas de desconstruir uma ordem social por meio da ruptura, abalar o trono dos conceitos pré-construídos e vigentes e, assim, buscar o “inferno”.

Estes seriam os termos do ideal satânico romântico, uma espécie de iluminação proveniente da errância. Satã é um marginal iluminado. Como ilustra Schock (2003, p. 39), o satanismo romântico contém uma concepção de apoteose do humano, além de figurar como um emblema das revoluções:

While Satan is re-envisioned as the image of expanding human consciousness and desire, rebelling against oppression and limitation, he also comes into view as a fallen figure who loses Paradise in an attempt to locate the divine source within, whose rebelliousness may turn tyrannical and revengeful in his authoritarian reign in hell.

Esse imaginário de decadência majestosa, de beleza decaída, é um forte tema do satanismo romântico. O tema do anjo caído humanizado que seduz pelo ímpeto revolucionário e subversivo foi apropriado e empregado à exaustão por artistas do século XVIII e XIX. Houve uma eclosão de “figuras satânicas” a partir de Milton, principalmente nos romances ingleses de terror. Desse modo, a imagem do diabo, antes fragmentária, transmuta-se em anjo caído e então em rebelde maldito. Segundo Praz (1996), tal caracterização encontra expressão na obra de artistas como Ann Radcliffe, Matthew Gregory Lewis, Percy Shelley e, sobretudo, naquele responsável até mesmo por romper barreiras ficcionais e viver sua própria vida sob o signo da transgressão, Lord Byron.

Referências

- AGOSTINHO. *A Cidade de Deus: contra os pagãos, parte II*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. *Confissões*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *O Livre-Arbitrio*. São Paulo: Paulus, 1995.
- ALMEIDA, José F. de (trad.). *Bíblia Sagrada e Concordância*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.
- BLOOM, Harold. *Anjos caídos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- CLARE, Elizabeth. *Anjos caídos e as origens do mal*. Rio de Janeiro: Nova Era, 2002.
- COLERIDGE, Samuel Taylor. *The Literary Remains of Samuel Taylor Coleridge*. Cambridge: Harvard University Press: 2007, vol. I.
- DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou (a seguir)*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- DYSON, A. E. "Introduction", in: DYSON, A. E. & LOVELOCK, Julian. *Milton: Paradise Lost – A casebook*. London: The Macmillan Press, 1973, pp. 11-23.
- KELLY, Henry A. *Satã: uma biografia*. São Paulo: Globo, 2008.
- LIMBOURG, Paul; LIMBOURG, Jean; LIMBOURG, Herman. "Chute des anges rebelles", in: *Très Riches Heures du duc de Berry*. Disponível em: <<http://www.chateaudechantilly.com/domaine-de-chantilly/biblioth%C3%A8que-et-archives-ch%C3%A2teau/chefs-doeuvre/tr%C3%A8s-riches-heures-du-duc-de-b-0>>. Acesso em: 23/10/2014.
- LINK, Luther. *O diabo: a máscara sem rosto*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *The Devil, the Archfiend in Art: From the Sixth to the Sixteenth Century*. New York: Harry n' Abrams, 1996.
- LOTTO, Lorenzo. *San Miguel Expelled Lucifer (1545)*. Disponível em: <<http://www.lorenzolottomarche.it/en/larcangelo-michele-e-lucifero-1550-c/>>. Acesso em: 31/05/2016.
- MILTON, John. *Paradise Lost*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.
- ORÍGENES. *Contra Celso*. Madrid: La Editorial Católica S.A, 1944.
- PRAZ, Mario. *A Carne, a morte e o diabo na literatura romântica*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.
- PROENÇA, Eduardo (org.). *Apócrifos e pseudo-epígrafos da Bíblia*. São Paulo: Editora Cristã

Novo Século, 2005.

RUSSEL, Jeffrey Burton. *Lucifer: the Devil in the Middle Ages*. New York: CUP, 1984.

SCHOCK, Peter A. *Romantic Satanism, Myth and the Historical Moment in Blake, Shelley, and Byron*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

SHELLEY, B. Percy. *A Defense of Poetry and Other Essays*. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/files/5428/5428-h/5428-h.htm#link2H_4_0008>. Acesso em: 28/08/2015.

TAVARES, Enéias F. "O Diabo de Giotto e o Lúçifer dos irmãos Limbourg: Faces diferentes de uma mesma moeda?", in: *Apreciando – Revista de Artes Plásticas da UFSM*, volume 2, número 1. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

VILLENEUVE, Roland. "Satã", in: BRUNEL, Pierre (org.). *Dicionário de Mitos Literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

WARD, Laura; STEEDS, Will. *Demons: Visions of Evil in Art*. London: Carlton Books Limited, 2007.

ZEITLIN, Jacob (ed.). *Hazlitt on English Literature – An Introduction to the Appreciation of Literature*. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/31132/31132-h/31132-h.htm>>. Acesso em: 08/08/2015.

Artigo recebido em 26/05/2016; aprovado para publicação em 17/05/2016

RESUMO: Neste trabalho, discorro acerca do problema da representação do diabo entre o Medievo e o início da Renascença. O objetivo deste artigo é investigar a imagem do diabo, que se desenvolve de forma fragmentária, principalmente a partir de dúbias e inconstantes representações advindas da literatura e do drama litúrgico medieval, assim como da Bíblia e de livros apócrifos. Minha argumentação se desenvolve em um diálogo constante entre as instâncias religiosa, artística e social das representações do diabo, abarcando, por exemplo, problemas dogmáticos e convenções pictóricas. Como subsidio teórico e crítico para a construção desta pesquisa, trabalho com autores como Mario Praz (1996), Luther Link (1998) e Laura Ward e Will Steeds (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Diabo. Imagem. Representação. Tematologia.

ABSTRACT: In this paper, I discuss the problem of the Devil representations between the Middle Ages and the early Renaissance. The purpose of this paper is to investigate the Devil's image, which is developed in a fragmentary manner, from dubious and inconsistent representations arising from the literature and medieval liturgical drama, as well as the Bible and Apocrypha. My argumentation unfolds in a constant dialogue between religious, artistic and social instances of the devil representations, covering, for example, dogmatic problems and pictorial conventions. As theoretical and critical subsidies for this research, I approach authors such as Mario Praz (1996), Luther Link (1998) and Laura Ward and Will Steeds (2007).

KEYWORDS: Devil. Image. Representation. Thematology.

Setor Educacional do Mercosul e as percepções de América Latina para adolescentes em Goiás

Marcyvon Dias

Orientando de Iniciação Científica e aluno do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Goiano - Campus Iporá (GO).
e-mail: marcyvon@outlook.com

Léia Adriana da Silva Santiago

Doutora em Educação. Pesquisadora na área do ensino de História. Professora de História e de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História, no Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, Morrinhos (GO). e-mail: leia.adriana@ifgoiano.edu.br

Nathiele Cristine Cunha Silva

Orientanda de Iniciação Científica e aluna do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos (GO). e-mail: nathieleccs@gmail.com.

Marco Antônio de Carvalho

Doutor em Educação. Professor da área de políticas e gestão educacional, no Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, Morrinhos (GO).
e-mail: marco.carvalho@ifgoiano.edu.br.

1. Introdução

Desde o século XIX, os conteúdos referentes ao estudo da América Latina, na educação básica, encontram-se veiculados nas propostas curriculares promulgadas no Brasil. Pesquisas realizadas por Santiago et al. (2016) indicam que temas como as civilizações pré-colombianas (incas, maias e astecas), o “descobrimento” da América, a formação do império colonial espanhol, os processos de independências, os conflitos na região do Prata, a Guerra do México, a Guerra do Paraguai e a escravidão na América, têm sido recorrentes nestas propostas.

Em contexto das políticas de integração regional sul-americana, o Setor Educacional do Mercosul (SEM), criado ainda no ano de 1991, quando se deu a formação do Mercosul, como bloco regional, compreendeu a importância que as escolas têm para a formação de uma integração regional e para a formação de uma identidade latino-americana, uma vez que a construção de uma identidade, que se unifica num coletivo, pode ser feita pela unificação das diferenças em torno de um projeto comum, que com-

bine o próprio e o alheio, o individual e o coletivo, a tradição e a modernidade. Nessa perspectiva, a identidade não seria algo estático e homogêneo, mas revelaria “uma totalização que se destotaliza, para se retotalizar” (MAHEIRIE, 2005, p. 241).

Deste modo, o SEM estabeleceu planos de ação que incluíram propostas para o ensino de História na educação básica e promoveu encontros de pesquisadores do ensino de História, dos Estados Partes, para que tais propostas fossem discutidas, visando à construção de uma base curricular comum (SANTIAGO, 2010).

A mesma autora descreve que, das discussões decorrentes dos encontros de especialistas mencionados, houve o consenso de que os conteúdos referentes à América Latina, no ensino de História dos Estados Partes, deveria valorizar o que existe de comum em suas trajetórias, para permitir a identificação de traços identitários comuns, favorecer o processo de integração regional e possibilitar um enfoque histórico centrado na América Latina, em que a “inclusão” de conteúdos no interior de uma história geral fosse realizada, para além do ponto de vista da Europa. Com isto, como eixos comuns para o desenvolvimento dos conteúdos históricos específicos em cada país, foram definidos os estudos da história das sociedades e das culturas indígenas americanas, da diversidade cultural e dos aspectos comuns, da construção da democracia e do processo de integração na região.

Outros conteúdos ainda foram sinalizados nos discursos expostos pelos pesquisadores, durante a realização dos encontros. Entre estes conteúdos estão: Fronteiras como espaço de intercâmbio e isolamento; passado colonial na perspectiva dos estudos comparados; os conflitos entre Estados nacionais numa perspectiva regional; as ditaduras militares recentes e os circuitos de exílio; a produção cultural numa perspectiva histórica; a Educação Patrimonial; a destruição das formas de vida dos indígenas e o aparecimento de novos conceitos como conquista, cristianismo e aculturação; a entrada dos países americanos no mercado mundial como provedores de matéria-prima; o surgimento da burguesia industrial e da classe operária; o populismo; a abertura para o capital estrangeiro e a dívida externa e globalização.

Entretanto, embora o Setor Educacional do Mercosul venha intencionando, desde o ano de 1992, aprovar uma proposta curricular de História com o enfoque regional e que contribua para a construção de uma identidade regional, pesquisas realizadas no Brasil por Dias (2004), Silva (2006), Koling (2008) e Santiago (2012), sobre os conteúdos referentes à América Latina, têm sinalizado que ainda permanece o predomínio da visão de que a América entra para a história, a partir da chegada dos europeus, sendo ela a sobremesa que tem como prato principal a história europeia.

Nesse sentido, diante do quadro acima exposto, pretendemos apresentar nas linhas que seguem, os dados que foram coletados a respeito da América Latina junto aos alunos que cursavam o nono ano do ensino fundamental, em quatro escolas públicas municipais, da cidade de São Luís de Montes Belos e da cidade de Morrinhos, no estado de Goiás, entre os anos de 2013 e 2014.

2. O olhar dos adolescentes sobre a América Latina

Os projetos desenvolvidos na Iniciação Científica, nos anos de 2013¹ e 2014², buscaram perceber o que tem sido veiculado sobre a América Latina para os adolescentes que se encontram na etapa de conclusão do ensino fundamental e se este conhecimento adquirido e memorizado tem viabilizado a formação da identidade e da integração regional, como propõe o Setor Educacional do Mercosul. Sepúlveda (1998), discutindo o tema da identidade associada à ideia de memória, observa que o sentido de continuidade e de permanência, presentes em um indivíduo ou em um grupo social ao longo do tempo, depende do que é lembrado, tanto quanto o que é lembrado depende da identidade de quem lembra. Os indivíduos, na medida em que vão para escolas, lugares de trabalho, grupos religiosos, espaços de lazer, ou mesmo quando permanecem em suas famílias, se relacionam com diferentes quadros sociais da memória durante suas vidas. Isto não implica a construção de uma única e homogênea representação coletiva, mas várias representações, por meio das quais os indivíduos se socializam e compõem suas identidades e memórias, ao longo de suas vidas.

A respeito das representações do mundo social, Chartier (1991) descreve que estas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as fabricam. Por isso as lutas de representações têm grande importância ao serem investigadas, pois elas tornam possível a compreensão dos mecanismos que um grupo impõe ou tenta impor, sua concepção do mundo social, seu domínio e os valores que são os seus.

O autor propõe que se tome o conceito de representação em um sentido mais particular e historicamente mais determinado. Ao afirmar que a noção de representação não é estranha às sociedades do Antigo Regime³, o autor sinaliza que as definições antigas do termo expressam uma situação conflituosa entre duas famílias de sentido: uma sendo a representação como dando a ver uma coisa ausente, e a outra, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou alguém.

Detendo-se na primeira família de sentido, Chartier (1991) observa que a representação, como dando a ver uma coisa ausente, faz enxergar um objeto que não está presente, através de sua substituição por uma imagem que seja capaz de reconstituir este objeto em memória, e de figurá-lo como ele é. A relação de representação compreendida deste modo, ou seja, como relacionamento de uma imagem presente e de um

¹ Este projeto foi desenvolvido junto com o aluno Marcyvon Dias, do curso técnico em Informática, integrado ao ensino médio, do Instituto Federal Goiano - Campus Iporá.

² Este projeto foi desenvolvido junto com a aluna Nathiele Cristine Cunha Silva, do curso técnico em Alimentos, integrado ao ensino médio, do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos.

³ Nome dado, na historiografia da Revolução Francesa, ao regime político vigente na França até aquele momento histórico: uma monarquia absolutista, na qual o soberano concentrava em suas mãos os modernos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Antigo Regime também é chamado de Sistema Colonial, isto porque as nações principais deste período, que foi do final do século XV até o século XVIII, dependiam exclusivamente dos produtos extraídos de suas colônias na África e na América, sobretudo esta última.

objeto ausente, traça toda a teoria do signo que comanda o pensamento clássico.

Neste sentido, para o desenvolvimento dos projetos, foram elaboradas algumas questões a serem respondidas no decorrer da pesquisa, que se referiam aos conteúdos apreendidos pelos alunos sobre as sociedades latino-americanas no ensino de História e à memória que eles tinham sobre a história da América Latina.

Para responder às questões propostas no projeto, a pesquisa foi sistematizada entre a análise de documentos escritos, como livro didático, Projeto Político Pedagógico, planos de trabalho do professor e a Proposta Curricular de cada município, e a aplicação de um questionário aos alunos do nono ano do ensino fundamental de duas escolas municipais das cidades de São Luís de Montes Belos e Morrinhos, no estado de Goiás. As duas cidades estão localizadas em regiões distintas do estado de Goiás, sendo que a cidade de São Luís de Montes Belos, com 32.491 habitantes⁴, encontra-se na região central e a cidade de Morrinhos, com 44.607 habitantes⁵, na região Sul (Figura 1).

Figura 1 – Localização das cidades de São Luís de Montes Belos e Morrinhos



Fonte: www.ifgoiano.edu.br, adaptado pelos autores (2016)

Para este artigo, embora a pesquisa tenha analisado distintos documentos, serão expostos somente os resultados dos dados obtidos junto ao questionário. Assim, foi proposta uma metodologia de pesquisa baseada em um questionário com questões fechadas e abertas – nove questões de múltipla escolha e quatro abertas – aplicado uma única vez, aos alunos das quatro escolas municipais do ensino fundamental.

Na cidade de São Luís de Montes Belos, ele foi aplicado nas duas únicas escolas

⁴ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu>. Acesso em: 28 março 2016.

⁵ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu>. Acesso em: 28 março 2016.

municipais que trabalham com os anos finais do ensino fundamental. A escola A⁶ se localiza na região central da cidade e atende alunos com condições sociais adversas. A escola B se localiza numa região periférica da cidade, não possui prédio próprio e atende, predominantemente, alunos oriundos de famílias de baixa renda. Na escola A, 19 alunos responderam ao questionário, sendo 12 do sexo feminino e 07 do sexo masculino, com faixa etária predominante entre 14 a 15 anos e, na escola B, 29 alunos responderam ao questionário, sendo 13 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com perfil etário igualmente de 14 a 15 anos.

O quadro sistematizado e exposto a seguir, aponta os dados coletados junto aos alunos destas escolas:

Quadro 1. Respostas dos alunos ao questionário aplicado nas escolas municipais de Ensino Fundamental de São Luís de Montes Belos-GO

1. Qual o seu interesse sobre a história dos seguintes lugares?		
	Escola A	Escola B
a) A história da localidade onde vivo	1	3
b) A história da minha região	4	1
c) A história do Brasil	5	9
d) Outros países da América Latina	2	5
e) A história do mundo, incluindo a América Latina	12	15
	5 alunos marcaram mais de uma opção.	4 alunos marcaram mais de uma opção.

2. A que você associa o período de colonização no Brasil e na América Latina?		
	Escola A	Escola B
a) Um período de grandes aventureiros (Colombo, Cabral, etc.)	6	4
b) Uma missão cristã fora da Europa	2	1
c) Grandes impérios de grandes nações europeias	2	2
d) O começo de um período de exploração	5	15
e) Um esforço europeu para o progresso em outros continentes	2	2
f) Desprezo e desrespeito com outras culturas (indígenas, negros, etc.)	6	7
	4 alunos marcaram mais de uma opção.	2 alunos marcaram mais de uma opção.

⁶ Optou-se por não se identificar as escolas, conforme as normas do comitê de ética do Instituto Federal Goiano. Assim, na cidade de São Luís de Montes Belos elas serão identificadas pelas letras A e B. Na cidade de Morrinhos elas serão identificadas pelas letras C e D.

3. Qual país do continente americano você mais conhece?		
	Escola A	Escola B
a) Argentina	2	4
b) Uruguai	0	1
c) México	2	1
d) Brasil	13	27
e) Paraguai	4	2
f) Chile	1	0
g) Peru	0	0
h) El Salvador	0	0
i) Venezuela	0	1
	2 marcaram mais de uma opção; 1 aluno não marcou nenhuma.	3 alunos marcaram mais de uma opção.

4. Quais as principais palavras que vêm na sua cabeça quando você ouve falar em América Latina?		
	Escola A	Escola B
a) Países subdesenvolvidos	15	15
b) Países multiculturais	3	10
c) Países democráticos	2	5
d) Países influenciados ideologicamente	0	1
e) Países que foram violentamente transformados no período colonial	1	5
	1 marcou mais de uma opção.	6 marcaram mais de uma opção.

5. Marque com um x o grupo indígena da América Latina de que você já ouviu falar		
	Escola A	Escola B
a) Olmecas	5	6
b) Maias	8	22
c) Incas	7	21
d) Astecas	5	16
e) Zapotecas	0	0
f) Toltecas	0	0
	6 marcaram mais de uma. 6 alunos não escolheram nenhuma das alternativas.	21 marcaram mais de uma; 3 alunos não escolheram nenhuma das alternativas.

6. Você considera importante saber sobre a cultura e a sociedade do povo da América Latina? Por quê?		
	Escola A	Escola B
a) Sim	9 alunos explicaram suas escolhas, por acharem interessante e/ou importante conhecer a história de outros povos. 2 alunos não explicaram o motivo de suas escolhas.	23 alunos explicaram suas escolhas. A maioria deles respondeu que sim, pois é importante conhecer e saber sobre a cultura de outros países da América Latina. Muitos alunos também alegaram ser interessante conhecer outras culturas. 1 aluno não explicou o motivo de sua escolha.
b) Não	3 alunos explicaram que escolheram “não”, porque não tinham nenhum motivo específico ou porque não achavam necessário estudar essas culturas. 3 alunos não explicaram o motivo de suas escolhas.	2 alunos explicaram que não sabem de nada ou que deveriam saber apenas sobre o Brasil. 2 alunos não explicaram os motivos de suas escolhas.
	2 alunos não escolheram nenhuma das opções e não responderam por quê.	1 aluno não escolheu nenhuma das opções, porém no campo reservado a responder “por quê?”, ele escreveu "Para saber mais do nosso país".

7. Existem muitas diferenças entre os demais países da América Latina e o Brasil? Destaque as principais delas. Por quê?		
	Escola A	Escola B
a) étnico	3	2
b) econômico	5	12
c) cultural	6	17
d) idioma	7	9
e) social	2	3
	8 alunos justificaram as alternativas marcadas, escrevendo que os demais países latino-americanos e o Brasil possuem várias diferenças, como a língua falada, as inúmeras culturas existentes e as diferenças econômicas e sociais. 6 alunos não explicaram as razões de escolherem a(s) alternativa(s) marcada(s). 6 alunos escolheram mais de uma alternativa. 5 alunos não responderam.	23 alunos justificaram as alternativas marcadas, argumentando que os países latino-americanos são multiculturais e que existe uma grande diferença entre o idioma falado no Brasil e nos outros países latino-americanos. 5 alunos não explicaram as razões de escolherem a(s) alternativa(s) marcada(s). 8 alunos marcaram mais de uma alternativa. 1 aluno não respondeu.

8. Qual é o personagem "heroico" da América Latina mais conhecido?		
	Escola A	Escola B
a) Che Guevara	8	14
b) Simon Bolívar	3	8
c) San Martín	5	7
	3 alunos não escolheram nenhuma das alternativas.	

9. Sinalize qual o período da história da América Latina você mais estudou.		
	Escola A	Escola B
a) História pré-colombiana	1	2
b) História da colonização	10	20
c) Os processos de independência	6	14
d) América Latina na primeira metade do século XX	1	2
e) América Latina na segunda metade do século XX	0	0
f) América Latina hoje	1	5
	3 escolheram mais de uma; 4 alunos não escolheram nenhuma das opções.	11 marcaram mais de uma; 1 aluno não escolheu nenhuma das opções.

10. Qual a maior potência econômica da América Latina?		
	Escola A	Escola B
a) Argentina	15	15
b) Uruguai	2	10
c) Brasil	3	10
d) Paraguai	1	5
e) Chile	2	0
f) Bolívia	0	2
g) Costa Rica	2	7
h) Venezuela	0	0
i) Equador	1	1
	5 alunos escolheram mais de uma opção.	14 alunos escolheram mais de uma opção; 1 aluno não escolheu nenhuma das opções.

11. Você acha que os países da América Latina dependem da matéria-prima e da economia de outros países? Por quê?		
	Escola A	Escola B
a) Sim	5 alunos explicaram que “sim”, pois os países necessitam de ajuda mútua, porque cada país é rico em um tipo de matéria-prima. Também ocorreu a explicação “sim” para o desenvolvimento econômico. 2 alunos não explicaram as razões de suas escolhas.	17 alunos explicaram que “sim”, pois os países latino-americanos necessitam uns dos outros, para poder desenvolver suas economias. Alguns alunos também abordaram o fato de os países latino-americanos possuírem diversas coisas para oferecer aos outros países e que todos eles dependem uns dos outros. 1 aluno não explicou a razão de sua escolha.
b) Não	1 aluno explicou que “não”, pois os países latino-americanos são autossuficientes. 5 alunos não explicaram as razões de suas escolhas.	4 explicaram que “não”, pois os países latino-americanos possuem autonomia econômica. 3 alunos não explicaram as razões de suas escolhas.
	6 alunos não responderam.	4 alunos não responderam.

12. Escreva, nas linhas abaixo, o que você sabe sobre o Mercosul.	
Escola A	Escola B
	10 alunos responderam que o Mercosul é um mercado econômico, um projeto envolvendo quatro países, um mercado comum, uma união de países, uma união econômica de países da América Latina.
19 alunos não responderam ou afirmaram não saber o que é o Mercosul.	19 alunos não responderam ou afirmaram não saber o que é o Mercosul.

13. Escreva, nas linhas abaixo, o que você conhece da história latino-americana.	
Escola A	Escola B
	9 responderam conhecer os diversos processos de independência, a história dos incas, dos maias e dos astecas, os processos de colonização, a América Latina como um subcontinente multicultural, que possui vários locais turísticos, constituídos pelo relevo natural e pela história.
19 alunos não responderam ou afirmaram não saber nada a respeito da história da América Latina.	20 alunos não responderam ou afirmaram não saber nada a respeito da história da América Latina.

Fonte: Questionário aplicado aos alunos e sistematizado por Marcyvon Dias.

Na cidade de Morrinhos, o questionário também foi aplicado igualmente nas duas únicas escolas que atendem aos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Os dois colégios estão localizados em regiões próximas ao centro da cidade – permitindo assim, que o deslocamento dos alunos ocorra sem a necessidade de um transporte escolar – e elas recebem alunos com condições sociais adversas. No colégio C, 17 alunos responderam ao questionário e no colégio D, 40 alunos o responderam. Na instituição C, o questionário foi respondido por 8 meninas que apresentavam idades variadas entre 14 a 16 anos, e 9 meninos com predominantemente 15 anos de idade. Já na instituição D, o questionário foi respondido por 19 alunas, apresentando idades variadas entre 14 a 16 anos e os meninos foram 21, com idades entre 15 a 17 anos.

A seguir, o quadro 2 expõe os dados coletados junto aos alunos de Morrinhos.

Quadro 2. Respostas dos alunos ao questionário aplicado nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Morrinhos-GO

1. Qual seu interesse sobre a história dos seguintes lugares		
	Escola C	Escola D
a) A história da localidade onde vivo	0 alunos	3 alunos
b) A história da minha região	0 alunos	3 alunos
c) A história do Brasil.	11 alunos	10 alunos
d) Outros países da América Latina	0 alunos	7 alunos
e) A história do mundo, incluindo a América Latina.	6 alunos	17 alunos

2. A que você associa o período de colonização no Brasil e na América Latina?		
	Escola C	Escola D
a) Um período de grandes aventureiros (Colombo, Cabral, etc.)	8 alunos	10 alunos
b) Uma missão cristã fora da Europa	0 aluno	0 aluno
c) Grandes impérios de grandes nações europeias	3 alunos	3 alunos
d) O começo de um período de exploração	3 alunos	16 alunos
e) Um esforço europeu para o progresso em outros continentes	0 aluno	4 alunos
f) Desprezo e desrespeito com outras culturas (indígenas, negros, etc.)	3 alunos	7 alunos

3. Qual país do continente americano você mais conhece?		
	Escola C	Escola D
a) Argentina	0	5
b) Uruguai	0	0
c) México	0	5
d) Brasil	17	29
e) Paraguai	0	1
f) Chile	0	0
g) Peru	0	0
h) El Salvador	0	0
i) Venezuela	0	0

4. Quais as principais palavras que vêm na sua cabeça quando você ouve falar em América Latina?		
	Escola C	Escola D
a) Países subdesenvolvidos	5	25
b) Países multiculturais	1	4
c) Países democráticos	2	2
d) Países influenciados ideologicamente	0	1
e) Países que foram violentamente transformados no período colonial	8	7

5. Marque com um x o grupo indígena da América Latina de que você já ouviu falar		
	Escola C	Escola D
a) Olmecas	3	5
b) Maias	7	16
c) Incas	5	11
d) Astecas	1	3
e) Zapotecas	0	2
f) Toltecas	0	1

6. Você considera importante saber sobre a cultura e a sociedade do povo da América Latina? Por quê?		
	Escola C	Escola D
a) Sim	14	37
b) Não	1	3
	7 alunos consideram a importância do estudo da América Latina para a obtenção de conhecimento. 7 alunos consideram a importância do conhecimento da América Latina por ser nossa cultura. 1 aluno que respondeu “não” disse que isso não é importante em sua vida.	Os que responderam “não” informaram não têm interesse em saber sobre a América Latina. Dos que responderam “sim”, 9 alunos informaram que acham importante o estudo da América Latina para a obtenção de conhecimento e também porque faz parte da nossa cultura.

7. Existem muitas diferenças entre os demais países da América Latina e o Brasil? Destaque as principais delas. Por quê?		
	Escola C	Escola D
a) étnica	0	6
b) econômica	5	13
c) cultural	5	14
d) idioma	3	6
e) social	2	1
	5 alunos consideram que cada país se destaca por uma coisa. 1 aluno considera que as terras brasileiras são férteis. 5 alunos responderam que os demais países da América Latina têm uma cultura diferente da dos brasileiros. 3 alunos consideram que os demais países falam idiomas diferentes do nosso. 2 alunos consideraram as diferenças entre as classes sociais.	Os 6 alunos que responderam o item “étnico” citaram a desigualdade social. 13 alunos responderam que o Brasil tem economia mais forte que os demais países da América Latina e também citaram a exportação de matérias-primas. Os alunos que escolheram o item “cultura” dizem que todos os países têm a sua própria cultura. 6 alunos responderam que os demais países da América Latina têm idiomas diferentes do Brasil;

8. Qual é o personagem “heroico” da América Latina de que você mais ouviu falar?		
	Escola C	Escola D
a) Che Guevara	4	5
b) Simón Bolívar	12	22
c) San Martín	0	10

9. Sinalize qual período da história da América Latina você mais estudou.		
	Escola C	Escola D
a) História pré-colombiana	2	4
b) História da colonização	10	26
c) Processos de independência	3	4
d) América Latina na primeira metade do século XX	0	2
e) América Latina na segunda metade do século XX	0	0
f) América Latina hoje	0	4

10. Qual a maior potência econômica da América Latina?		
	Escola C	Escola D
a) Argentina	12	13
b) Uruguai	0	2
c) Brasil	3	7
d) Paraguai	0	2
e) Chile	0	3
f) Bolívia	0	2
g) Costa Rica	0	3
h) Venezuela	0	1
i) Equador	0	1

11. Você acha que os países da América Latina dependem da matéria-prima e da economia de outros países? Por quê?		
	Escola C	Escola D
a) sim	10	30
b) não	2	9
	<p>Sim. Os países da América Latina são desenvolvidos e ricos em recursos naturais, mas dependem da economia de outros países. Não são autossuficientes.</p> <p>Não. Os países da América Latina são bem sucedidos economicamente.</p>	<p>Sim. A América Latina não tem todos os recursos e os países dependem da matéria-prima ou da economia de outros países.</p> <p>Não. Os países da América Latina são ricos em recursos naturais, são bem sucedidos economicamente e independentes.</p>

12. Escreva, nas linhas abaixo, o que você sabe sobre o Mercosul	
Escola C	Escola D
- O Mercosul é um bloco econômico da América Latina, responsável pelas relações econômicas entre os países-membros.	- O Mercosul é um bloco econômico da América Latina; - O Mercosul é um grande mercado que envolve alguns países do sul; - Conjunto de países para a produção de um determinado produto.

13. Escreva, nas linhas abaixo, o que você conhece e do que se recorda da história latino-americana.	
Escola C	Escola D
Os alunos informaram que são países subdesenvolvidos e que houve períodos de colonização e exploração por parte de outros países, causando as diferenças sociais.	Os alunos informaram que houve períodos de colonização e exploração por parte de outros países, período de independência de alguns países e período das grandes guerras. Muitos alunos deixaram de responder.

Fonte: Questionário aplicado aos alunos e sistematizado por Nathiele Cristine Cunha Silva.

Quando olhamos as respostas dadas pelos alunos, percebemos que ainda permanece um conhecimento sobre a história latino-americana diretamente relacionado à história dos europeus. Os conteúdos apontados como os mais conhecidos encontram-se dentro do período colonial e do processo de independência dos países da América Latina.

Para além dessa percepção, vimos que o conhecimento adquirido pelos alunos retrata o passado da América Latina. Dos 48 alunos que responderam o questionário, apenas 10 alegaram que o período mais estudado foi a “América Latina hoje”. Eujanian (1998), no *I Seminário do Ensino de História*, promovido pelo Setor Educacional do Mercosul, já denunciava a falta de diálogo que caracterizava as tradições historiográficas dos países da América do Sul – notado pela pouca circulação das produções realizadas por cada país. Neste sentido, havendo pouca circulação de produções historiográficas, também ocorre como desdobramento a superficialidade dos livros didáticos e a insegurança de professores que atuam na educação básica em trazer certos tipos de conhecimentos dos quais não têm domínio, uma vez que, como observa Cerri (2009), existem certas dificuldades para colocar o professor diante de outras formas de entender e praticar a seleção e organização de conteúdos, por ser uma questão que não se refere apenas à instrução do uso de uma nova técnica, mas diz respeito ao retrabalho com as identidades.

Na continuidade, também observamos, nas escolas da cidade de Morrinhos, que o personagem “heroico” de que mais ouviram falar foi Simon Bolívar, e este faz parte do passado histórico da América Latina, porque está exposto dentro do processo de independência de seus países. Entretanto, também percebemos que as quatro escolas sinalizaram Che Guevara como outro personagem “heroico” latino-americano. Cabe aqui ressaltar que esse personagem é retratado como conteúdo de estudos sobre a Revolução Cubana, e esta é tema de estudo da América Latina na segunda metade do século XX, que não foi citada por nenhum aluno das quatro escolas como um dos períodos estudados.

Nesta perspectiva, ao pensarmos na resposta dada pelos alunos, apontando Che Guevara como o personagem “heroico” rememorado por eles, cabe destacar que as representações construídas sobre o mito Che Guevara, vão além do que é transmitido como conteúdo na sala de aula. Tratando-se deste personagem da Revolução Cubana, seu mito está fortemente arraigado no imaginário social dos povos latino-americanos. Após sua morte, Che converteu-se em inspiração e objeto de homenagens de um sem-número de poemas e canções. Seu nome ocupou destaque especial em jornais, revistas, livros, teses, dissertações (VILLAÇA, 2006).

Ainda a respeito dos conteúdos mais conhecidos pelos informantes, notamos que estes têm sido veiculados nas propostas curriculares do Brasil, desde 1850, evidenciando assim que o conteúdo assimilado pelos alunos é muito mais fruto de permanências do que propriamente de mudanças advindas do que está sendo proposto pelo SEM.

Outro fator observado nas respostas dos alunos, que demonstra muito mais as permanências do que propriamente as mudanças, refere-se aos grupos indígenas de que mais ouviram falar. Das respostas dadas, os maias e os incas são os mais conhecidos. Embora haja uma variedade de grupos indígenas que povoaram e povoam a América Latina, estes dois grupos, de acordo com Santiago (2012), são os que têm permanecido e veiculado, juntamente com os astecas, desde 1930, nas propostas curriculares e nos livros didáticos brasileiros. Grupioni (1995) tem apontado que os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela História e pela Antropologia no conhecimento do “outro”, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existentes desde os tempos da colonização aos dias atuais.

Diante do exposto acima, percebemos que os temas dos povos indígenas, da colonização e dos processos de independência, citados pelos alunos, são expostos pelos professores, advindos de documentos prescritos, que, segundo Goodson (1995), promulgam e justificam determinadas intenções básicas de escolarização e constituem um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada.

Refletindo a respeito dos eixos comuns propostos pelos pesquisadores nos encontros do ensino de História, promovidos pelo SEM, vemos, nas respostas colocadas pelos alunos, que há sinais de conhecimento de alguns deles, uma vez que responderam as questões referentes aos grupos indígenas e ao Mercosul. Contudo, notamos que muitos alunos da cidade de São de Luís de Montes Belos não responderam a respeito do Mercosul, e os que responderam, das duas cidades, afirmaram, em sua maioria, que seu objetivo é apenas econômico, deixando evidente que não têm conhecimento sobre

outros importantes objetivos do bloco.

Gadotti (2007) observa que existe nas escolas um desconhecimento a respeito do Mercosul. Para o autor, os projetos desse bloco econômico não são acessíveis nem para a sociedade civil nem para a escola. Nesse sentido, Gadotti (2007) entende que é necessário democratizar o Mercosul, fazer com que as pessoas o conheçam e tenham consciência da necessidade do fortalecimento dos laços de integração, como um modo de dinamizar a economia, a tecnologia e as condições de vida dos Estados Partes. O autor ainda descreve que, para isto, é importante que se introduza, na formação dos professores, o “componente Mercosul”, pois o professor “precisa estar convencido da importância da integração regional, reconhecer a necessidade do desenvolvimento de uma *identidade regional e comunitária*” (GADOTTI, 2007, p. 34).

Todavia, cabe aqui advertir que entre as ações previstas para a execução das linhas estratégicas do Plano de Ação (2011-2015) do SEM, foi proposto o levantamento de conteúdos existentes sobre a integração regional e a produção de materiais referentes à história do Mercosul, para a difusão nos sistemas educacionais.

Conjecturando ainda sobre o viés econômico, dado perceptível nas respostas expostas pelos alunos foi o modo como estes situaram os países da América Latina, dentro do contexto de uma história universal, classificando-os como subdesenvolvidos.

Ao pensarmos nas tendências historiográficas, que foram veiculadas na sala de aula das escolas brasileiras, podemos compreender a representação que foi exibida pelos alunos sobre a América Latina, uma vez que estamos diante do fato de que a história econômica privilegiou, num passado não muito distante, a sucessão de modos de produção, que incluía a luta das classes sociais, expunha um quadro histórico evolutivo e situava os indivíduos e países de acordo com seus lugares (MATHIAS, 2011). Nesse sentido, o ensino de história veiculado nas décadas de 1970 e 1980 tratava de entender a inserção do Brasil no sistema capitalista e seu alinhamento junto aos países “subdesenvolvidos”. Assim, foram criadas identidades econômicas que situavam as semelhanças do processo histórico de toda a região denominada América Latina, sob as categorias que colocavam em oposição os “países desenvolvidos” e “países subdesenvolvidos”. Estas interpretações penetraram na produção didática destinada para alunos do então denominado 2º grau, reduzindo a História da América Latina a etapas sucessivas de dependência econômica, que iniciava com a dependência colonial e seguia com a dependência primário-exportadora e a dependência tecnológica financeira (BITENCOURT, 2005).

Outro aspecto observado sobre a questão econômica foi a resposta dada pelos alunos das quatro escolas, quando perguntados a respeito da maior potência econômica da América Latina. Nas respostas emitidas por eles, predominou a Argentina como a maior potência econômica. Neste sentido, a questão que se coloca é a razão pela qual os alunos escolheram este país.

Quanto se pensa na Argentina, estudos realizados por Beired (2001) e Silveira (2009) sinalizam que a partir de 1920 até a ditadura militar, iniciada em 1976, uma nova corrente de direita se mobilizou no país, com o objetivo de transformá-lo em uma po-

tência econômica, militar e imperialista. Essa corrente política idealizou um conjunto de representações que sustentava a manutenção das tradições nacionais e das explicações históricas específicas, que podiam servir para defender o imperialismo e o expansionismo argentino sobre os demais países da América do Sul, especialmente os da região do Prata, que incluía o Brasil. Para isto, os intelectuais argentinos atuaram na revisão de sua história nacional e na propagação da nação, em clara superioridade aos países vizinhos. Assim, é possível sinalizar que a resposta dada pelos alunos advém dos conhecimentos adquiridos pelos professores, na educação formal, uma vez que o revisionismo histórico do passado da nação argentina foi construído e levado a cabo, no interior de um ambiente intelectual.

Por fim, como último aspecto observado, vimos que a questão cultural predominou como resposta dada pelos alunos, ao tema das diferenças existentes entre o Brasil e os demais países da América Latina. A respeito dessa resposta, é possível apontar que ela está refletindo o que tem sido veiculado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o quarto ciclo⁷ do ensino fundamental, uma vez que neles se encontra descrito que há uma preocupação com o conhecimento, a análise e a reelaboração do eu, do outro e do nós. Neste sentido, está demarcada que uma das escolhas pedagógicas do professor deve ser o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência, para auxiliar na identificação e na distinção do “eu”, do “outro” e do “nós”; a construção das práticas e dos valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época, e a construção dos consensos e dos conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas.

3. Considerações finais

Neste artigo, vimos que a América Latina tem sido veiculada nas propostas curriculares desde o século XIX, mantendo mais a permanência de certos conteúdos do que propriamente fazendo mudanças ou inclusões. Vimos também que os Planos de Ação do SEM colocam, em sua pauta, projetos e atividades sobre o ensino de História que buscam viabilizar uma integração regional. Contudo, se desde a sua formação, o SEM vem desejando constituir uma base curricular de História que favoreça o processo de integração e formação da identidade regional, cabe observar se esta demora na oficialização pode ser “um forte indicativo da dificuldade que se tem em formular um projeto identitário, tendo como suporte a reformulação curricular de História que, por sua vez, envolve países com diferentes demandas, apesar de estarem integrados a um espaço regional comum” (OLIVEIRA 2010, p. 128).

Creemos que este questionamento exposto por Oliveira (2010), está perceptível nas respostas dadas pelos alunos ao questionário. O ensino apreendido por eles, na cidade de São Luís de Montes Belos e Morrinhos, e a memória que se tem constituído sobre a América Latina não têm possibilitado a formação da integração regional e da

⁷ Correspondem atualmente ao oitavo e nono anos.

identidade latino-americana, porque prevalece a história do passado latino-americano, predominam conteúdos veiculados por anos – nas diferentes propostas curriculares, há um desconhecimento dos significados do Mercosul – como bloco regional e, por fim, os conteúdos difundidos colocam a América Latina na condição de ser a sobremesa de um menu, cujo prato principal é ainda a história europeia.

Nesta perspectiva, é possível inferir que o desconhecimento a respeito da América Latina, exposto pelos alunos, decorre certamente do fato de que o simples ato formal das diretrizes do SEM, em uma trajetória com mais de vinte anos, não chegou a impactar nas salas de aulas, como se propunha, visto que as ações objetivas envolvendo os seminários de especialistas seriam imprescindíveis para promover mudanças e inclusões de conteúdos, a partir das trocas de experiências e produção conjunta dos grupos de trabalhos e das instituições de ensino e pesquisa dos países membros.

Entretanto, tais seminários ocorreram somente nos anos 1997, 1999 e 2002, o que não trouxe desdobramentos, e não refletiram efetivamente na construção de uma integração latino-americana e da identidade regional, assim como na tradução em materiais didáticos e cursos de formação continuada de professores à luz das discussões, intercâmbios e novos conhecimentos integrados e construídos coletivamente. Consequentemente, sem novos materiais produzidos e sem cursos de formação e atualização permanente, o professor não se vê numa situação confortável, em seu fazer pedagógico, para reestruturar e incluir certos tipos de conteúdos dos quais não tem domínio, prevalecendo, assim, o uso dos livros didáticos que mantêm a veiculação de conteúdos que estão prescritos nas propostas curriculares.

Assim, refletir sobre estas e outras questões urgentes neste campo de conhecimento pode ser um bom começo, pois o presente texto não tem a pretensão de dar respostas a todas as questões colocadas. No entanto, ele pode deixar como questionamento o seguinte: o que o Setor Educacional do Mercosul tem feito para que suas propostas cheguem até as escolas?

Documentos escritos

MERCOSUL 2011-2015. *MERCOSUL/CMC/DEC Nº 20/11*.

Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br>>. Acesso em: 04/02/2014.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: História/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Referências bibliográficas

BEIRED, José Luis Bendicho. “A grande Argentina: um sonho nacionalista para a construção de uma potência na América Latina”, *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 21, n. 42, p. 303-322, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria F. "Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades", *Revista Eletrônica da Anphlac*. São Paulo, n. 4, p. 5-15, 2005.

CERRI, Luis Fernando. "Recortes e organizações de conteúdos históricos para a Educação Básica", *Antíteses*. Londrina, v. 2, n. 3, p. 131-152, jan.- jun. 2009.

CHARTIER, Roger. "O mundo como representação", *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan. - abr., 1991.

DIAS, Maria de Fátima S. "Nacionalismo e estereótipos: a imagem sobre a América nos livros didáticos de História no Brasil", in: DIAS, Maria de Fátima S. (org.). *História da América: ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004, p. 49-64.

EJANIAN, Alejandro. "Diálogo e contatos entre a historiografia dos países americanos: uma visão na perspectiva argentina", in: MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O Ensino de História e Geografia no Contexto do Mercosul*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 38-44.

GADOTTI, Moacir. *O Mercosul educacional e os desafios do século XXI*. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 julho 2009.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUPIONI, Luís D. B. "Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil", in: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. (org.). *A temática indígena na Escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-526.

KOLING, Paulo J. "O Ensino de História da América na Educação Básica: reflexões a partir dos livros didáticos e obras utilizadas em escolas públicas no Oeste do Paraná", in: *VIII Encontro Internacional da ANPHLAC*. Vitória, 2008. Disponível em: <http://anphlac.org/periodicos/anais/encontro8/paulo_koling.pdf>. Acesso em: 12 outubro 2011.

MAHEIRIE, Kátia. "A singularidade do sujeito e o engajamento coletivo", in: ZUGUEIB NETO, Jamil. *Identidades e crises sociais na contemporaneidade*. Curitiba: Editora da UFPR, 2005, p. 233-243.

MATHIAS, Carlos L. K. "O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica", *História Unisinos*, v.15, n.1, p. 40-49, jan./abril, 2011.

OLIVEIRA, Thalita M. C. R. *A Política Curricular de História no Mercosul Educacional: investigando os discursos sobre "identidade regional"*. 165 p. Dissertação. Faculdade de Educação, UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.

SANTIAGO, Léia Adriana S. "O Ensino de História no Setor Educacional do Mercosul",

in: *Revista PerCursos*, Florianópolis, v.11, n. 1, p. 1-17, Jan/Jul, 2010.

_____. *Ensino de História da América no Brasil e na Argentina (1995-2010): um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana*. 317 p. Tese. Centro de Educação, UFPR. Curitiba, 2012.

SANTIAGO, Léia Adriana S. et al. "Políticas educacionais integradoras: propostas curriculares do Brasil e da Argentina". *Conjectura: Filosofia. Educação*, Caxias do Sul, v. 21, n. 1, p. 144-181, jan./abr. 2016.

SEPÚLVEDA, Myrian dos Santos. "Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos", *Revista brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, vo. 13, n. 38, out. 1998.

SILVA, Vitória Rodrigues. *Concepções de História e de ensino em manuais para o Ensino Médio brasileiros, argentinos e mexicanos*. 279 p. Tese. Departamento de História. USP. São Paulo, 2006.

SILVEIRA, Marise da. *Escolas, ensino de História e identidades em tempos de Ditadura Militar*. 318 p. Tese. Programa de Pós-Graduação em História, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

VILLAÇA, Mariana Martins. "Representações de Che Guevara na canção latino-americana", *Projeto História*, São Paulo, v. 32, p. 355-370, jun. 2006.

Artigo recebido em 17/04/2016; aprovado para publicação em 28/06/2016

RESUMO: As propostas curriculares veiculadas no Brasil incluem temas referentes ao estudo da América Latina desde os anos de 1850. Já o Setor Educacional do Mercosul (SEM) vem estabelecendo planos de ação que incluem propostas para o ensino de História, objetivando a integração regional. Neste sentido, este artigo apresenta informações coletadas junto aos alunos do ensino fundamental de quatro escolas públicas municipais das cidades de São Luís de Montes Belos e de Morrinhos, em Goiás, intencionando verificar as apropriações que estes têm a respeito da América Latina e se este conhecimento contribui na construção da integração regional e da identidade latino-americana, como objetiva o SEM. Concluímos sinalizando que o ensino transmitido aos adolescentes não têm possibilitado a formação da integração regional e da identidade latino-americana, uma vez que predomina a transmissão de conteúdos que coloca a história da América subordinada à história europeia.

PALAVRAS-CHAVE: América Latina; Ensino de História; Setor Educacional do Mercosul; Ensino Fundamental.

ABSTRACT: The Brazilian curriculum proposals have included themes related to the studies of Latin America since 1850. The Mercosur Educational Sector (SEM), in its turn, has been design-

ing action plans including proposals for the History teaching in order to promote regional integration. In this sense, this paper presents data about primary school students from four municipal public schools of São Luís de Montes Belos and Morrinhos, in Goiás. The objective is to verify which Latin American contents the students have appropriated, and if this knowledge has contributed to regional integration and to Latin American identity, according to SME objectives. We conclude that the teaching of these contents has not enabled the formation of regional integration and of Latin American identity, since the history of Latin America is subordinated to the history of Europe.

KEYWORDS: Latin America, History Teaching, Mercosur Educational Sector, Secondary school.

Nucleação de escolas rurais em Patos de Minas-MG (1989-1999): um processo consolidado

Suze Silva Sales

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Assistente da Universidade Federal do Tocantins-TO. e-mail: suzesalles@yahoo.com.br

1. Introdução

A História do Brasil republicano, iniciada em 1889, trouxe consigo uma forte tradição rural herdada da época em que o país era colônia (1500-1822) e, posteriormente, império (1822-1889). No início do século XX, a base econômica estava voltada para a produção agrícola, principalmente nas grandes lavouras de café. Pode-se afirmar, pela análise da conjuntura da época, que a indústria nacional era quase inexistente, em comparação a outros países da Europa e da América, e o capital monetário brasileiro estava, em grande parte, nas mãos dos latifundiários e da pequena burguesia.

É nesse contexto que a história do país vai se configurando, sendo influenciada, de um lado, pelos interesses dominantes das classes supracitadas e, de outro, por iniciativas e ações de oposição a estes interesses. Vários fatores foram se somando ao enredo que foi sendo construído, beneficiando alguns segmentos em detrimento de outros.

A implantação e o desenvolvimento da indústria nacional, que se deu inicialmente nos centros urbanos, fez com que estes locais parecessem, à primeira vista, o destino para aqueles que ambicionavam melhores oportunidades de ascensão na “pirâmide social” do país. Milhões de moradores da área rural migraram para os centros urbanos no decorrer do século XX, fato que se tornou problemático desde então, uma vez que as áreas urbanas não comportavam, de forma adequadamente estruturada, o grande contingente de “chegantes”. A falta de planejamento e de ações rápidas e eficazes nas cidades originou bolsões de miséria e condições precárias de sobrevivência.

Com a balança populacional pendendo cada vez mais para as áreas urbanas, era necessário criar um conjunto de ações para conter o êxodo rural e, ao mesmo tempo, que transformasse o campo em *locus* estratégico, que exercesse com competência a função de produzir gêneros alimentícios para a cidade, matéria-prima para a indústria, além de contribuir com o excedente da produção para a exportação, o que garantiria divisas econômicas para o país.

Alcançar esse grau de desenvolvimento no meio rural foi o objetivo perseguido pelos gestores do Brasil durante todo o século XX e, para tanto, várias iniciativas foram implementadas, desde políticas econômicas a políticas educacionais. Essas últimas são o objeto de estudo, resultado de pesquisa¹ que buscou analisar algumas tentativas oficiais de intervenção na educação que foi e é oferecida para o cidadão rurícola, procurando levantar questões que perpassaram o âmbito educacional, relacionando-as às transformações sociais, econômicas e culturais surgidas no decorrer do século XX no campo, e em especial para o município de Patos de Minas-MG, no período de 1989 a 1999².

Partiu-se do pressuposto de que as populações rurais foram alvo de políticas públicas, originadas e estruturadas em gabinetes, que não propiciaram um espaço democrático de discussões e reflexões que envolvessem essa parcela significativa da sociedade. Mesmo ao tentar implementar alterações inovadoras, o modelo de gestão adotado foi o tradicional, reforçando a tendência verticalizadora das decisões oficiais.

2. *Percurso metodológico da pesquisa*

A Educação Rural³, no município de Patos de Minas durante os anos de 1989 a 1998, sofreu uma série de reestruturações. Ao analisar as iniciativas propostas para essa modalidade educacional, notou-se que as mudanças se ligaram, na maioria das vezes, aos períodos que compreenderam cada gestão municipal. Entretanto, a nucleação foi a prática recorrente nessas gestões.

O conceito de “nucleação”, com o desenrolar da pesquisa, foi se configurando como o agrupamento de várias escolas, antes isoladas (em que prevalecia a estrutura de salas multisséries, ou seja, duas, três ou mais séries sob a responsabilidade de um único professor e, geralmente, no mesmo espaço/sala), em uma central, a fim de fornecer subsídios para a concretização de uma educação tida como eficiente, com estruturas

¹ Pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2005 e 2007 junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais-FAPEMIG.

² Embora a dissertação da qual originou este artigo tratou de um período mais amplo (até 2002), o enfoque na análise da nucleação das escolas rurais remeteu ao período de 1989 a 1999, o que justifica o recorte temporal deste texto.

³ Neste artigo, utilizou-se a expressão *Escola Rural* tanto por se tratar de uma pesquisa histórica, cujo foco foi o período de 1989 a 1999, como pelas características que pressupõe tal nomenclatura (educação destinada para filhos de trabalhadores e trabalhadores rurais, associada à relação de latifúndios-minifúndios, segundo a lógica do capital agrário com estruturas físicas e humanas inadequadas, ideologia urbanesca – tanto no que se referia aos materiais pedagógicos quanto à formação de professores). Por estes motivos, não se utilizou o termo *Educação do Campo* e seus desdobramentos (que se difundiu e se fortaleceu ao final dos anos de 1990 em contrapartida ao termo *Educação Rural* e o que ele envolve). Para aprofundamento na análise do termo “Educação Rural”, conferir verbete de Marlene Ribeiro em: ALENTEJANO et al., 2012, p. 293-299.

físicas e humanas e organização administrativa e pedagógica idealizadas como adequadas.

Nesse sentido, esta pesquisa, desenvolvida na linha de História e Historiografia da Educação, focando um período específico de tempo (1989-1998) e do Estado da Arte em Educação Rural, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, junto à Universidade Federal de Uberlândia, de 2005 a 2007, partiu do seguinte questionamento: “*como o processo de nucleação das escolas rurais foi iniciado, desenvolvido e consolidado nas comunidades rurais no município de Patos de Minas*”?

Para compreender o fenômeno supracitado, nucleação de escolas rurais, foi necessário investigar a configuração *pari passu* do processo, a saber, as ações implantadas pelo poder público municipal e a forma como ocorreu a participação dos sujeitos envolvidos⁴ (idealização do processo, articulação com a comunidade e seus segmentos – Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Centros de Desenvolvimento Comunitário, professores, escolha dos locais que receberam as escolas já nucleadas e consolidação do processo com seus resultados). Outro fato bastante significativo e relevante foi a extrema redução das instituições escolares no meio rural. Através de decisões unilaterais – como se verá logo à frente – cerca de 90% das escolas alocadas no contexto rural foram fechadas.

Em busca do entendimento desse processo, que acometeu tantas escolas e comunidades rurais em Patos de Minas, necessitou-se resgatar o histórico, ou seja, a teia de acontecimentos que envolveram a nucleação, tentando, da maneira mais isenta possível (mesmo que a imparcialidade total seja um desafio ao historiador), apresentar e traçar a análise dos fatos. Para se chegar a este objetivo, lançou-se mão, principalmente, dos pressupostos da História Oral, pois concordou-se que

a força da história oral [...] é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral, Nuno Revelli, os "derrotados". Que ela continue a fazê-lo amplamente, mostrando que cada indivíduo é ator da história (JOUTARD, p. 33).

A escolha do método da História Oral se justificou pela importância de dar voz aos que outrora não a tiveram (THOMPSON, 1992), neste caso, pais de alunos, presidente de conselho comunitário, presidente do sindicato dos trabalhadores rurais e professores de algumas comunidades que tiveram escolas fechadas. Além destes, também foram ouvidos os testemunhos dos sujeitos representantes do poder municipal no período do estudo da pesquisa. Ouvir “os dois lados da história” foi fundamentalmente importante na pesquisa, pois possibilitou o confronto das opiniões, dos pensamentos, dos

⁴ Todos os depoimentos contidos neste artigo foram devidamente autorizados pelos cedentes envolvidos no processo de nucleação das escolas rurais de Patos de Minas. Todas as autorizações constam dos anexos da Dissertação, cuja versão *on line* pode ser acessada em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/1051/1/EducacaoRuralBrasileira.pdf>.

sentimentos envolvidos, ou seja, na perspectiva de imprimir veracidade aos fatos analisados. Dessa forma, entendeu-se que a História Oral se caracteriza como

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989, p. 52).

Para a análise histórica da implantação e consolidação do modelo de nucleação das escolas rurais de Patos de Minas, buscaram-se os Planos de gestão educacional do período, algumas publicações da Secretaria Municipal de Educação, e os atores sociais que participaram desses processos, os quais tiveram seus depoimentos colhidos e analisados a partir dos pressupostos da História Oral (THOMPSON, 1992).

O texto objetiva historiar os aspectos dicotômicos que parecem povoar a Educação Rural, aspectos estes que se materializaram em tentativas “inovadoras” de potencializar uma ação pedagógica mais eficaz para o atendimento da população rural, mas, contraditoriamente, são implantados de forma conservadora, em uma via de mão única, partindo do governo municipal em direção às comunidades rurais.

A escolha dos entrevistados foi precedida pela investigação de quem foram os atores envolvidos no processo de nucleação. Neste sentido, concordando com a visão de Thompson (1992, p. 254) em relação à pesquisa em História Oral, “o ponto de partida é a preparação de informações básicas, por meio de leitura ou de outras maneiras”. Assim, procuraram-se nos documentos oficiais, como Boletins Informativos da Prefeitura Municipal de Patos de Minas (1996), Ofícios da Secretaria Municipal de Educação (1996), Plano Municipal de Educação (1993-1996 e 1997-2000), obras sobre a educação do período investigado (SCHER, 1996) e em informações verbais os sujeitos que poderiam contribuir com o resgate das informações que cercaram o advento, implantação e consolidação das escolas nucleadas.

As entrevistas ocorreram de maneira tranquila e consensual, nas datas e locais citados nos relatos apresentados ao longo do texto, com a utilização de gravador e fitas K7, sempre com a preocupação de “deixar” as informações fluírem junto aos entrevistados, uma vez que se acreditou que “há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e flexibilização em relação a eles; e, acima de tudo, disposição de ficar calado e escutar” (THOMPSON, 1992, p.254).

Após as entrevistas, o material levantado (impressões, avaliação, dados e informações gravadas nas fitas K7) foi catalogado em fichas, datado e transcrito de maneira integral e respeitando a fala dos entrevistados. Esta etapa de transcrição demandou tempo significativo, o que já era esperado, já que havia a ciência de que tal tarefa se configurava como laboriosa, pois

a transcrição é, sem dúvida alguma, tarefa que consome muito tempo e que exige alta

qualificação. Para cada hora de fita gravada, a transcrição leva pelo menos seis horas e, no caso de gravações com fala muito difícil ou com dialeto, mais do dobro (THOMPSON, 1992, p. 291).

O material foi organizado como uma coletânea de narrativas e analisado de maneira global, ou seja, tentando relacionar as diversas informações, dados, sentimentos, impressões pessoais de cada entrevistado para composição de um texto coerente e com análises condizentes com a fala dos diversos sujeitos. Procurou-se estruturar o texto de forma que os fragmentos utilizados das entrevistas fossem selecionados e utilizados de maneira articulada e que possibilitasse a extração, da melhor forma possível, do que as entrevistas revelaram.

Acredita-se que, a partir de todo trabalho realizado, houve a possibilidade de construir uma visão do que foi e do que significou o processo de nucleação das escolas rurais para os alunos e seus pais, para as comunidades rurais como um todo, para os professores e para os gestores municipais que implementaram o processo. Dessa forma, segue-se o texto com esta finalidade: a de proporcionar o conhecimento da tessitura dos fatos que se desenrolaram no período que perpassou a introdução, implementação e concretização da nucleação das escolas rurais do município de Patos de Minas.

3. O processo de nucleação das escolas rurais de Patos de Minas

O Município de Patos de Minas se situa na região sudeste do país, no estado de Minas Gerais, na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Sua área territorial total é de 3.336 quilômetros quadrados. Em relação aos aspectos econômicos, Patos de Minas é um município de base agropecuária, sendo centro de comercialização da produção regional para outros mercados de consumo. Segundo Leite,

no setor rural, a modernização se encontra nas grandes propriedades e está em fase de expansão, ao passo que o pequeno e médio produtor sofre as conseqüências de uma desaceleração produtiva, em virtude de ausência de incentivos, não acesso a créditos e novas tecnologias, ausência de uma política agrícola regional/municipal, gerando o abandono da propriedade, em busca, na cidade, pelas melhores condições de sobrevivência familiar (LEITE, 2001, p. 4).

Nota-se, nessa afirmação, o reflexo da economia nacional, ou seja, o desenvolvimento sendo usufruído por poucos, os detentores dos meios de produção, que se viram em condições de aplicar investimentos na melhoria tecnológica das lavouras. Em contrapartida, o autor pondera que 95% das propriedades rurais do município nos anos de 1990 eram pequenas ou médias, ocupando até 100 hectares.

No período decorrido entre 1989 e 1992, é iniciado o processo de nucleação das escolas rurais. De 1993 a 1996, esse processo continuou de forma mais lenta e foram

iniciados dois projetos destinados para a educação rural: Projeto “Classes Multisseriadas” e Projeto “Classes Seriadas”, que buscavam, em ambos os casos, um trabalho pedagógico voltado para a cultura imediata dos alunos rurais e davam ênfase elevada ao meio em que estavam inseridos.

O princípio de supervalorizar a vida e o trabalho no campo já foi uma tendência quando se trata de educação rural, conhecido historicamente como “ruralismo pedagógico”. De acordo com Fonseca, (1985, p. 55),

pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse as orientações do “ruralismo pedagógico”. Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalistas, cujo objetivo escolanovista reforçava essa posição “da escola colada à realidade”, baseada no princípio de “adequação” e assim colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isso porque a “fixação do homem ao campo”, a “exaltação da natureza agrária do brasileiro” faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial, também ameaçado pelo inchaço das cidades e pela impossibilidade de absorver a mão-de-obra, engrossava a corrente dos ruralistas.

O movimento descrito acima, segundo a autora, envolveu políticos e educadores em sua época (primeiras décadas do século XX). Entretanto, não foi uma tomada de consciência do problema enfrentado pela população rural, mas, sim, uma visão político-ideológica, objetivando, acima de tudo, a manutenção do *status quo* vigente. O interesse era que o rurícola continuasse no seu meio, produzindo os bens necessários à indústria e ao suprimento da vida nas cidades.

A escola no meio rural, como se pode constatar pelo estudo da História da Educação do Brasil⁵, não foi alvo de políticas efetivas e consistentes por parte dos governos, tanto federais, como estaduais ou locais. Assim, a maioria das escolas, construídas próximas às fazendas e povoados, era o “que se convencionou chamar em nosso país de Escolas Isoladas Rurais, em que predominam as classes multisseriadas, tendo uma única professora para ministrar aulas, concomitantemente, para duas, três e até quatro séries diferentes” (FLORES, 2000, p. 23).

O município de Patos de Minas não fugiu a essa realidade. As escolas isoladas eram, na maioria das vezes, compostas de apenas uma ou duas salas e contavam com um número reduzido de alunos e, conseqüentemente, de professores. Essa situação acarretava várias dificuldades ao ensino rural, como a falta de espaço, recursos materiais e humanos. Em 1989, a rede municipal de educação no meio rural era composta de 80 escolas isoladas e, em sua maioria, multisseriadas nas variadas comunidades, fazendas e vilas do município.

As escolas nucleadas se caracterizavam, então, por agrupar várias escolas isoladas em uma central, a fim de fornecer subsídios considerados adequados para a concretização de uma educação tida como eficiente, também cumprindo com seu papel

⁵ Cf. AZEVEDO, 1953 (em especial o capítulo “O problema da Educação Rural”).

social. Esse modelo de nucleação escolar surgiu nos Estados Unidos e foi implantado no Brasil a partir de 1976, no Paraná, quando o país recebia a interferência de organismos norte-americanos como a USAID⁶. Logo após a implantação do modelo no Paraná, este se disseminou por Minas Gerais em 1983, Goiás em 1988 e São Paulo em 1989. Pode-se, então, inferir que, pelo alastramento da nucleação, esta foi uma forma de minimizar os problemas estruturais pelos quais passavam as escolas rurais.

O processo de nucleação no município de Patos de Minas não foi implantado de forma tranquila. De acordo com informações coletadas e apresentadas no relato a seguir, a ideia de se nuclear as escolas rurais do município teve sua origem em uma reunião de dirigentes municipais de educação denominada UNDIME (União de Dirigentes Municipais de Educação), em 1989, quando as então supervisoras da Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas, Márcia Helena Amâncio, Maria Madalena do Vale Gonzaga e Marli de Fátima Souza tiveram contato com a proposta de agrupar as escolas, antes isoladas, em núcleos educacionais.

Eu lembro que foi no governo do Antônio do Valle, no final de 1989. Por problemas políticos internos, a Secretária de Educação foi demitida e, na supervisão, fazíamos parte três supervisoras: a Madalena, que era chefe de divisão, e Marli e eu que coordenávamos. Nessa época, tinha surgido a UNDIME, naquele movimento de democratização do ensino, de fortalecimento dos municípios para sustentarem o ensino fundamental. Teve a reunião da UNDIME em Uberaba. Sem secretária, a Madalena foi para a reunião como chefe de divisão, substituindo a secretária, junto comigo, fui com ela na reunião. [...] Daí conhecemos o modelo de formação de professores e junto, um dos temas que mais se destacou lá foi a proposta da Prefeitura Municipal de Uberlândia. O Afrânio⁷ era o Secretário Municipal de Educação, e ele apresentou, nessa reunião, a proposta de nucleação que eles estavam operacionalizando em Uberlândia naquela época. E sabendo já da demanda que nós tínhamos, porque na época nós tínhamos muitas escolas multisseriadas e com quatro séries e um professor, poucas escolas com muitos alunos e uma professora por série e um número menor de escolas que tínhamos dois professores para uma série, nós percebemos que estava aumentando o número de salas com uma professora e quatro séries, tinha salas com sete alunos e uma professora. Nós voltamos de Uberlândia deslumbrados com a ideia, até porque vimos lá o que o Afrânio mostrou. Qualquer pessoa que vai fazer propaganda do seu projeto só mostra o bom. Ele mostrou lá o lado bom da coisa e a gente via umas fotos muito bonitas, os núcleos prontos, os ônibus lá, o pomar. A gente voltou só comentando aquilo, idealizando⁸.

As representantes da Secretaria trouxeram a ideia da nucleação, que foi recebi-

⁶ A USAID (United States Agency for International Development) foi uma agência do governo americano que tinha como objetivo auxiliar o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, como o Brasil, através de subsídios financeiros.

⁷ Afrânio de Freitas Azevedo, então Secretário Municipal de Educação de Uberlândia.

⁸ Entrevista cedida por Márcia Helena Amâncio, supervisora educacional da rede Municipal de Ensino de Patos de Minas, desde 1989, em 07/12/2006, nas dependências da E.M. Maria Inês Rubinger de Queiroz Rodrigues.

da pelo prefeito municipal da época, Antônio do Valle Ramos, com entusiasmo. A partir daí, foram discutidas estratégias de implantação do processo, quando se chegou à conclusão de que o melhor caminho seria convocar os dirigentes dos Centros de Desenvolvimento Comunitários (CDCs)⁹ locais e, em reuniões, apresentar-lhes o projeto. Posteriormente, a “proposta” seria levada a toda comunidade.

Algumas comunidades não aceitaram a desativação das escolas isoladas e o fato de terem seus filhos transportados para outras localidades. Um ex-presidente de CDC, Ronaldo Alves de Araújo, relata como acontecia o comunicado por parte do poder municipal.

A proposta já veio pronta da SEMEC com a ideia de melhoria para os alunos. Na reunião, os pais até achavam que era melhor os alunos ficarem, mas a proposta da SEMEC era para agrupar os alunos para uma melhor escola, uma adaptação entre séries, que não gastava ficar dando aula para as turmas juntas. [...] A comunidade queria que a nucleação fosse aqui, mas como era pra centralizar, por causa da distância, foi centralizada em Curraleiro e Alagoas [...]. Através de um estudo, foram consultados os conselhos das comunidades e no povoado de Alagoas, como havia mais possibilidade da escola funcionar mais tempo, para que não fundasse uma escola aqui que logo acabaria, foi decidido pelo local onde havia mais pessoas, mais acesso de transporte para os professores e alunos¹⁰.

A iniciativa de se nuclear as escolas rurais foi um marco inovador para essa modalidade educacional. Entretanto, pela análise das narrativas, a forma como a nucleação foi operacionalizada trouxe marcas do conservadorismo que perpetuou, e ainda perpetua, os interesses políticos em detrimento da promoção de ações participativas e democráticas no espaço rural.

A fala de Ronaldo Alves Araújo evidenciou essa situação ao focar quatro aspectos que perpassaram todo o processo de nucleação das escolas rurais do município de Patos de Minas: 1º) “*A proposta já veio pronta da SEMEC*”, que diz respeito à participação da comunidade escolar no processo; 2º) “[...] *os pais até achavam que era melhor os alunos ficarem*”, o que remeteu à representatividade que a escola tinha para a comunidade; 3º) “*A comunidade queria que a escola fosse aqui, mas como era para centralizar [...]*”, ou seja, quais critérios foram utilizados para se decidir aonde seriam construídos os núcleos; e 4º) “[...] *mais acesso de transporte para os professores e alunos*”, tendo em vista as grandes distâncias que seriam percorridas a partir da nucleação.

⁹ Esses centros são associações em que os moradores das comunidades rurais se organizam para conseguir representação sistematizada frente ao poder público e a segmentos da sociedade civil, como a Igreja e, assim, participar de programas assistencialistas de liberação de recursos e apresentar as reivindicações e anseios das comunidades.

¹⁰ Entrevista cedida por Ronaldo Alves de Araújo, presidente do Centro de Desenvolvimento Comunitário de Mata do Brejo, no período de 1992-2000, em 10/06/2004, em sua residência, na comunidade de Mata do Brejo.

O primeiro aspecto deixou claro que a visão da comunidade foi de que a “proposta” já vinha pronta da SEMEC. Como a supervisora Márcia Helena Amâncio relatou, existiam escolas com uma professora e quatro séries dividindo o mesmo espaço, além de que, do ponto de vista estrutural, algumas escolas não contavam sequer com sistema de água e esgoto instalados, e os recursos humanos também eram escassos. Muitas delas não dispunham de funcionários administrativos para realizar atividades básicas, como a limpeza e preparo do lanche dos alunos. Era necessário fazer algo para melhorar essa situação.

A nucleação se mostrou um recurso “salvador” às gestões municipais que passaram o período, do início à finalização do processo de nucleação, pois se reafirma: na ótica custo-benefício era mais viável operacionalizar nove escolas nucleadas do que cerca de oitenta escolas multisseriadas. Outro fato marcante narrado por Márcia Helena Amâncio foi o aumento do número de escolas com uma professora para quatro séries. Da parte da SEMEC, não era de se estranhar esse fato, já que a educação ministrada em condições tão precárias, somando-se à falta de perspectiva de melhores condições de vida e produção, impossibilitava o trabalhador rural de continuar em seu meio com sua família.

A decisão de se nuclear as escolas rurais partiu da SEMEC e foi levada às comunidades através dos presidentes dos CDCs.

No início, as primeiras reuniões, nós marcávamos com os líderes comunitários. Chamávamos e agendávamos na SEMEC e pedíamos que avisassem os outros pais, colocávamos também o aviso no rádio. Chegávamos lá e o povo estava esperando. Mas a questão da combina do dia e do horário das primeiras nucleações ficava a cargo dos líderes das comunidades. Então, quando chegávamos estavam todos lá, os contra e os a favor, mas estavam todos para argumentarem. Tentávamos colocar pra eles a nossa visão pedagógica. Eu e a Madalena pensávamos assim [...] ¹¹

Ao se falar de comunidade escolar, a visão que se defende neste trabalho, construída ao longo da e pela própria pesquisa, é a de um grupo de pessoas que se articulam, de alguma forma, com a escola, compreendendo desde a Secretaria Municipal de Educação até os pais, alunos, professores, funcionários e outros sujeitos coletivos, como sindicatos e movimentos sociais populares. Como se percebe, somente o primeiro e o segundo segmentos fizeram parte das reuniões.

De acordo com o subprojeto – Nucleação Escolar, contido no Plano Municipal de Educação do período de 1993 a 1996, a SEMEC apostava no processo de nucleação como uma das formas de resolver os problemas pelos quais passavam as escolas do campo. Não foi objetivo da SEMEC conduzir uma discussão mais aprofundada entre toda a comunidade escolar.

¹¹ Entrevista cedida por Márcia Helena Amâncio, supervisora educacional da rede Municipal de Ensino de Patos de Minas, desde 1989, em 07/12/2006, nas dependências da E.M. Maria Inês Rubinger de Queiroz Rodrigues.

Pode-se concluir, pelas informações anteriores, que se tratou, naquele momento, de uma estratégia de desarticulação da população e dos professores rurais, que foram alienados de todo aquele processo. Apenas figuraram como coadjuvantes de uma empreitada que revolucionou a Educação sob a responsabilidade do poder municipal, mais especificamente a rural, uma vez que transformou totalmente a organização espacial das escolas dentro dos limites do município, alterou significativamente a lotação dos professores (alguns residentes no campo foram deslocados entre as comunidades e fazendas da região, outros foram deslocados para a sede municipal) e estabeleceu definitivamente a necessidade do deslocamento sistemático de alunos e professores, instituindo uma malha considerável de linhas e rotas e, obrigatoriamente, o aumento do número de veículos, em sua maioria, contratados de forma terceirizada, ampliando, ainda, o distanciamento entre a instituição escolar e as famílias dos alunos.

A supervisora Márcia Helena Amâncio admitiu que não houve a condução de discussões que possibilitassem um aprofundamento teórico e um contato entre os docentes e a realidade de uma escola nucleada. Esse aspecto foi considerado pela supervisora como negativo.

[...] se eu tivesse a vivência que eu tenho hoje, eu teria negado fazer o que eu fiz. Eu teria me negado a estar operacionalizando isso, coordenado isso, sem antes estar discutindo com os professores que estão lá, principalmente com os professores. Porque mesmo que você busque parceiros ali, como o CDC, a visão de escola eles não têm. [...] se, de repente, eu tivesse discutido com os professores, a gente não teria enfrentado o problema das relações interpessoais, eles teriam nos sinalizado alguma coisa que a gente teria percebido diferente [...] Isso foi tudo muito novo para a gente, quando é que a gente vai pensar que juntando essas professoras ia virar uma guerra, coisas que a gente não imaginava, e, é lógico, que não podia imaginar também. [...] Então a visão que eu tenho é essa. A gente não pode vislumbrar da política educacional que vai ser operacionalizada no interior da escola sem a participação dos principais atores desse processo.¹²

Vê-se que a ausência de socialização e alienação entre os professores acarretou outros dificultadores no processo de nucleação, como o relacionamento interpessoal. Na escola multisseriada havia, em média, de 1 a 3 professores. Quando se implantou a nucleação, esses professores se viram impelidos a conviver com um número maior de profissionais. Dentre esse grupo, era escolhido o coordenador da escola-polo. Essa escolha causava constrangimento entre os docentes, pois os critérios, de acordo com a entrevistada, giravam em torno de favorecimentos políticos, ficando o cargo, em geral, com pessoas que tinham certo parentesco ou influência política na região. Esse conflito de interesses, segundo Márcia Helena Amâncio, foi um dos aspectos que marcaram o início da nucleação.

¹² Entrevista cedida por Márcia Helena Amâncio, supervisora educacional da rede Municipal de Ensino de Patos de Minas, desde 1989, em 07/12/2006, nas dependências da E.M. Maria Inês Rubinger de Queiroz Rodrigues.

Em relação à participação dos demais membros da comunidade escolar, o processo não foi diferente. A presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Patos de Minas em 2006, que atuou neste segmento desde 1987, corroborou as versões dos professores e afirmou que, como representante de 5 mil trabalhadores rurais associados, o sindicato não foi chamado para nenhuma reunião.

O sindicato não foi chamado. A ideia do sindicato era contra e muito contra. Os próprios trabalhadores, em algumas reuniões que eles foram, foram muito contra, embora foi jogado em cima. Na minha opinião, não discuti isso a fundo. Quer dizer, porque tivemos muito prejuízo. Tem alguns filhos que dizem que vão pra escola e não vão, vão para o videogame. Conhecem a tal da droga, não falo que na roça não tenha, mas difícil. Por que acontece o êxodo rural? É aí, começa daí. A ilusão da cidade é aí. Não fomos convidados, não houve uma discussão, a nucleação veio “goela abaixo”, tivemos que aceitar. E agente vê escolas lá na roça fechada, destruída. Dói. Se o professor estivesse lá era melhor, a visão é outra. Tem que levar a modernidade pra lá, não trazer as crianças pra cá.¹³

A fala de Alícia Cardoso demonstrou a insatisfação dos pais ao terem os filhos transportados tanto para os núcleos rurais, como para os urbanos, uma vez que algumas “escolinhas” foram nucleadas no distrito Sede de Patos de Minas. Para os pais, “ajeitar” um meio de vir com os filhos para a cidade parece ser mais cômodo do que deixá-los sozinhos. Ao ser questionada sobre a reação contrária dos pais e do sindicato em relação ao projeto, Alícia Cardoso afirma que nenhuma reação foi organizada, pelo fato de que a notícia, a seu ver, não foi bem divulgada com antecedência e pela forma como essa proposta era conduzida.

Eu acho que não foi muito divulgado. Quando acontecia, eram pequenas discussões em comunidades. Mas quem levou a discussão estava apoiando a nucleação, está entendendo? Então acho que houve um erro aí, nesse sentido. Teria que levar uma pessoa neutra. Eu diria que o povo rural não é analfabeto, eles são inteligentes, eles sabem bem o que é bom e o que é ruim para eles. Não houve preparação, veio e pronto. Houve alguma discussão no município? Houve. Mas a discussão já foi mais ou menos manipulada, alguém que já estava defendendo a nucleação. Acho que em Patos faltou uma certa comunicação.¹⁴

O Plano Municipal de Educação de 1993/1996 traz relatos negativos em relação ao processo. Nos relatos apontados no plano, registrados durante as reuniões nas comunidades, não há identificação dos sujeitos. Entre as pessoas que eram contra a nucleação registraram-se os seguintes argumentos:

¹³ Entrevista cedida por Alícia Alves Cardoso, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Patos de Minas, na sede do sindicato rural em 26/10/2006.

¹⁴ Entrevista cedida por Alícia Alves Cardoso, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Patos de Minas, na sede do sindicato rural em 26/10/2006.

“Vocês querem que a gente participe, mas estão levando a Escola para longe...”.

“Esta Escola eu ajudei a construir... Carreguei água na carroça...”.

“O meu pai estudou aqui... A minha avó também... Eu estudei aqui...”.

“Se tirarem a Escola o meu filho não vai mais estudar...”.

“A Escola representa a Prefeitura em nossa comunidade, se fecharem não teremos mais notícias da cidade. Vão esquecer a estrada, não virá o dentista...”.

“Sem a Escola, a comunidade acaba...”.

Vê-se que a escola era entendida como “carro-chefe” da comunidade, estando ligada a ela por laços culturais, sociais e políticos. A retirada da comunidade do espaço que proporcionou educação formal a várias gerações causou indignação em muitas famílias. No entanto, esses argumentos não foram considerados frente aos fatores positivos que as representantes da SEMEC consideraram haver em uma escola nucleada, visão adquirida a partir do contato com a experiência de Uberlândia.

Após as primeiras nucleações, no início dos anos de 1990, o processo foi se ampliando. Outro aspecto que chama atenção nesse processo foi a forma como se buscou “centralizar” os núcleos escolares. O ex-presidente de CDC, Ronaldo Alves Araújo, lembra que a comunidade a que pertencia queria que a escola nucleada fosse naquele local. Entretanto, como afirma a supervisora Márcia Helena Amâncio, a SEMEC procurava instalá-los nas comunidades que já apresentavam uma infraestrutura maior, já que muitas contavam apenas com uma sala de aula, mas admite também que interesses políticos de alguns moradores influentes exerceu interferência em algumas escolhas, como a nucleação da Escola Inconfidência, na comunidade de Cabral, que posteriormente teve suas atividades encerradas devido ao baixo número de alunos. O professor Clever de Arvelos relata o seguinte:

Outra coisa que eu sou contra a nucleação, a princípio, é a questão que as nucleações foram feitas, foram locadas, foram colocadas em algumas comunidades por critérios políticos e não por critérios técnicos. Eu acho que essa escola aqui de Alagoas foi a melhor posicionada, as demais foram todas feitas em locais errados, totalmente em locais inadequados. Eu trabalhei, por exemplo, na Gino André, em Posses, uma escola ótima, um lugar muito bom, mas mal colocada. Ela está muito próxima a Areado, muito próximo a Pindaibas, enquanto eles poderiam ter feito ela, ter aproveitado um pouco a construção de Café Patense, de Colônia Agrícola, que eram escolas do Estado. Podia ter aproveitado, teria ficado mais longe das outras duas e tinha ficado bem localizado próximo às rodovias, então, todas têm essa questão de má colocação, depois surgem problemas que não tem como solucionar.¹⁵

¹⁵ Entrevista cedida por Clever de Arvelos, professor da rede municipal de Patos de Minas, nas dependências da Escola Municipal Abdias Caldeira Brant, no povoado de Alagoas. Arvelos trabalhava na E. M. Manoel Basílio, na comunidade de Moreiras em 1998, ano da nucleação, em 01/11/2006.

A partir do problema estrutural da localização dos núcleos, surgiu outro complicador, em decorrência deste: a questão do transporte escolar. O professor Clever de Arvelos, em sua fala, observa que a má posição das escolas, em sua avaliação, dificultou o acesso às mesmas. Por serem próximas, algumas escolas utilizavam o mesmo transporte, o que tornava a situação caótica. Se duas escolas estão na mesma rota e utilizam o mesmo transporte, atendendo quase as mesmas comunidades, parecia mais objetivo, na ótica da nucleação, que fossem fundidas. Essas questões foram entendidas pelos entrevistados como frutos das relações políticas predominantes no município. Relações estas que procuraram beneficiar uma comunidade com um núcleo em detrimento de outra por critérios subjetivos, e não pela objetividade geográfica, que poderia ter sido utilizada a partir de estudos das áreas a serem nucleadas.

A supervisora Márcia Helena Amâncio afirma que tinha consciência de onde era situada cada escola rural, entretanto, não tinha idéia da distância da residência dos alunos até as escolas.

Eu sabia direitinho onde cada escola ficava, mas eu sabia onde estavam localizadas, onde o menino morava em relação a essa escola eu não sabia. Aonde seria o ponto desse aluno pegar o ônibus e chegar ao núcleo eu não tinha noção disso. Depois da idéia da nucleação nós fomos entrar no ônibus e fazer esse percurso, aí começamos a assustar. Depois da nucleação tivemos que lidar com outros problemas do transporte escolar, que é um grande problema que a nucleação tem também. Alguns alunos tinham que andar, outros que eram afilhados de donos de terras que tinham algum contato na prefeitura, queriam que fossem buscados e entregados na porta de casa, e alguns conseguiam politicamente, enquanto outros tinham que andar até mais de cinco quilômetros.¹⁶

Novamente, na fala da supervisora, percebem-se os traços do conservadorismo político predominante no Brasil, que privilegia os já privilegiados e exclui ainda mais os que não têm a quem recorrer. Um projeto que, inicialmente, veio ao encontro da necessidade de se criar condições mais adequadas à estrutura física e humana da escola rural, perdeu parte de sua perspectiva ao ser influenciado por ações políticas que, em sua maioria, foram direcionadas em prol de benefícios pontuais, deixando de lado a busca do bem comum.

O que restou das escolas isoladas foi abandonado ou serviu de moradias às famílias sem habitação, o que contradiz a ideia inicial da SEMEC, contida no subprojeto "Classes Multisseriadas":

As instalações onde funcionavam as classes multisseriadas ganharão novas e importantes finalidades, cedendo seu espaço para reuniões de comunidades, cursos profissio-

¹⁶ Entrevista cedida por Márcia Helena Amâncio, supervisora educacional da rede Municipal de Ensino de Patos de Minas, desde 1989, em 07/12/2006, nas dependências da E.M. Maria Inês Rubinger de Queiroz Rodrigues.

nais, recreações e de eventos sociais, podendo, inclusive, sediar as cooperativas agrícolas (SEMEC, 1998, s. p).

As escolas isoladas foram desativadas. Ao contrário do que foi planejado, exposto no fragmento do texto supracitado, transcrito do subprojeto “Classes Multisseriadas”, nenhuma das possibilidades, se concretizou. Algumas escolas passaram a servir de moradia para famílias desabrigadas e outras foram totalmente desativadas pela Prefeitura Municipal, que, em alguns casos, partiu para o desmonte total das instalações físicas do que antes eram as escolas isoladas.

4. Considerações finais

A nucleação em Patos de Minas demonstrou que a forma de operacionalização desse processo foi idealizada, discutida e implantada pelos gestores do governo municipal que, ao entrarem em contato com o modelo da escola nucleada, apresentaram-no como a solução dos problemas das escolas isoladas. Nesse processo, a comunidade escolar foi secundarizada, fato este que gerou uma série de transtornos para a própria administração: dificuldade de relacionamento entre os professores, núcleos mal posicionados, gerando, inclusive, o fechamento de um deles após sete anos de funcionamento, deficiência no transporte escolar, privilégios políticos, dentre outros.

A intenção primeira de se agrupar as escolas rurais dando-lhes melhores condições físicas e humanas perdeu sua credibilidade quando se privilegiaram interesses de uns em detrimento de outros. O discurso do acesso, permanência e qualidade no ensino rural, ficou obscurecido pela falta de participação popular nas decisões que afetaram, inevitavelmente, a vida daquelas pessoas. Como se comprovou no texto e no relato dos envolvidos, não houve muita resistência pelas interferências e desarticulações empreitadas pelo poder público municipal. Algumas comunidades conseguiram retardar o processo, mas não evitá-lo.

Entre 1991 e 1997, a SEMEC de Patos de Minas teve que conviver com escolas já nucleadas/seriadas e com escolas isoladas/multisseriadas, destinando a cada um destes modelos organizacionais diretrizes diferentes, coordenadas por equipes diferentes. Ao tomar esta posição, a secretaria causou um cisma em seu próprio pessoal.

A nucleação das escolas rurais, que findou em 1998 no município de Patos de Minas, extinguindo as escolas isoladas, não foi capaz de garantir educação de qualidade para o povo rural, o que comprovou que o fato de se ter infraestrutura não resolveu, por si só, o problema da educação rural.

Apenas em 2008, com o avanço do fechamento das escolas no meio rural e da nucleação (que passou do deslocamento inicial de campo-campo para campo-cidade, agravando o distanciamento dos filhos dos trabalhadores rurais de seus lares, submetendo-os ao enfrentamento de distâncias ainda maiores) é que o Ministério da Educação, através da Câmara de Educação Básica, instituiu a Resolução nº 2 de 28 de abril de

2008, a qual “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”. Complementares porque agrega normatização às Diretrizes Operacionais de 2002 em pontos que esta não discutiu: nucleação, transporte, deslocamento...

Esta resolução preconiza, dentre outros aspectos, que a nucleação poderá ocorrer, nos cinco anos iniciais do ensino fundamental, apenas no espaço intracampo, não sendo desejável o deslocamento para as áreas urbanas e a ideia de que os entes federados deverão estabelecer prazos máximos de permanência em transporte e tempo de deslocamento, observando valores mínimos. Outra garantia da Resolução supracitada é de que, quando houver nucleação, a comunidade seja ouvida e participe das decisões acerca do processo.

Somente em 2014, após grande mobilização e pressão de movimentos sociais populares organizados, é que foi aprovada a Lei 12.960, de 27 de março, que institui critérios para o fechamento das escolas situadas em áreas rurais:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Percebe-se que há uma tentativa de frear o fechamento das escolas no campo. Entretanto, o que se vê no processo de implantação e consolidação da nucleação em Patos de Minas foi que os trabalhadores camponeses, desarticulados e enfraquecidos, foram expropriados de mais um bem. O acesso ao conhecimento universal, pilar da formação humana e servindo de base para o desenvolvimento de seus meios de vida, foi retirado das comunidades, e o que restou foi o conseqüente aumento do esvaziamento do campo.

Referências

ALBERTI, V.; FERNANDES, T. M.; FERREIRA, M. M. (org.). *História oral: desafios para o século XXI* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

ALBERTI, V. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALENTEJANO, P. et al. (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

AZEVEDO, F. *Educação e seus problemas*. 3 ed. São Paulo: Melhoramento, 1953

BEZERRA NETO, L. *Sem Terra aprende e ensina: Um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979-1998*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

BRASIL, Lei 12.960, de 27 de março de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em 12/06/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2002.

DE DECCA, E. *1930: o silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FLORES, M. M. L. *Escola Nucleada Rural: histórico e perspectivas*. Catalão-GO. (1988-2000). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia. 2000.

FONSECA, M. T. L. *A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital*. São Paulo, Loyola, 1985.

JOUTARD, Ph. “Desafios à História Oral do século XX”, in: ALBERTI, V., FERNANDES, T.M., e FERREIRA, M. M. (org.). *História oral: desafios para o século XXI* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

LEITE, S. C. *Projeto Educação Familiar Rural: EDUFARURAL*. Patos de Minas, 2001.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Plano Municipal de Educação 1997-2000*. Patos de Minas, 1998.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Plano Municipal de Educação 1993-1996*. Patos de Minas, 1993.

SCHER, M. M. de O. *A e i o u: a educação na Rede Municipal de Patos de Minas 1993/1996*. Prefeitura Municipal de Patos de Minas, 1996.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Artigo recebido em 19/06/2015; aprovado para publicação em 09/05/2016

RESUMO: O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa que objetivou investigar o processo de nucleação das escolas rurais no Brasil, mais especificamente em Minas Gerais, pela análise do contexto no qual este modelo foi implantado e consolidado no município de Patos de Minas-MG em apenas uma década (1989-1999). A escolha se justificou pelo fato de que a totalidade das escolas existentes nas áreas rurais ao final dos anos de 1980 (80 escolas), foi reduzida a 10% deste quantitativo (8 escolas nucleadas) em 1998. A pesquisa partiu da seguinte questão: como o processo de nucleação foi iniciado, desenvolvido e consolidado nas comunidades rurais? A análise focou o impacto da nucleação sobre os sujeitos envolvidos: administração municipal, professores, famílias e alunos. Metodologicamente, lançou-se mão dos pressupostos da História Oral (ALBERT, 1989; THOMPSON, 1992; JOUTARD, 2000) e da pesquisa documental. Pôde-se concluir que a nucleação ocorreu pelo fato de este modelo se tornar uma forma viável, do ponto de vista financeiro, e de minimizar os problemas estruturais pelos quais passavam as escolas do meio rural. A escola, como representante do poder público municipal, foi distanciada das diversas comunidades. Ações consideradas “inovadoras”, como a nucleação, foram implantadas através de estratégias conservadoras de gestão. O fechamento das instituições gerou a desmobilização destas comunidades e a ausência dos serviços básicos, até mesmo da manutenção das estradas de acesso.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação; Educação Rural; Políticas Públicas; Escolas nucleadas.

ABSTRACT: This paper presents the results of a research that aimed to investigate the nucleation process of rural schools in Brazil, more specifically in Minas Gerais, through the analysis of the context in which this model was implemented and consolidated in the city of Patos de Minas-MG, in only a decade (1989-1999). The choice was justified by the fact that the amount of the existing schools in rural areas at the end of the 1980s (80 schools) was reduced to 10% of this quantity (8 nucleated schools) in 1998. The research started with the following question: how was the nucleation process initiated, developed and consolidated in rural communities? The analysis focused on the impact of the nucleation on the subjects involved: municipal administration, teachers, families and students. Methodologically, we assumed the presuppositions of the Oral History (ALBERT, 1989; Thompson, 1992; Joutard, 2000) and of the documentary research. We concluded that the nucleation occurred because this model became a viable way from the financial point of view, and it minimized structural problems by which the schools in rural communities passed. The school, as a representative of the city government, was distanced to the various communities. Actions considered “innovative”, as the nucleation, were implemented through conservative management strategies. The closing of the institutions led to the demobilization of these communities and to the lack of basic services, even the maintenance of access roads.

KEYWORDS: History of Education; Rural Education; Public Policy; Nucleated Schools.