

# Opiniões

revista dos alunos de literatura brasileira  
*ano 3, número 4/5*

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Opiniões: Revista dos alunos de Literatura Brasileira / Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. - v. 1, n. 4/5 (2014) - São Paulo: FFLCH:USP, 2014.

Semestral

ISSN 21773815

1. Literatura Brasileira. 2. Crítica Literária. I. Título.

CDD 869 09981

Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entidade do Governo Brasileiro.



Opiniões é uma publicação dos alunos de pós-graduação do programa de Literatura Brasileira do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

#### **Comissão Editorial e Executiva**

Ana Carolina Sá Teles (DLCV-USP)  
Ana Lúcia Branco (DLCV-USP)  
Elisabete Ferraz Sanches (DLCV-USP)  
Emmanuel Santiago (DLCV-USP)  
Mario Tommaso (DLCV-USP)  
Ronnie Cardoso (DLCV-USP)

#### **Conselho editorial**

*Professores do Programa de pós-graduação em  
Literatura Brasileira (DLCV-USP):*

Alcides Celso Oliveira Villaça, Alfredo Bosi,  
Antônio Dimas de Moraes, Augusto Massi, Cilaine  
Alves Cunha, Eliane Robert de Moraes, Erwin  
Torralbo Gimenez, Flávio Wolf de Aguiar, Hélio de  
Seixas Guimarães, Ivan Francisco Marques, Jaime  
Ginzburg, Jefferson Agostini Mello, João Adolfo  
Hansen, João Roberto Gomes de Faria, José  
Antônio Pasta Junior, José Miguel Wisnik, Luiz  
Dagobert de Aguirre Roncari, Marcos Antônio de  
Moraes, Murilo Marcondes de Moura, Ricardo  
Souza de Carvalho, Simone Rossinetti, Rufinoni,  
Telê Ancona Lope, Vagner Camilo, Yudith  
Rosenbaum e Zenir Campos Reis

*Convidados e colaboradores de outros  
departamentos e instituições para esta edição*  
Cléber Luís Dungle (PUC/SP) Jean Pierre Chauvin  
(ECA-USP) Nilze Reguera (UNILAGO) Roberto  
Acízelo de Souza (UERJ) Sandra Regina Pícolo  
(ECA-USP)

#### **Editor responsável**

Rogério Fernandes dos Santos (DLCV-USP)

#### **Projeto Gráfico**

Cláudio Lima

#### **Diagramação**

Bonifácio Estúdio

#### **Ilustrações e capa**

Phabulo Mendes

#### **Agradecimentos**

Andreia Szcypula  
Hélio de Seixas Guimarães  
Roberto Acízelo de Souza

#### **Contatos**

*Blog:* <http://revistaopiniaes.wordpress.com>  
*Facebook:* [facebook.com/opiniaes](https://www.facebook.com/opiniaes)  
*Contato:* [revistaopiniaes@gmail.com](mailto:revistaopiniaes@gmail.com)

# índice

# fator indispensável de humanização<sup>1</sup> editorial 8

## a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate dossiê literatura e educação

Os cursos de letras no brasil: passado, presente e perspectivas 13  
Roberto Acízelo De Souza (UERJ)

Notas sobre o perigo 28  
Wellington Migliari (DLCV-USP)

Em defesa de um ensino (planejado) de literatura pelos direitos do leitor 40  
Marcello Bulgarelli (FE-USP)

## entrevistas 48

# nada resistiu, nem a noção de verdade, nem sequer a vacina. só resistiram as obras-de-arte

Pela sobrevivência da narrativa: a dificuldade do ato de narrar em *Os sobreviventes* 58  
Caio Fernando Abreu - Adenize Franco (DLCV-USP)

Mário de Andrade, Eça de Queiroz, J.K.Rowling: qual a ligação entre esses autores? 70  
Patrícia Trindade Nakagome (DTLLC-USP)

Um herói triste, numa terra radiosa: diálogos entre 81  
*Macunaíma*, de Mário de Andrade, e *Retrato do Brasil*, de Paulo Prado.  
Thaís Chang Waldman (DA-USP)

# só as asas do favor me protegem

"Tua solicitude é pior do que a cólera": o romance machadiano *Helena* e a tensão dissolutiva das 98  
raízes arcaicas no Brasil oitocentista  
Gabriela Manduca Ferreira (DLCV-USP)

Traduções e distanciamentos: alguns modelos literários em *Helena* (1876), de Machado de Assis 108  
Rogério Fernandes dos Santos (DLCV-USP)

# há entre nós uma nova geração

**A humanização do cão 128**

Maria Cláudia Araújo

**Entre latidos frenéticos 133**

Sandra Regina Pícolo (ECA-USP)

**A Guerra 137**

Estevão Azevedo

**A solenidade como fator de ironia: *A guerra,*  
de Estevão Azevedo 146**

Jean Pierre Chauvin (ECA-USP)

**Atordoamento 150**

Juliano Ribas

**Uma leitura de *Atordoamento*, de Juliano Ribas 154**

Ana Lúcia Branco (DLCV-USP)

<sup>1</sup> O título do editorial e do dossiê Literatura e Educação foi retirado do texto "O direito à Literatura", de Antonio Candido. O título da seção "Nada resistiu, nem a noção de Verdade, nem sequer a vacina. Só resistiram as obras-de-arte", foi retirado da crônica "Começo de crítica", de Mario de Andrade. O título da seção "Só as asas do favor me protegem", foi retirado do romance "Helena", de Machado de Assis. O título da seção "Há em nós uma nova geração..." foi retirado do texto "A nova geração", de Machado de Assis.

# fator indispensável de humanização

**Rogério Fernandes dos Santos\***

Com o tema **Literatura e Educação**, o número 4/5 da Revista *Opiniões*, convidou pesquisadores, alunos e professores para ampliar o debate em torno dos diversos desdobramentos possíveis a partir da aproximação dessas duas áreas do saber, que, ao se constituírem fontes de conhecimento, articulam constantemente reflexões e práticas. Ambas se configuram como lugares de sedimentação e ativação de valores, de técnicas e afetos; cada uma, a seu modo, é terreno propício para a investigação de singularidades que remetem à dimensão social e subjetiva da experiência humana.

O ensino das letras se impõe sobremaneira em tempos de expansão das universidades federais em muitas partes do Brasil, onde, até então, a formação em Letras era inacessível. Essa expansão evidencia a vocação inclusiva e democrática do campo em questão, bem como a abertura de um espaço para o debate e a reflexão

---

\* Editor da revista *Opiniões* n. 4/5 e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) da Universidade de São Paulo (USP). Contato: r\_fernandes\_santos@yahoo.com.br

acerca da realidade a partir do fenômeno linguístico e literário. Apesar dessa democratização e do papel fundamental do estudo da linguagem em seus variados aspectos, e talvez justamente por isso, os departamentos de Letras sempre lutaram pela legitimação e valorização de seu quadro no mercado de trabalho. Assim, não é de se estranhar que, independente do lugar em que se institua, o curso de Letras propicia espaço de resistência e contestação às desigualdades, sendo fomentador de progresso, avanço cultural e de pensamento para as comunidades que o acolhem.

Partindo desse direcionamento, os colaboradores da Revista *Opiniões* fomentaram o debate com suas ponderações, o que resultou no dossiê inicial dessa edição. Começamos com um panorama histórico dos cursos de Letras no país em “Os cursos de letras no Brasil: passado, presente e perspectivas”, de Roberto Acízelo de Souza, seguido por um estudo sobre o ensino de literatura no Ensino Fundamental II e Médio nas escolas estaduais de São Paulo com o artigo “Notas sobre o perigo”, de Wellington Migliari, e, fechando este bloco discursivo, há a reflexão propositiva do ensino de literatura como formador de leitores autônomos com “Em defesa de um ensino (planejado) de literatura pelos direitos do leitor”, de Marcello Bulgarelli. Prosseguindo o dossiê, temos a já tradicional seção de entrevistas, na qual Sírio Possenti, Neide Rezendes, Márcia Tomsic e Abel Barros Baptista, profissionais das Letras, contribuem com suas reflexões sobre o tema.

Em seguida, na seção de ensaios livres, consta o artigo “Pela sobrevivência da narrativa: a dificuldade do ato de narrar em *Os sobreviventes*, de Caio Fernando Abreu”, de Adenize Franco, que procura demonstrar como o

aspecto da negatividade no conto *Os sobreviventes*, enquanto construção do sujeito, conduz a uma narrativa em que não há elementos fixos ou estáveis, corroborando a ideia de que existe uma dificuldade no ato de narrar, condicionada pelas mudanças sociais ocorridas no contexto de produção do conto; em seguida, “Mário de Andrade, Eça de Queiroz, J.K. Rowling: qual a ligação entre esses autores?”, de Patrícia Trindade Nakagome, propõe uma reflexão sobre o distanciamento existente entre o leitor empírico e a crítica literária; depois, em “Um herói triste, numa terra radiosa: diálogos entre *Macunaíma*, de Mário de Andrade, e *Retrato do Brasil*, de Paulo Prado”, de Thaís Chang Waldman, temos uma análise comparativa de *Macunaíma* e *Retrato do Brasil* na qual se buscam elementos que nos ajudariam a compreender a construção da identidade nacional brasileira e a pensar as relações entre a arte e a ciência, a literatura e a história; para finalizar, duas visões sobre o romance *Helena*, de Machado de Assis: “Tua solicitude é pior do que a cólera”: o romance machadiano *Helena* e a tensão dissolutiva das raízes arcaicas no Brasil oitocentista”, de Gabriela Manduca Ferreira, e “Uma luz ambígua: modelos literários em *Helena* (1876), de Machado de Assis”, de Rogério Fernandes dos Santos.

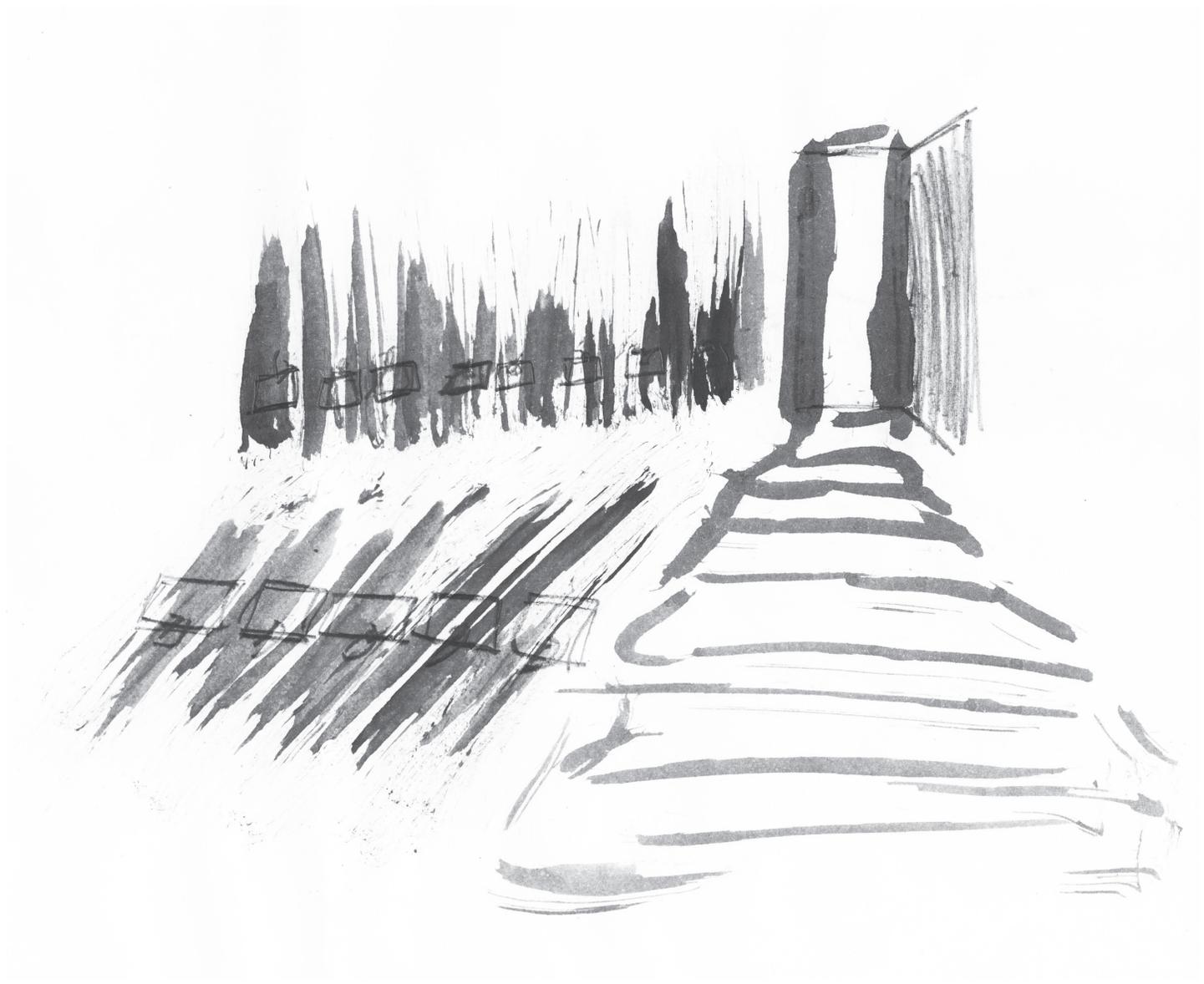
Para encerrar esta edição dupla, a seção intitulada “Há entre nós uma nova geração”, dedicada à prosa de ficção contemporânea, conta com “A humanização do cão”, de Maria Cláudia Araujo, e comentário da Profa. Dra. Sandra Regina Picoletto, (ECA-USP); “A Guerra”, de Estevão Azevedo, que contou com um ensaio do Prof. Doutor Jean Pierre Chauvin (ECA/USP), e “Atordoamento” de Juliano Ribas, com a paráfrase interpretativa da doutoranda Ana Lúcia Branco (FFLCH-USP).

Boas leituras!

“enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe:  
pão ou pães, é questão de opiniões...”  
guimarães rosa, grande sertão: veredas.

a literatura  
confirma e nega,  
propõe e denuncia,  
apoia e combate

dossiê literatura e educação



# OS CURSOS de letras no brasil: passado, presente e perspectivas

**Roberto Acízelo de Souza\***  
(Uerj / CNPq / FAPERJ)

---

\* Professor titular de Literatura Brasileira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

## PANORAMA HISTÓRICO

Para uma reflexão sobre o estado atual de nossos cursos de graduação em Letras, talvez não seja de todo inútil um sumário preâmbulo histórico, mesmo porque, até onde pudemos verificar, trata-se esta de uma história por enquanto ainda praticamente não contada.

Começemos então por descrever sinteticamente os períodos que nela julgamos poder discernir.

### Primeiro período: 1549-1836

Em 1549, os jesuítas fundam, em Salvador, o primeiro estabelecimento escolar a funcionar no Brasil. Desde então e até fins do século XVIII, o ensino foi monopólio de ordens religiosas, principalmente da Companhia de

Jesus. No currículo dessas escolas, as Letras desfrutavam de posição hegemônica:

O que [...] se ensinava nos colégios dos jesuítas, modelados pelos que mantinham eles no reino, eram as disciplinas de base, ou sejam a gramática, a retórica e a poética, aplicadas ao estudo das línguas latina e portuguesa, e aprendidas pelas técnicas tradicionais, como as versões, os exercícios de linguagem e de estilo, com que se procurava alcançar o domínio dos instrumentos clássicos de expressão (AZEVEDO, 1968, p. 81).

Apesar de lugar assim tão destacado no plano de estudos, as Letras se mantinham na condição de disciplinas básicas, e seu ensino se cingia ao que chamaríamos hoje níveis fundamental II (sexto ao nono ano) e médio:

Dois tipos de colégios eram dirigidos pela Ordem [dos jesuítas], o inferior, que durava cinco ou seis anos, e o superior, de verdadeiro nível universitário. O currículo dos colégios inferiores era dividido em três classes de gramática, seguidas de uma quarta, chamada humanidades, e uma classe denominada de retórica. Nas universidades, filosofia, incluindo matemática e ciências naturais, eram estudadas durante três anos (EBY, 1976, p. 95).

Fora dos colégios religiosos, depois da reforma pombalina de 1759, havia cursos de Letras isolados nas chamadas aulas régias, concessões especiais do Estado a professores para lecionarem determinada disciplina, em geral em suas próprias casas, como atividade secundária e pagamento pouco mais do que simbólico. Por sinal, a primeira aula régia a se instalar no Brasil — no Rio de Janeiro, em 1782 — se destinava ao ensino de Retórica e Poética, tendo sido nomeado para a cadeira o bacharel e poeta Manuel Inácio da Silva Alvarenga (SOUSA, 2005, p. 63). Na mesma cidade, em 1816, há registros do funcionamento

de outras aulas régias pertencentes ao âmbito das Letras: uma de Gramática Latina, uma de Língua Grega e uma terceira de Retórica (DURAN, 2010, p. 63).

Quanto à qualidade do ensino linguístico-literário desta época, pelo menos no que concerne aos primeiros anos do século XIX, parece que não era nada satisfatória, a julgar por juízo feito em 1825 por Miguel do Sacramento Lopes Gama, padre-mestre, publicista e político:

As aulas de primeiras letras, tão necessárias à mocidade, estão comumente em lamentável atraso. Os professores pela maior parte ignoram os primeiros rudimentos da gramática da língua; e daqui os rapazes sem a mais leve ideia da construção e regência da oração, e prosódia da língua; daqui os barbarismos, os solecismos, os neologismos, e infinitos erros, a que desde os tenros anos se vai habituando a mocidade (Lopes Gama, *apud* Duran, 2010, p. 60).<sup>1</sup>

### Segundo período: 1837-1907

Depois da independência, o País se empenha na instituição de um sistema próprio de ensino, cujo marco principal foi a criação, na capital do Império, do Colégio Pedro II, em 1837, concebido para servir de modelo para outras escolas do gênero a serem implantadas nas diversas províncias. Nessa altura, já dispunha de cursos superiores, de que permanecera privado até sua transformação em sede da monarquia portuguesa. Assim, no Rio de Janeiro, em 1808, cria-se a Academia de Marinha, e em 1810 a Real Academia Militar, destinadas à formação de militares e engenheiros. Também em 1808, em Salvador, institui-se um Curso de Cirurgia, e no Rio, no mesmo ano, um de Anatomia e outro de Cirurgia, aos quais se seguiu o de Medicina, instalado em 1810. Ainda em Salvador, fundam-se uma Cadeira de Economia (1808), um Curso de Agricultura (1817) e um de Desenho Técnico (1818), enquanto no Rio surgem um Curso de Agricultura (1814),

a Escola de Ciências, Artes e Ofícios (1816) — depois sucessivamente redenominada Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820) e Academia de Artes (1826) — e um Laboratório de Química (1818). Cursos Jurídicos, por seu turno, são inaugurados em 1827, nas cidades de Olinda e de São Paulo (ELLIS, p. 367-368).

Como se vê, as Letras estão excluídas dessa primeira geração de cursos superiores implantados no Brasil. Permanecem, por conseguinte, em situação idêntica àquela em que se encontravam no período anterior, isto é, integram o equivalente aos atuais níveis fundamental II (sexto ao nono ano) e médio. Apesar de seu confinamento neste estágio, no Colégio Pedro II, mesmo com as concessões feitas às matérias científicas, gozam de nítida hegemonia, tanto que os alunos por ele formados, depois de um ciclo de sete anos de estudos (cumpridos, via de regra, dos 12 aos 18 anos), recebiam o título de bacharéis em Letras.

No campo das Letras, no Pedro II — e a partir daí nas escolas Brasil afora que o tinham como modelo por força de lei —, se ensinavam línguas clássicas — Latim e Grego —, língua vernácula, línguas estrangeiras — Francês, Inglês, Alemão, Espanhol, Italiano — e, na subárea de literatura, primeiramente Retórica e Poética, e depois, a partir de 1860, também História das Literaturas (brasileira, portuguesa, estrangeiras, clássicas).

### Terceiro período: 1908-1932

Mas a corporação dos professores de Letras manifestava desejo de ver seu campo de estudos alçado à condição de curso de nível superior. No âmbito do Colégio Pedro II, já em 1883 Carlos de Laet apresentava proposição neste sentido (LAJOLO, 1988), o que se repetiria em 1923, quando uma comissão de professores da casa reivindica a criação de uma seção de caráter superior, no âmbito institucional do Colégio, sob o nome de Faculdade de Letras (DORIA, 1997, p. 219), e em 1932, quando o

professor José de Oiticica sugere a fundação de um Instituto Brasileiro de Filologia (DORIA, 1997, p. 247).

A partir de 1908, a ideia se concretiza, porém fora do Pedro II, mediante uma série de tentativas para a instituição de cursos superiores de Letras isolados, todos de duração mais ou menos efêmera, com exceção relativa de um deles, que acabaria incorporado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Vejamos quais foram esses cursos:

1 – Faculdade Eclesiástica (depois Pontifícia) de São Paulo: fundada em 1908 e extinta em 1914; 2 – Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo: fundada em 1908, interrompeu suas atividades em 1917, por causa da Primeira Guerra; voltou a funcionar em 1922, passando a chamar-se, a partir de 1931, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, sendo posteriormente incorporada à Universidade Católica de São Paulo (hoje Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), quando da sua fundação, em 1946; 3 – Academia de Altos Estudos: fundada em 1916, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, passa a chamar-se, a partir de 1919, Faculdade de Filosofia e Letras, cessando as atividades em 1921; 4 – Faculdade de Filosofia e Letras do Rio de Janeiro: fundada em 1924 e extinta em 1937; 5 – Faculdade Paulista de Letras e Filosofia: fundada em 1931 e extinta no ano seguinte.

Quanto à fisionomia geral destes cursos, infelizmente não temos notícia; sem dúvida seria de muito interesse pesquisa que pudesse delinear-la, embora tudo indique ser bem escassa a documentação a respeito.

### Quarto período: 1933-1962

A partir de 1909 começam a ser instaladas as primeiras universidades do País, das quais só algumas se consolidariam, nem todas contando, pelo menos na origem, com cursos de Letras. Eis a relação destas instituições, com os dados que ora nos interessam:

## opiniões

1 – Escola Universitária Livre de Manaus: fundada em 1909, e renomeada Universidade de Manaus a partir de 1913, funcionou até 1926; possuía uma Faculdade de Ciências e Letras, na verdade, apesar do nome, um curso secundário, conforme o modelo do Ginásio Nacional, então denominação atribuída, desde a proclamação da República, ao Colégio Pedro II; posteriormente, o curso secundário transformou-se num de “preparatórios”, nome que se dava ao ciclo de estudos para os exames de acesso aos cursos universitários tradicionais, isto é, Direito, Engenharia e Medicina; 2 – Universidade de São Paulo: instituição particular homônima da que seria depois criada pelo governo do Estado de São Paulo; fundada em 1911, foi extinta em 1919, tendo contado com três unidades onde se ensinavam humanidades, todas de funcionamento efêmero e precário; 3 – Universidade do Paraná (hoje Universidade Federal do Paraná): fundada em 1912, não contava inicialmente com área de humanidades, e teve sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras instalada em 1938; 4 – Universidade do Rio de Janeiro: fundada em 1920, e redenominada Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 1937, passa a ter Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras instalada a partir de 1939, pela incorporação da Escola de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal, instituição fundada em 1935 e extinta naquele ano; 5 – Universidade de Minas Gerais (hoje Universidade Federal de Minas Gerais): fundada em 1927, passa a dispor de cursos de Letras a partir de 1948, com a incorporação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, criada em 1939; 6 – Universidade de São Paulo: fundada em 1934, já com sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; 7 – Universidade de Porto Alegre (hoje Universidade Federal do Rio Grande do Sul): fundada em 1934, não tinha área de humanidades no início, passando a contar com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a partir de 1942, cujos cursos de Letras se iniciaram em 1943; 8 – Universidade do Distrito Federal: fundada em 1935 e extinta em 1939, sua Escola de Filosofia e Letras é então absorvida pela Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal

do Rio de Janeiro), tornando-se assim o núcleo da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras desta instituição, unidade que passa a funcionar, por conseguinte, a partir de 1939; 9 – Faculdades Católicas do Rio de Janeiro (hoje Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro): fundada em 1940, dispunha desde o início de uma Faculdade de Filosofia, que possuía seu curso de Letras; 10 – Universidade Católica de São Paulo (hoje Pontifícia Universidade Católica de São Paulo): fundada em 1946, pela agregação de alguns cursos superiores isolados, entre os quais a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento (como vimos, assim designada a partir de 1931, porém sucessora de instituição mais antiga, de 1908, a Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo), bem como o Instituto Sedes Sapientiae, que fora criado em 1933 e contava com um curso de Letras; 11 – Universidade do Distrito Federal<sup>2</sup> (posteriormente, Universidade do Estado da Guanabara, e hoje Universidade do Estado do Rio de Janeiro): por ocasião de sua criação, em 1950, incorpora a Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette, por sua vez fundada em 1939, a qual então passa a chamar-se Faculdade de Ciências e Letras, e depois Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.<sup>3</sup>

Se associarmos agora os dados da relação acima com os da anteriormente apresentada, referente aos cursos superiores isolados de Letras criados no período que vai de 1908 a 1931, podemos identificar os mais antigos da área. Por ordem cronológica, teríamos então:

1 – O da PUC-SP, que remontaria a 1908 ou 1933, conforme o referencial que se adote como seu núcleo originário (respectivamente, a Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo, ou o Instituto Sedes Sapientiae); 2 – o da USP, instituído em 1934; 3 – o da UFRJ, datado de 1935;<sup>4</sup> 4 – o da UFPR, fundado em 1938; 5 – os da UERJ e da UFMG, ambos de 1939.

Para efeito, contudo, da periodização ora proposta, tomemos o ano de 1933 como marco inicial deste quarto

período da história dos cursos de Letras no Brasil, considerando que o precedente de 1908 referido não só parece um evento bastante isolado, mas também a circunstância de que o tal curso instalado na data — o da Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo — sofreu, como vimos, solução de continuidade, no lapso de tempo que vai de 1917 a 1922.

É neste quarto período então, como demonstram os dados expostos, que os cursos de Letras no Brasil se transformam efetivamente em área de estudos universitários. Definiram-se então três modalidades: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas.<sup>5</sup> O currículo, sistematizado e prescrito pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 / 04 / 49, era constituído por línguas clássicas (Latim e Grego), língua vernácula e línguas estrangeiras (Francês, Espanhol, Italiano, Inglês, Alemão), além de Filologia Românica e disciplinas de história das literaturas dos idiomas nacionais e clássicos integrantes do plano de estudos. Predominava amplamente uma perspectiva diacrônica tanto nos estudos linguísticos quanto nos literários; notável exceção, no entanto, observa-se na fugaz experiência da Universidade do Distrito Federal (1935-1939), em cujo currículo figuravam disciplinas arrojadas para a época, de inclinação sincrônica: Linguística e Teoria da Literatura (SILVA, 1984, p. 55).

O curso de Letras, assim, constituído pelos três ramos referidos, é alocado na unidade universitária que também abriga a Filosofia e as disciplinas científicas — Matemática, ciências naturais (Física, Química, Biologia), ciências sociais (História, Sociologia, Psicologia) —, por isso dita Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ou simplesmente, por redução, Faculdade de Filosofia. Tal unidade, na maioria desses projetos universitários pioneiros, resultou da incorporação burocrática de instituição isolada preexistente (casos da PUC-SP, UFRJ, UERJ e UFMG), circunstância que por certo explica o papel apagado que lhes estava destinado, e que na verdade se confirmou. No caso da USP, no entanto, tudo se

passou de modo bem distinto: a Faculdade de Filosofia, na linha da modernização da Universidade de Berlim liderada por Wilhelm von Humboldt no início do século XIX (LIMA, 1997, p. 83), foi concebida como espaço de convergência literalmente *universitário*, isto é, onde, pela integração de todas as disciplinas, se delinearia um saber universal, apto a neutralizar o particularismo das especialidades, dotando-as assim do indispensável vigor reflexivo. Desse modo,

[n]a escola de filosofia se irão encontrar e conviver os discípulos de todos os campos da cultura humana, que aprenderão em comum a disciplina da lógica, a precisão do saber científico, o valor da literatura e da história e o segredo do conhecimento estético e artístico. Nessa aprendizagem comum formarão o seu espírito, para que aos engenheiros não falte a sensibilidade, aos filósofos não falte a precisão, aos cientistas não falte o humanismo e aos artistas não falte o saber. O espírito universitário é, acima de tudo, esse espírito de comunidade e interpenetração de todo o saber humano (ANÍSIO TEIXEIRA, *apud* LIMA, 1997, p. 48).

Ora, de acordo com tal premissa, nos primórdios da USP se previa um ciclo básico para todos os alunos da Universidade, independentemente de seus cursos específicos, ciclo que, naturalmente, seria da alçada da Faculdade de Filosofia. Contudo, a resistência corporativa das áreas tradicionais e socialmente mais prestigiadas — Direito, Engenharia, Medicina — acabou logo inviabilizando a ideia, e com isso cada área se manteve responsável por suas próprias matérias básicas (LIMA, 1997, p. 48). Assim, a Faculdade de Filosofia se viu privada de suas funções originárias, e acabou se convertendo numa escola profissionalizante, como as demais unidades universitárias, passando a dedicar-se à formação de professores para o ensino secundário e para o próprio ensino superior (Lima, 1997, p. 48). Com isso,

assumiu papel análogo ao das unidades congêneres das demais universidades mencionadas, cujas respectivas faculdades de Filosofia foram todas concebidas, como vimos, com o objetivo estrito de graduar profissionais para o magistério.

Este período assim ensinou a profissionalização do magistério. Se até então, no Brasil, a profissão era exercida por graduados de diversas áreas, sem formação específica para atuar como professor — médicos ensinavam Biologia; engenheiros, Matemática; advogados, Português; padres, Latim —, e até por autodatas não graduados, a partir daí a licenciatura, outorgada pelas Faculdades de Filosofia, passou a ser exigida para se dar aulas nas escolas públicas e nas particulares. Tais faculdades vieram assim juntar-se às tradicionais escolas superiores de Direito, Engenharia e Medicina, tornando-se majoritariamente procuradas por jovens de classe média e professoras primárias, segmentos até então em geral sem condições sócio-econômicas de acesso aos cursos superiores clássicos e de maior prestígio social. Em função disso, por algum tempo, no nosso País, o magistério terá este perfil: uma profissão típica da classe média.

### Quinto período: 1963-2000

Segundo a sistemática vigente no período 1933 / 1962, o graduado em Letras, depois de um ciclo de estudos de quatro anos, se diplomava em Português e respectivas literaturas, e simultaneamente em pelo menos mais duas línguas e respectivas literaturas, conforme a modalidade de sua escolha: se Letras Clássicas, em Português, Grego e Latim; se Letras Anglo-Germânicas, em Português, Inglês e Alemão; se Letras Neolatinas, em Português, Francês, Espanhol e Italiano. Ora, a experiência há muito vinha demonstrando a precariedade de formação assim tão eclética, e por isso os cursos de Letras do País vieram a ser reformados por legislação aprovada em 1962, para vigência a partir do ano subsequente.

Passam então a estruturar-se em habilitações, a simples, restrita ao Português e suas literaturas (Português-Literaturas), e as duplas, constituídas por Português e mais uma língua clássica ou moderna e respectivas literaturas (Português-Latim, Português-Francês, Português-Inglês, etc.). Pouco depois, legislação complementar de 1966 contempla também a possibilidade de habilitações simples em línguas estrangeiras ou clássicas (Inglês-Literaturas, por exemplo).

Ao mesmo tempo, a legislação federal introduz o conceito de Currículo Mínimo, isto é, um repertório básico de matérias obrigatórias para cada curso universitário. No caso de Letras, o Currículo Mínimo constava de oito matérias, cinco das quais previamente determinadas, e mais três que cada instituição deveria escolher numa lista constante da norma legal, para a constituição do seu Currículo Pleno. A lei fixava assim as cinco matérias de que nenhum curso de Letras poderia prescindir no Brasil, a saber: Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina e Linguística. Igualmente, estabelecia uma relação de matérias para a escolha das três complementares: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura, uma língua estrangeira moderna, literatura correspondente à língua escolhida, Literatura Latina, Filologia Românica, Língua Grega, Literatura Grega.

Cabe um destaque especial para a introdução das disciplinas Linguística e Teoria da Literatura, até então de escassa tradição entre nós, pois que, pelo menos segundo o que nos foi possível apurar, tinham figurado apenas no currículo da UDF, durante a efêmera existência daquela instituição (1935-1939). As duas estavam destinadas a êxito imediato, logo se tornando os principais esteios conceituais dos cursos, e assim, por sua vocação reflexiva e culto do rigor teórico, abalaram a hegemonia das disciplinas tradicionais, orientadas pelo historicismo e por certa vocação para sínteses humanísticas um tanto refratárias à especialização. Por sinal, com a implantação da pós-graduação, mais ou menos com o perfil que ainda mantém hoje — outro fato relevante do período,

que teve lugar a partir de fins da década de 1960 —, estas disciplinas se consolidaram de vez. No mestrado e no doutorado, credenciadas pelo reconhecimento já obtido por seus bons serviços prestados na graduação, de imediato assumiram relevo especial, e assim se firmaram no nosso sistema universitário como as referências básicas dos cursos de Letras em todos os níveis.

Destaque-se ainda uma circunstância decisiva para a fisionomia geral assumida por este período, de forte impacto institucional e acadêmico sobre a área de Letras: na maioria das universidades do País, em decorrência da reforma universitária de 1968, desmembraram-se as faculdades de Filosofia, e seus diversos cursos passaram a constituir unidades universitárias novas. Surgem assim Brasil afora faculdades ou institutos de Letras, novidade que, pelo menos no caso da nossa área, implicou um isolamento lamentável: perdiam-se, ou no mínimo se dificultavam, contatos disciplinares cruciais para uma boa formação em Letras, já que disciplinas como Filosofia, História, Sociologia tornaram-se distantes do cotidiano das Letras, por sua alocação em unidades e até em centros universitários distintos.<sup>6</sup>

Pela mesma época — meados da década de 1960, início da subsequente —, criam-se os cursos de Comunicação, o que também teria consequências para a área de Letras. É que tais cursos não só incluíam em seus planos de estudos matérias originárias do campo das Letras, como também contaram no início, para sua implantação, com professores de formação linguística e literária, ao mesmo tempo que passaram a constituir alternativa nova e atraente para candidatos às universidades cujo interesse nos fenômenos da linguagem até então só podia ser atendido pelo já tradicional cursos de Letras.<sup>7</sup>

Quanto ao magistério, vimos que, entre nós, é no período anterior (1933-1962) que ele se estrutura como uma profissão, de exercício privativo por licenciados, no que tange ao nível de ensino então chamado secundário.<sup>8</sup> Para a atuação como professor universitário, contudo,

até pelo menos meados da década de 1960 ainda não havia exigências formais específicas, de modo que, na área de Letras, além dos nela graduados pelas novas faculdades de Filosofia, encontravam-se mestres oriundos de diversos campos.<sup>9</sup> Nesse regime, o credenciamento para o exercício do magistério superior se dava pelo chamado “notório saber”, ou então mediante concursos, de livre-docência ou para as cátedras, nome tradicional que recebiam as matérias mais destacadas dos currículos universitários. Para os demais níveis da carreira, em geral não havia concursos, cabendo aos todo-poderosos catedráticos indicar seus colaboradores e subordinados, professores assistentes e auxiliares de ensino.

Esse estado de coisas só muda com a reforma universitária de 1968, que extingue as cátedras e cria os departamentos, implantando a gestão colegiada dos cursos, o que estabelece as condições para que o acesso à carreira vá aos poucos deixando de ser por indicação, universalizando-se a seleção por concursos públicos. Ao mesmo tempo, na década de 1970, estruturada a pós-graduação, progressivamente crescem as exigências formais para admissão no magistério universitário: por algum tempo, o requisito mínimo era que o candidato a professor universitário tivesse o certificado de um curso de especialização; pouco depois, exigia-se o grau de mestre, e logo, para a grande maioria das subáreas de Letras, o doutorado se tornaria pré-condição para a inscrição nos concursos.

#### **Sexto período: de 2001 à atualidade**

A legislação de 1962, que instituía os Currículos Mínimos, não obstante as listas de disciplinas obrigatórias que prescrevia, quis garantir, como vimos, certa flexibilidade para que cada instituição montasse seu Currículo Pleno de acordo com suas peculiaridades. A nova legislação, instituída a partir de fins da década de 1990 e consolidada sob a forma de Diretrizes Curriculares, aprofundaria, por seu turno, a tendência, abstendo-se inteiramente

de indicar matérias para a composição dos currículos universitários. Relativamente ao curso de Letras, quanto às disciplinas determina apenas, óbvia e minimalista: “os conteúdos [...] devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários” (CONSELHO, 2001, p. 25).

A par dessa vigorosa desregulamentação, avultam algumas palavras de ordem nas Diretrizes Curriculares de Letras, além de “flexibilização”, as quais por si só manifestam o espírito da nova legislação: “interculturalismo”, “inter-” e “mutidisciplinaridade”, “novas tecnologias”, “pragmatismo das sociedades modernas”, “valores humanistas”.

Apesar, contudo, da extrema abertura facultada pela legislação, o esquema das habilitações simples e duplas — Português-Literaturas, Inglês-Literaturas, Português-Francês, etc. —, embora não seja mais obrigatório, permanece, observado pelas instituições como princípio organizacional básico dos cursos. E as disciplinas integrantes dos currículos das diversas instituições também em geral se conservam; afinal, “Estudos Linguísticos” quer dizer Linguística, Língua Portuguesa, línguas clássicas, línguas estrangeiras, e “Estudos Literários”, Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, literaturas clássicas, literaturas estrangeiras. O que mudou, na verdade, foram as orientações conceituais: de certa homogeneidade própria do período anterior — em que davam o tom o funcionalismo, o estruturalismo e o gerativismo na subárea linguística, e, na literária, os — digamos assim — imanentismos (estilística, *new criticism* e estruturalismo), por vezes temperados com certo externalismo sociológico —, para uma multiplicidade de visadas dificilmente redutíveis a uma síntese, ao que nos parece resultantes do prestígio conquistado pela análise do discurso e pelo desconstrucionismo, respectivamente nos estudos linguísticos e nos literários. Tanta diversidade de perspectivas, que hoje praticamente eliminou da cena o que caracterizara o momento anterior — a existência de um repertório básico comum de autores e obras de referência, a viabilizar as interlocuções

—, poderia ser saudado como avanço e enriquecimento, não fosse a circunstância de que o ensino das diversas matérias via de regra se tornou por demais partidário: mais do que apresentar os problemas de uma disciplina, os especialistas se fazem professores de uma das orientações que ela comporta — no sentido de a *professarem*, como seus crentes e proselitistas —, escamoteando por completo o debate que afinal deveria ser o lastro para a assunção de posições.

Por outro lado, no plano do que chamamos antes “orientações conceituais”, se não falha a nossa percepção, observa-se fenômeno digno de nota, e que certamente tem a ver com a centralidade conquistada pela Linguística e pela Teoria da Literatura: rareiam os vernaculistas — isto é, os especialistas em determinada língua e literatura nacionais —, pois os docentes de línguas se representam antes como operadores de Linguística Aplicada ou de análise do discurso, e os de literatura, como comparativistas.

Mas a grande alteração introduzida neste período, em relação ao anterior, foi um significativo aumento da carga horária dos cursos. Na modalidade licenciatura, do mínimo de 2.200 horas prescrito por lei no período anterior (1963-2000), passou-se para um mínimo de 2.800 horas, mais de 25% de aumento, portanto; e na modalidade bacharelado, de 2.025 para 2.400 horas, o que representa acréscimo próximo a 20%. Como não encontramos no parecer que fundamenta a norma legal nenhuma argumentação que justifique tamanha inflação da carga horária, nem tampouco reconhecemos na área mudança revolucionária recém-ocorrida que determine a necessidade de mais tempo dedicado à sua aprendizagem, vemos na medida um sinal de estranha fé ultimamente compartilhada por políticos e educadores, segundo a qual, no campo da Educação, haveria uma relação fatal de causa e efeito entre quantidade e qualidade de ensino.

## A ATUALIDADE

E aqui estamos, na pequena parte que nos cabe do latifúndio desta tradição. Para arrematar o percurso, tenhamos uma reflexão sobre o estado atual das coisas na área, que afinal, convenhamos, anda longe de parecer satisfatório.

### Problemas

Começemos com uma observação: temos a impressão de que nossas universidades, pelo menos considerando as que conhecemos melhor, ainda não assimilaram criticamente as novas regras de maneira adequada, e por isso, sem conseguir explorar o que lhes é facultado pelos novos regulamentos, vêm promovendo reformas apressadas e burocráticas, apenas para acertar o passo com a legislação federal, das quais saem os cursos de Letras em geral piores do que estavam.

De nossa parte, também até o momento sem meios de dedicação mais intensa à questão, por ora temos condição de levantar apenas alguns dos seus aspectos.

Em primeiro lugar, tratemos da licenciatura. Já assinalamos a inflação de sua carga horária, que, como vimos, saltou de um mínimo de 2.200 horas para 2.800. Além disso, no regime anterior, as disciplinas destinadas à instrumentalização pedagógica dos futuros professores — Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação, Prática de Ensino — deveriam ocupar um mínimo de 1/8 da carga horária total, o que implicava, portanto, costumeiramente a seguinte divisão: 1.945 horas de disciplinas específicas de Letras, e 275 de matérias de caráter prático, ou então, em termos percentuais, respectivamente 88 e 12% do total de horas exigido. No regime atual, a distribuição é a seguinte: 1.800 horas para os “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural” (CONSELHO, 2001a, p. 16), e 1.000 para o módulo por assim dizer “prático”, composto por 400 horas de

“prática como componente curricular” (Ibid., p. 16), 400 de “estágio curricular supervisionado” (Ibid., p. 16) e 200 de “outras formas de atividades acadêmico-científicas-culturais”<sup>10</sup> (Ibid., p. 16). A este mínimo exigido por lei soma-se ainda a carga horária das chamadas “disciplinas pedagógicas”, tradicionalmente integradas aos cursos de formação de professores pelo menos desde 1939, e que importam em média acréscimo de mais ou menos 180 horas.<sup>11</sup>

Balanço da questão, confrontando o atual regime com o anterior: as horas destinadas aos conteúdos linguístico-literários caíram de 1.945 para 1.800; e a proporcionalidade entre o “módulo específico” e “módulo instrumental”, que era de 88 contra 12%, reconfigurou-se de maneira sensível: 64% contra 36%. Observando por outro ângulo: o tempo dedicado ao instrumental triplicou, passando de 12 para 36%, correlativamente ao encolhimento das horas consagradas aos estudos linguísticos e literários, que perderam em torno de 22% do espaço que lhes era antes reservado.<sup>12</sup>

À vista deste números, acreditamos pertinentes duas observações.

Já assinalamos que o aumento da carga horária parece decorrência do princípio segundo o qual a qualidade da formação dos estudantes depende diretamente do tempo de permanência deles na universidade. No caso que nos ocupa, façamos uma conta rápida: no regime anterior, um curso como a licenciatura em Letras, com até 2.400 horas (isto é, 200 horas a mais do que o mínimo exigido), podia ser integralizado em oito semestres letivos, se considerarmos turnos de quatro horas diárias, com aulas de segunda a sexta-feira; hoje, para a integralização das 2.800 horas mínimas, conforme o mesmo esquema de carga horária semanal, são necessários nove semestres, e mesmo assim ainda ficariam faltando 100 horas para a integralização, o que, para cumprir-se, exigiria um décimo semestre, ou então o aumento das horas diárias em algum momento dos nove semestres

necessários. Ora, esta retenção do aluno por mais tempo na universidade nos parece perversa pelo menos por dois motivos: pressupõe que a formação é um processo tutelar, e assim não leva em conta a contribuição — a nosso ver essencial — das iniciativas autodidáticas, tanto mais viáveis quanto menos se submete o estudante a sobrecarga de obrigações escolares; pressupõe que a clientela da área de Letras conta com meios financeiros para manter-se sem problemas em cursos universitários de duração mais extensa, o que não corresponde aos fatos, pois, como antes assinalamos, se o magistério foi por algum tempo profissão de classe média, hoje é majoritariamente procurado por camadas da população de extração sócio-econômica mais modesta, cujos integrantes não podem protelar por muito tempo sua dedicação plena ao trabalho remunerado.

Por outro lado, como não nos parece que tamanha inflação da parcela instrumental da carga horária seja fruto de uma revolução epistemológica ocorrida no campo da Educação, só podemos atribuí-la ao êxito de pressões corporativas oriundas do segmento universitário nela interessado. Se procede a suspeita, mesmo rejeitando por princípio reivindicações corporativas em geral, seria recomendável que os cursos de Letras, em legítima defesa, lutassem por restaurar, no currículo das licenciaturas, o equilíbrio perdido entre as matérias instrumentais e as de conteúdo, cuja proporção razoável seria, a nosso ver, em torno de 85% para estas e 15 para aquelas.

Quanto ao bacharelado, como vimos anteriormente, tivemos também um aumento: a carga horária mínima passou de 2.025 para 2.400, tendo tido pois uma expansão de cerca de 20%. Conserva-se, porém, ao contrário do que se deu com a licenciatura, num patamar razoável, considerando que se trata de carga integralizável em oito semestres, em turnos diários de quatro horas, com semanas de cinco dias letivos. No caso desta modalidade, assim, o principal problema não diz respeito à carga horária, mas ao próprio significado prático do título de bacharel em Letras. É que, se o título de licenciado

confere habilitação legal para o exercício de certa profissão regulamentada — o magistério —, o mesmo não se dá com o de bacharel. Veja-se, a propósito, o caso dos bacharelados em Letras oferecidos por algumas de nossas maiores universidades públicas.

A UFRJ e a UERJ optaram pela solução mais convencional e insípida: os bacharelados correspondem às licenciaturas, e assim os currículos daqueles coincidem basicamente com o destas, consistindo a diferença na ausência do módulo de instrumentalização pedagógica, privativo das licenciaturas. Na USP, há bacharelados em línguas específicas e em Linguística, que coabitam com licenciaturas nas mesmas subáreas. A UNICAMP, por sua vez, mantém dois bacharelados, em Linguística e em Estudos Literários, ao lado de uma licenciatura em Letras. A UFRGS, de sua parte, dispõe de bacharelados em Tradução, com habilitação por línguas, as mesmas em que a instituição oferece licenciaturas. Por fim, a UFMG, paralelamente às licenciaturas simples e duplas em diversas línguas, conta com bacharelados em Estudos Linguísticos, Estudos Literários, Estudos de Tradução e Estudos sobre Edição.

Ora, a amostragem é suficiente para o que pretendemos assinalar: se um estudante obtém uma licenciatura em Letras, está legalmente credenciado para o magistério da habilitação ou das habilitações de sua escolha; se, contudo, obtém um bacharelado — em Tradução, por exemplo —, pode ter adquirido competência no ofício, mas seu diploma não lhe garante uma reserva de mercado, pois a profissão de tradutor pode ser exercida por qualquer um que saiba traduzir, disponha ou não de diploma. Desse modo, acreditamos que nossas instituições andam oferecendo bacharelados de consistência bastante discutível: pois o que significa, por exemplo, o título de bacharel em Português-Literaturas, ou em Estudos Literários, ou mesmo em Estudos Linguísticos? Quais são as chances reais de os jovens portadores de tais diplomas de fato se colocarem no mercado, trabalhando com suas especialidades fora do magistério?

### Axioma

Mais do que reformular os cursos de Letras, é preciso por assim dizer reconcebê-los.

### Equacionamentos

Hora de encerrar, esclarecendo que aqui se tentou um diagnóstico, bem mais que uma proposta de terapia. No entanto, pelo menos um esboço de plano para a melhoria dos cursos de Letras podemos talvez sugerir. Vejamos pois algumas diretrizes gerais neste sentido:

1ª – O grande problema que torna as licenciaturas hoje tão pouco atraentes e insatisfatórias transcende de muito a alçada das instituições universitárias: tem a ver com a urgente necessidade de uma total redefinição das políticas públicas relativas à área da Educação no País, em que se contemple, é claro, entre muitos outros aspectos, a valorização social da profissão de professor. No entanto, é possível melhorá-las consideravelmente, dotando-as de currículos econômicos, isto é, enxutos e funcionais, o que depende essencialmente de cada universidade

2ª – A área de Letras, através das associações que a representam — ANPOLL, ABRALIC, ABRALIN —, precisa empenhar-se por reverter a partilha de carga horária da licenciatura entre matérias de instrumentalização pedagógica e matérias de conteúdo, partilha que, como se demonstrou, anda extremamente desfavorável ao módulo do conteúdo. Como isso, no entanto, é coisa de longo prazo, até porque tem por alvo promover mudança na legislação, devem as instituições universitárias tentar neutralizar as distorções, lançando mão de todos os recursos legalmente possíveis para garantir maior espaço às disciplinas linguístico-literárias.

3ª – A área de Letras dispõe de identidade forte, oriunda que é das velhas disciplinas dos discursos — Gramática,

Retórica, Poética, Filologia —, cujas conquistas básicas continuam vivas. Integra, porém, o âmbito mais amplo das humanidades, e os currículos universitários precisam refletir isso, ainda que se resguardando contra sobrecargas e enciclopedismo. Com o senso de economia já referido, devem pois os currículos contemplar a obrigatoriedade de uma das disciplinas básicas do campo das Ciências Humanas, à escolha do aluno: Filosofia, História, Sociologia, Antropologia ou Psicologia.

4ª – A área de Letras deve trabalhar pela preservação e difusão da tradição clássica, mas sem desconsiderar as manifestações culturais modernas e da atualidade. O currículo dos cursos precisa saber refletir esta tensão.

5ª – A dicotomia licenciatura simples / licenciatura dupla deve ser substituída por um sistema em dois estágios: no primeiro, programado para oito semestres, o aluno integralizaria um currículo de Português, com opções de ênfase — em Estudos Linguísticos ou em Estudos Literários —, no qual se garantiria, do primeiro ao oitavo semestre, carga horária significativa reservada para estudos de uma língua estrangeira ou clássica à sua escolha, com o que, desde que assim decidisse, disporia das condições mínimas para prosseguir os estudos no segundo estágio, visando à obtenção de um segundo diploma; no segundo estágio, programado para quatro semestres, o aluno integralizaria um currículo 100% ocupado pela língua de sua escolha no estágio anterior, igualmente com ênfases opcionais, em Estudos Linguísticos ou Estudos Literários.

6ª – Os bacharelados devem dispor de um núcleo de disciplinas básicas comuns com a licenciatura, caracterizando-se pela substituição do módulo de instrumentalização pedagógica, privativo desta, por um conjunto de matérias voltadas para a aquisição de competências que habilitem para o exercício de atividades profissionais extramagistério do campo das Letras. Certamente, a julgar pelo aspecto geral dos contextos acadêmico e social da atualidade, aí se compreendem, por exemplo,

Tradução e Editoração, mas de modo algum coisas como Português-Literaturas, ou mesmo Linguística, Estudos Linguísticos, Estudos Literários.

7ª – Os bacharelados, uma vez investidos de proposição profissionalizante dotada de alguma consistência — mínima que seja, à medida que não correspondente a profissão regulamentada —, devem articular-se com áreas de pós-graduação igualmente profissionalizantes, isto é, voltadas para a capacitação de especialistas destinados a atuar em atividades do campo das Letras situadas fora do âmbito do ensino.

---

### Referências bibliográficas

#### História e teoria

AZEVEDO, Fernando. A escola e a literatura. In: COUTINHO, Afrânio, dir. *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sul-Americana, 1968. V. 1, p. 80-97.

CENTRO de Documentação e Informação Científica Prof. Casemiro dos Reis Filho (CEDIC). *Diagnóstico dos Arquivos da PUC-SP*. São Paulo: CEDIC, 1997.

DORIA, Escagnolle. *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo; 1837-1937*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas, 1997.

DURAN, Maria Renata da Cruz. O endereço da cultura para o carioca joanino. In: ---. *Ecos do púlpito; oratória sagrada no tempo de D. João VI*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2010. p. 55-74.

EBY, Frederic. *História da educação moderna; teoria, organização e práticas educacionais*. 2. ed. Trad. de Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide. Porto Alegre: Globo, 1976.

ELLIS, Myrian et alii. A educação. In: ---. *O Brasil monárquico*. São Paulo: Difel, 1985. p. 366-383. V. 2 da História Geral da Civilização Brasileira, sob a direção de Sérgio Buarque de Holanda e Pedro Moacyr Campos.

JOBIM, José Luís. *O cânon literário e a avaliação dos cursos de Letras*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Instituto de Letras, 1998. V. 5 da coleção A teoria na prática ajuda.

LAJOLO, Marisa. No jardim das letras, o pomo da discórdia. In: BOLETIM ¾. [Porto Alegre]: Associação de Leitura do Brasil / Sul, 1988. p. 10-27.

LIMA, Rachel Esteves. *A crítica literária na universidade brasileira*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras / UFMG, 1997. V. 1. Tese de doutorado.

PARDAL, Paulo. *Uerj: apontamentos para sua origem*. Rio de Janeiro: Uerj, 1990.

SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. Notícia sobre M. I. da Silva Alvarenga e suas obras. In: ---. *Crítica reunida*. Org., introd. e notas de José Américo Miranda, Maria Eunice Moreira e Roberto Acízelo de Souza. Porto Alegre: Nova Prova, 2005. p. 55-90.

SILVA, Maximiano de Carvalho e. Tempos de magistério superior (1935-1953). In: ---. *Sousa da Silveira; o homem e a obra – sua contribuição à crítica textual no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1984. p. 52-86.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Faculdade de Letras: objetivo e problemas imediatos. *Legenda; Revista da Faculdade Notre Dame*. Rio de Janeiro, 2:83-88, 1978.

\_\_\_\_\_. Situação atual da graduação em Letras. *Cadernos de Letras da UFF*. Niterói [RJ], 1:113-135, 1990.

TUFANNI, Eduardo. Nota pelos cem anos do ensino superior de filosofia no Brasil (1908-2008). *Soletras*; Revista do Departamento de Letras da Uerj. São Gonçalo [RJ], Ano X, nº 20 (suplemento), jul./dez. 2010, p. 167-183.

### Legislação

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 04 / 04 / 39. Acessado em 01 / 10 / 12, em: E:\Documentos\Legislação currículo\Decreto lei 1.190 Faculdade de Filosofia 1939.mht

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 9.092, de 26 / 04 / 46. Acessado em 01 / 10 / 12, em: E:\Documentos\Legislação currículo\Decreto lei 9.092 Faculdades de Filosofia 1946.mht

CONSELHO Federal de Educação. *Parecer nº 283 / 62, de 19 / 10 / 62*. In: DOCUMENTA nº 10 / 62. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / Conselho Federal de Educação, 1962. p. 81-82.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº 187 / 66, de 15 / 04 / 66*. In: DOCUMENTA. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / Conselho Federal de Educação, 1966.

\_\_\_\_\_. *Resolução s / nº, de 19 / 10 / 62*. In: DOCUMENTA nº 10 / 62. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / Conselho Federal de Educação, 1962. p. 81-82.

CONSELHO Nacional de Educação / Conselho Pleno. *Parecer nº 009 / 2001, de 08 / 05 / 01*. [Brasília]: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº 27 / 2001, de 02 / 10 / 01*. [Brasília]: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº 28 / 2001, de 02 / 10 / 01*. [Brasília]: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 2 / 2002, de 04 / 03 / 02*. [Brasília]: Ministério da Educação, 2001.

CONSELHO Nacional de Educação / Câmara de Ensino Superior. *Parecer nº 492 / 2001, de 03 / 04 / 01*. [Brasília]: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº 8 / 2007, de 31 / 01 / 07*. [Brasília]: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº 1363 / 2001, de 12 / 12 / 01*. [Brasília]: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 18 / 2002, de 09 / 04 / 02*. [Brasília]: Ministério da Educação, 2001.

### Notas

- 1 Como se vê, não é de hoje que professores reclamam do baixo nível da área.
- 2 Não confundir com a instituição homônima referida acima, no item 8.
- 3 Este levantamento, bem como o da seção anterior, resultou de dados colhidos em Centro (1997), Lima (1997), Pardal (1990) e Tufanni (2010), e subsidiariamente nos sites das Instituições.
- 4 Entenda-se: a UFRJ foi criada em 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro, sendo reformulada em 1937, quando passou a chamar-se Universidade do Brasil; sua designação atual — Universidade Federal do Rio de Janeiro — foi adotada em 1965. Sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, prevista desde 1931 e nominalmente instituída em 1937, instala-se de fato somente em 1939, mediante a absorção da Escola de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal, instituição criada pela municipalidade carioca em 1935 e extinta pelo governo federal em 1939.
- 5 Esta modalidade, segundo ouvimos de um antigo professor nosso que se graduou na década de 1940, inicialmente se chamava Letras Germânicas. O acréscimo de "Anglo" — aliás, redundância, dado que o Inglês é uma língua germânica — se deu por ocasião da Segunda Guerra Mundial, na pressuposição de que simplesmente "Letras Germânicas" podia soar como germanofilia, num momento em que a germanofobia ganhava terreno na sociedade brasileira, processo que, como se sabe, culminaria com a declaração de guerra do Brasil à Alemanha, em 1942.
- 6 A UFRJ e a UFMG criam suas respectivas faculdades de Letras em 1968, mesmo ano em que a UERJ instala seu Instituto de Letras. Já a PUC-Rio, cuja estrutura não contempla faculdades ou institutos, mas departamentos, estabelece seu Departamento de Letras em 1969. Enfim, 1970 é o ano em que a UFRGS

## opiniões

cria o seu Instituto de Letras. A USP, por seu turno, constitui exceção, pois, de certo modo, conservou sua antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com ajustes determinados pela reforma universitária referida, que implicaram desmembramento apenas das áreas de Ciências Naturais e de Educação; Ciências Sociais, Filosofia e Letras se mantiveram assim na mesma unidade, que, desde 1969, passa a chamar-se Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Solução semelhante à da USP foi adotada pela PUC-SP e pela UFPR: a primeira instituiu em 1971 sua Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, ao passo que a segunda, que optou por estruturar-se em setores, implanta em 1973 seu Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, herdeiro da antiga Faculdade de Filosofia.

7 No caso da UFRJ, por sinal, esta cooperação praticamente se impôs: é que os cursos de Letras e de Jornalismo estavam ambos alocados na Faculdade de Filosofia, cuja dissolução daria origem, entre outras unidades, à Faculdade de Letras e à Escola de Comunicação.

8 Em termos de hoje, fundamental II (sexto ao nono ano) e médio.

9 Por exemplo, Manuel Bandeira, professor de Literatura no Colégio Pedro II e na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, não tinha curso superior concluído; Sousa da Silveira se graduara em Engenharia; Alceu Amoroso Lima, em Ciências Jurídicas; Afrânio Coutinho, em Medicina; Antonio Candido, em Ciências Sociais.

10 Não se pode dizer que a definição destes conceitos seja muito clara no Parecer que fundamenta a legislação: "[...] há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino [sic] (CONSELHO, 2001, p. 8). Quanto às "outras formas de atividades acadêmico-científicas-culturais", uma lista de possibilidades nos desonera da interpretação: "produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão [etc., etc.] (ibid., p. 12).

12 Inicialmente, o módulo das disciplinas pedagógicas era formado por Didática, Administração Escolar (depois Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus), Psicologia da Educação — às vezes também Biologia da Educação — e Didática Aplicada (depois Prática de Ensino). Hoje, varia conforme as instituições; na UERJ, por exemplo, é constituído por Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Políticas Públicas da Educação, Psicologia da Educação e Didática.

12 Excluimos da conta as tais 200 horas das "outras formas de atividades acadêmico-científicas-culturais", por não integrarem nem o módulo dos conteúdos específicos nem o da instrumentalização pedagógica.



# notas sobre o perigo

**Wellington Migliari\***

---

\* Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Durante a pesquisa, foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. É autor do trabalho "Filosofia e tragédia: o processo de reificação no romance *Quincas Borba*". Contato: wemigliari@yahoo.com.br

## Resumo

O presente artigo procura analisar a "Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental II e Ensino Médio" para Língua Portuguesa. Não apenas procuramos evidenciar os elementos negativos do projeto estadual sobre literatura, mas, sobretudo, a negação da possibilidade de aprendizado da disciplina como experiência emancipatória. Em um primeiro momento, alguns números e estatísticas ilustram uma espécie de falha intencional arquitetada pelo sistema de ensino público do Estado de São Paulo. Após um breve debate crítico sobre literatura e experiência, procuramos refletir sobre algumas das ideias discutidas por Tzvetan Todorov e a questão da forma em *Literatura em perigo*. Mesmo em cultura e realidade diversas, os pressupostos do crítico nos permitem denunciar um processo negativo subjacente aos valores educacionais presentes

na “Proposta Curricular”. Podemos ainda avançar sobre o tema do ensino da literatura ao fazermos algumas considerações em relação ao trabalhador e ao trabalho, respectivamente, símbolos da alienação e construção social positiva do trabalho.

**Palavras-chave:**

Literatura, sociedade, sistema educacional, currículo e leitura.

**Abstract**

This article is devoted to an analysis of the “Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental II e Ensino Médio” for Portuguese. Not only have we tried to point out the negative elements of a State project concerning literature, but also the denial of the literary learning as a possible emancipation experience. An introduction to numbers and statistics showing the failure of learning architected by the educational public system in the state of São Paulo seems to be really illustrative, as well. After a brief critical discussion involving literature and experience, we try to think about some of Tzvetan Todorov’s ideas and the question of literary form in *Literatura em perigo*. Even in a different culture and reality, the presumption of the critic may permit us to denounce a negative process underlying the present educational values in the “Proposta Curricular”. We can also advance in the topic of literary education making some considerations about labour class and work, respectively, symbols of alienation and social positive construction.

**Keywords:**

Literature, society, educational system, curriculum and reading.

Quando Tzvetan Todorov disse que a literatura estava em perigo, o crítico já havia tido a experiência do absurdo. Na condição de membro do Conselho Nacional de Programas, deu-se conta de uma problemática estrutural e urgente. O currículo, personagem agora em análise, vivenciava um drama com efeitos de real. Como leitor experiente de narrativas, imediatamente identificou técnicas de estudos literários e história para o ensino literatura. Entendeu que, no espaço da disciplina, as ações ou peripécias destinadas aos alunos da escola básica e média estavam orientadas por análises formais e classificações. Tzvetan Todorov ouvia o alarme de incêndio. O programa curricular, assim, de agora em diante personagem a ser trabalhada pelo estudioso, era constantemente observado por narradores de ruas e avenidas chamadas gêneros textuais e figuras de linguagem. O mundo da literatura já não propiciava a experiência que os viandantes e marinheiros, ou tantos outros contadores de histórias, adquiriam durante suas vidas. Em outras palavras, o currículo passou a ser forma e técnica para homem. A leitura de poemas ou romances não podia mais prometer a reflexão como fruto de uma difícil tarefa. De imediato, ela não aprofundaria o pensamento do leitor sobre “a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas”.<sup>1</sup>

Abro o *Boletim Oficial* do Ministério da Educação (nº 6, de 31 de agosto de 2000), que contém o programa dos *lycées*, em particular o do ensino de Francês. Na primeira página, sob o título “As perspectivas de estudo”, o programa anuncia: “O estudo dos textos contribui para formar a reflexão sobre: a história literária e cultural, os gêneros e registros, a elaboração da significação e a singularidade dos textos, a argumentação e os efeitos de cada discurso sobre seus destinatários.” A seqüência do texto comenta essas rubricas e explica notadamente que os gêneros “são estudados metodicamente”, que “os registros

(por exemplo, o trágico, o cômico)” são aprofundados no segundo ano do ensino médio, que “a reflexão sobre a produção e a recepção dos textos constitui um estudo separado no *lycée*” ou que “os elementos da argumentação” serão doravante “apreciados de maneira mais analítica”.<sup>2</sup>

Antes de iniciarmos o debate sobre a literatura em perigo e as questões curriculares, passemos a alguns dados também de ordem estrutural. Temos outras personagens a serem discutidas. Nosso enredo parece ser um pouco mais complexo e possuir desarticulações intencionais. Começemos pelas condições materiais que rodeiam nosso cenário. O orçamento destinado à educação em São Paulo é da ordem de 14,25% da receita total arrecadada pelo estado. No entanto, pouco mais da metade desse montante se reserva às instituições de nível superior, i.e., de 22.339.377.933 bilhões de reais, 11.294.371.747 são alocados nas universidades, nos institutos de pesquisa e faculdades paulistas.<sup>3</sup> Assim, apenas 7,04% da receita total do Estado de São Paulo são aplicados nas “5,3 mil escolas, com cerca de 228 mil professores, que atendem a 4,3 milhões de estudantes diariamente”.<sup>4</sup> Se fizermos as contas, todos os meses, 173,66 reais compõem o valor bruto dos recursos investidos em cada aluno da rede de ensino básica do estado mais rico da união.<sup>5</sup> O espaço é ainda mais assustador se olharmos para a quantidade de bibliotecas. São 65 no município de São Paulo, 36 delas infanto-juvenis e 29 classificadas como gerais. Nas subprefeituras de Vila Sônia, Capão Redondo, Morumbi, Raposo Tavares, Cidade Ademar, Cidade Tiradentes, Brasilândia, para não estender a lista, não há bibliotecas disponíveis. De acordo com a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE, a situação é bem dramática diante da população do município de São Paulo, 11.337.021 de habitantes. Com um pouco de estatística básica, sem recorrermos a modelos mais sofisticados, chegamos à conclusão de que há uma biblioteca para cada 174.415 indivíduos só na região da grande São Paulo.

Esse absurdo pode ainda ser maior se a nossa imaginação for curiosa o bastante para indagar a relação entre o hábito de leitura e a falta real de livros disponíveis em instituições de fácil acesso ao público.<sup>6</sup> Essa disparidade, ao contrário do que parece, reflete, no fundo, as realizações de um aparelho de poder a favor de determinadas classes. Segundo outro narrador, a Fundação Universitária para o Vestibular – FUVEST, dos inscritos para o exame de ingresso de 2012, 61,1% deles vieram de educação média privada enquanto que 29,4% oriundos da rede pública.<sup>7</sup> Sobre esse mesmo ano, os números apontavam que apenas três dos dez matriculados na maior universidade da América Latina eram provenientes do sistema público de ensino.<sup>8</sup>

No centro do debate sobre a educação paulista e seus recursos, seria interessante nos atentarmos ao ensino da literatura. Essa, por depender do tempo para a leitura, parece estar na contracorrente da ordem do trabalho. Segundo Ligia Cademartori, na sociedade que vivemos, enfrentamos o perigo do esquecimento e a superficialidade como sintomas modernos reais. A observação das coisas que, há algum tempo, favorecia o trabalho da memória, por meio da leitura atenta, hoje, encontra-se na contramão da cultura de massa e das formas atuais de trabalho. A rapidez da vida moderna ataca, constantemente, a tentativa da experiência individual pautada nas artes. Por isso, a leitura ou o simples desejo de buscar o próprio reconhecimento, como método para humanizar-se dentro do *establishment*, tornou-se um ato de resistência e rebeldia.<sup>9</sup> A educação, se colocada à disposição do fim último do labor, mesmo que passe por espaços de cultura em meio ao processo de aprendizado, é o indício do perigo. Essa é principal ação de nossa personagem. Com seu conteúdo altamente coeso e determinado, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio, tem um projeto altamente “civilizatório” com o intuito de reduzir “distâncias”. Embora não seja possível inferir que tipo de distância é essa, se geográfica ou intelectual, muito menos compreender que

tipo de “civilização” se pretende, o ser de papel criado pelos autores do Estado é verossimilhante. De acordo com os autores desse personagem chamado Currículo, o cenário da sala de aula deve se parecer e, mais do que isso, ser o próprio “mundo do trabalho”.<sup>10</sup> Em 2011, de acordo com a Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional, Convênio Seade – Dieese e MTE/FAT, 6% dos trabalhadores no Estado de São Paulo estão entre 6 e 10 anos – algo em torno de 680.000 crianças — já, da mão-de-obra ocupada entre 16 e 24 anos, 18,8%.<sup>11</sup> Isso corresponderia a 24,8% da população ativa paulista em idade de formação básica, média e superior. Se olharmos mais de perto, os 21,8% da classe trabalhadora paulista não possuem Ensino Fundamental completo. Caso nos atentemos aos números sobre a instrução média, 16,8% dos ocupados deixaram o Ensino Médio sem finalizar seus estudos. Sem grandes cálculos, em 2011, a soma de alunos sem instrução básica concluída chegou a 38,6%; alarme de incêndio e perigo!

É preciso refletir não apenas sobre os números e as condições de ensino vigentes na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Parece haver uma escolha deliberada pela educação funcional, a serviço do trabalho, que se propaga de modo silencioso e perverso como instituição valiosa antes de uma possível emancipação. No centro da formação do indivíduo, como fica evidente no Estado de São Paulo, estabelecem-se formas de promoção de uma sociedade desigual e apolítica. Os termos ou expressões vazios, encontrados no documento da Proposta Curricular para Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, tais como “comunidade que aprende” e “aprender a ensinar”, roubam a possibilidade de a cultura ser pensada como experiência emancipatória e a destinam à esfera do utilitário e do lúdico.

O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola com vida

cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender.<sup>12</sup>

Os eixos que compõem o projeto para “Linguagens, códigos e suas tecnologias” se delimitam pelas tipologias e gêneros textuais, discurso e história. O estudo da narrativa, por exemplo, segundo a proposta em questão, “implicará desenvolvê-la pondo em funcionamento habilidades de leitura, escrita, audição e de estudos de aspectos gramaticais”.<sup>13</sup> No caso do Ensino Médio, há uma ênfase maior em uma suposta reflexão crítica da realidade, uma vez que, por meio do exercício das dimensões discursivas, semânticas e gramaticais, o aluno deve chegar a um “olhar dialético entre o intrinsecamente linguístico e as dimensões subjetivas e sociais”.<sup>14</sup> Nessa proposta falsa, postiça, que não possui nenhuma intenção em relação à experiência coletiva do indivíduo, o fio condutor do ensino da literatura é o saber decodificador e tal se apresenta como regra maior. Assim, o paradigma da estrutura textual e da forma em si, que tanto distanciam a experiência humana do “aqui” e “agora” do estudante no universo da cultura, impõem-se como método para o conhecimento e estrutura curricular.

Já em 1916, John Dewey publica um estudo intitulado *Democracia e educação*. Nessa obra, o autor entende que a arte, por meio de seus valores e estética, deve passar pela experiência daquele que a lê ou vê. É indispensável, para a leitura de símbolos, o conteúdo humano e social presente em cada homem. A literatura, portanto, assim como outras formas artísticas, dependeria de um conjunto de regras no plano da expressão e da linguagem, segundo o pensador e educador, que propiciem o estudo da experiência e não de objetos frios. John Dewey discute que a bagagem cultural de cada aluno sobre um objeto qualquer deve ser respeitada, contanto que a arte sinalize a diferença entre o valor material do mundo moderno em dois sentidos. O primeiro deles tem a ver com a apreciação filiada ao gosto, feita pelo discente, e o outro ligado ao cálculo monetário

realizado tão comumente sobre o objeto na era da mercadoria. Segundo John Dewey, o confronto dessas duas percepções pode resultar nas contradições inerentes à emancipação humana. Para tanto, é na formulação das propostas curriculares que se deve buscar a relação entre o que é ensinado e a experiência individual inserida na coletividade. Diante de todo esse processo, chega a hora de o currículo ser avaliado e fiscalizado para que se tenha “a certeza de que [ele] está realizando seus verdadeiros objetivos”. Por isso, os números, postos inicialmente como notas introdutórias para a contextualização de nosso “aqui”, revelam o primeiro perigo, isto é, a escassez material dos recursos que determinam os conteúdos da dominação e o esvaziamento de sentido da literatura em favor da ordem do trabalho. Em outras palavras, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo defende um código moral, uma história e uma inspiração nacional a serviço da produção e do trabalho. A literatura, presente nas escolas públicas, a princípio, não parece atender às aspirações da vida coletiva e muito menos à ideia consciente de transformação social.

Homero para os gregos era uma Bíblia, um código de moral, uma história e uma inspiração nacional. Em todo caso, pode-se dizer que a educação que não conseguir fazer a poesia tornar-se um recurso para os trabalhos da vida, assim como o é para os seus lazeres, terá qualquer coisa que se lhe diga – ou, então, a poesia será uma poesia artificial.<sup>15</sup>

Sem tempo para a leitura, sem bibliotecas ou enfrentando a realidade do trabalho antes mesmo de completar seus estudos básicos, para não falar no precário investimento feito em educação, o aluno e a literatura estão de fato em perigo. Em *Literatura em perigo*, Tzvetan Todorov relata a experiência não apenas de um estudioso da narrativa, mas, sobretudo, a figura de um pai preocupado com as atividades escolares de seus filhos e o sistema educacional francês. Entre as razões práticas do estudo da área, o crítico afirma que “os alunos

do ensino médio aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relações com o restante do mundo, estudando apenas as relações dos elementos da obra entre si”. A literatura é um objeto, portanto, fechado em si mesmo, autossuficiente e absoluto.<sup>16</sup> Como tarefa de resistência, para a superação do ensino dos estudos literários, Tzvetan Todorov defende que a literatura é a experiência central a ser ensinada, e não, ao contrário do que corrobora a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, os modelos interpretativos ou históricos, estruturalistas ou desconstrutivistas. Não é legítimo afastar o leitor da literatura perseguindo métodos formais. Nem mesmo ao aluno deve ser apresentada a visão nihilista da não superação do mundo trágico, a percepção de que o funesto é o ditame social e os homens devem se render a ele. Para o pensador búlgaro, a perversidade não se finda na estratégia de ensino da literatura ou ainda nos objetivos do currículo escolar, ela pode se revelar, sobretudo, no interesse que o indivíduo tem pelo “falar de si”. Essa forma de expressão da linguagem, com conteúdo estritamente sobre o “eu”, na realidade francesa, encerra-se nos limites do prazer. Falar bem ou mal de si, para uma sociedade individualista, conforme Todorov expõe, não importa, pois “o essencial é falar de si”. Em geral, no nosso caso, professores de literatura tratam de temas desinteressantes aos alunos, literatura e seus gêneros, por exemplo, e os discentes dos modismos inventados pela indústria cultural.

Não é difícil encontrar teses que advogam o exercício da imaginação e esforço individual em prol do ensino da literatura. Contudo, mesmo levado a por em prática a sua competência para abstrair narrativas em imagens e cenários, contextos e diálogos, o leitor na rede pública de ensino está em perigo. Maria Thereza Fraga Rocco entende que, no exercício da instrução literária, o professor deve aguçar a imaginação criadora discente. Além disso, deve o mestre conduzir o aluno a perceber as riquezas formais do texto se comprometendo com uma “melhor formação”. O jogo lúdico e as estruturas formais são os mesmos há três décadas, período de

herança ditatorial no Brasil. <sup>17</sup> Já em *O ensino da literatura*, Nelly Novaes Coelho entende que comentários estilístico-filológicos podem amparar o aluno no ato do estudo da literatura. Para a estudiosa, o encontro do sentido literal, a classificação e estrutura da obra, além de sua paráfrase e estabelecimento de seu tema, podem contribuir para um comentário filológico mais próximo de uma análise acertada. No entanto, essas incursões sobre o modo de se aproximar da literatura distancia os leitores de seu objeto. <sup>18</sup> Em estudo mais recente, Cyana Leahy-Dios aponta que o conteúdo escolar e seus métodos de ensino continuam ainda orientados pelo valor das análises formais. Segundo ela, as avaliações na área da literatura ainda obedecem às normativas dos estudos literários, à história da literatura e suas questões de estrutura, além das influências dos paradigmas de estilo e reconhecimento de estéticas pertencentes a famílias de gêneros textuais. <sup>19</sup>

No caso paulista, forma e conteúdo são colocados na esfera do conhecimento subjetivo do aluno, uma vez que, na proposta curricular em debate, demandas culturais, políticas e econômicas similares se dispersam cotidianamente. A partir de algumas reflexões sobre política e cultura, Roberto Schwarz discute pontos que podem ser aproveitados nessas notas sobre o perigo da literatura. Primeiro, pelo fato de a cultura literária, capaz de emancipar o coletivo, estar nas mãos da classe dominante. Depois, como outro aviso de incêndio, o fato de a literatura estar nas mãos da cultura de massa televisiva. Por fim, dois aspectos importantes, a naturalização de padrões homogêneos no comportamento dos indivíduos e o autoritarismo dos produtos culturais pensados pela lógica industrial. <sup>20</sup> Uma vez que o discurso hegemônico é aquele regido pela ordem dos interesses privados e lucrativos, não há verossimilhança entre o que se estuda de literatura nos bancos escolares e a experiência que essa forma de arte propicia. Isso não ocorre por conta de o conteúdo artístico ser incapaz de provocar questionamentos e desconfortos, embates e crítica, mas, sobretudo, porque a maneira como se ensina a ler literatura durante os

anos da vida básica escolar resulta em uma espécie de reprodutibilidade técnica de conceitos. O efeito de uma proposta curricular, assim, amparada pelo aparelho de um Estado tecnocrata, este sem quaisquer relações históricas ou de classe com os discentes da escola pública, não poderia ser diferente da condição intelectual marginal que o jovem, rico, pobre ou classe média, vivencia. Muito para além das estatísticas, não é apenas o drama da competitividade que o leitor enfrenta nos exames para as universidades, mas a subtração de suas qualidades mais caras na esfera da cultura e cidadania.

Vejamos um exemplo interessante sobre o sentido de cidadania aliado a uma alienação dicionarizada do conhecimento que, no início da República Velha, ilustra o ensino da experiência social pela sua negação. Em 1901, Arthur Azevedo publica um volume intitulado *Contos Fora de moda*. Entre os textos que aparecem no livro, ele escreveu um sobre a vontade popular na política brasileira. A narrativa se inicia com marido e mulher, assistidos pelos filhos, em uma luta verbal desencarnada e repleta de humor sobre o real significado de “plebiscito”. Além do termo em questão, a esposa do senhor Rodrigues revela ao leitor que, em outra situação, o filho Manduca já havia perguntado ao pai sobre o que seria também “proletário” e o homem mais enrolou o moleque que de fato lhe explicou algo. Dona Bernardina insiste que não é vergonha ignorar uma palavra e o homem fica furioso: “Que gostinho tem a senhora em tornar-me ridículo na presença destas crianças!”. Ela contesta: “Oh! ridículo é você mesmo quem se faz. Seria tão simples dizer: – Não sei, Manduca, não sei o que é plebiscito; vae buscar o dicionário, meu filho”. <sup>21</sup> Ao longo do conto, o leitor compreenderá que Rodrigues ignora o sentido político das coisas e Dona Bernardina o símbolo da inquietude na pátria agora republicana.

– Mas eu sei!

– Pois se sabe, diga!

– Não digo para não me humilhar diante de meus filhos! Não dou o braço a torcer! Quero

conservar a força moral que devo ter nesta casa! Vá para o diabo!

E o senhor Rodrigues, exasperadíssimo, nervoso, deixa a sala de jantar e vae para o seu quarto, batendo violentamente a porta.

No quarto havia o que elle mais precisava naquella occasião: algumas gotas de agua de flor de laranja e um dicionario ... (AZEVEDO, 1901, p. 68) <sup>22</sup>

Depois de algum tempo, retorna o pai à sala e começa sua fala mastigada: “– E’ boa! brada o senhor Rodrigues depois de largo silencio; é muito boa! Eu! eu ignorar a significação da palavra *plebiscito!* Eu! ...”. <sup>23</sup> O conto termina com a decodificação do termo causador de tanto alvoroço “– Plebiscito é uma lei decretada pelo povo romano, estabelecido em comícios”. Todos suspiram aliviados e ele finaliza “– Uma lei romana, percebem? E querem introduzi-la no Brasil! E’ mais um estrangeirismo! ...”. <sup>24</sup>

Em *Plebiscito*, Arthur Azevedo constrói uma cena da vida privada em que o tema da narrativa é o direito de manifestação popular. Há uma pequena alegoria, humorada e irônica, em relação à figura do pai. Patriarca que detém a autoridade de definir o sentido e a ordem das coisas na família, Rodrigues significa “governo poderoso” e “poder da fama”. Já Bernardina, representante da força e da coragem, não subsiste em sua investida de tornar todos iguais, filhos e progenitores, por não saberem nada sobre o termo “plebiscito”, e é suprimida pelo controle das definições exercido pelo marido. O menino Manduca, metáfora dos novos rebentos da república, não obtém nada mais que a decodificação, descontextualizada e vazia, da palavra. Ao fim do enredo, o filho da família republicana tem sua condição social negligenciada pelo “governo da casa” e símbolo do “Estado”. A pobre criança deixa de inserir a sua experiência na esfera do social, uma vez que outros novos cidadãos também estavam a procura de um sentido real para o termo. Decorrente dessa atitude do parecer ser, mais importante do que as substantivas transformações

intelectuais e ação política efetiva, vemos a imperiosa maneira da ausência de sentido prático na trajetória da história desses anos iniciais da república.

Assim, do ponto de vista dos atores históricos, e do limiar dos seus destinos na história do país, era difícil pensar numa representação da vida privada brasileira que não fosse pela vida da constatação da *falta de sentido* ou da imperiosa necessidade de recriar os significados – que sempre forma as características intrínsecas de uma representação cômica ou humorística do mundo e da vida. (SALIBA, 1998, p. 291) <sup>25</sup>

O humor e algumas dúvidas pertencentes ao universo do recém-nascido cidadão, aliás, estão também na glosa moderna de Mário de Andrade. Daí, então, a importância de se desvencilhar do conceito meramente temporal do que seria pré-modernismo no Brasil, ou apenas a precedência temática de alguns escritores, e propor o advento da república como a “permissão” antes não tida para se falar das coisas públicas. <sup>26</sup> O fim do Império se traduziu na disseminação, ainda que falsa e copiada, da ideia da participação coletiva, entretanto, era preciso aprofundar a experiência para crer. Em 1932, o autor de *Macunaíma*, no Diário Nacional, escreve uma crônica muito parecida com a busca de sentido para a palavra de ordem pública no âmbito da vida privada vista no conto *Plebiscito* de Arthur Azevedo. O texto está intitulado como “Folclore da constituição” e apresenta três personagens conversando sobre o significado da palavra que dá nome ao documento.

Na rua das Palmeiras três homens pobremamente vestidos seguem num passo decidido. Dois carregam consigo fardas e botinões de soldado. Um destes é rapaz ainda. De repente interrompe a parolagem, perguntando:

– Mas o que é, direito, a Constituição?

Se percebe uma certa atrapalhão nos outros dois, o passo decidido em que vêm, meio

que torteia. Coisa de resto, muito justa, não tem nada mais difícil do que definir. Afinal o mais velho, bem velho, que não leva farda, toma a palavra:

– A Constituição ... é o livro cheio das leis ... é um livro que faz a gente ... que faz a gente ser gente! desabafa por último, meio irritado. (ANDRADE, 1976, p. 551)<sup>27</sup>

Na pequena crônica, dois dos personagens são militares que, no fim do Império, tornaram-se os fundadores da república. São os representantes da ordem e do progresso, não da democracia e da expressão da vontade popular. Um deles é rapaz ainda e civil. Embora distintos quanto a suas ocupações, na crônica de Mario de Andrade, são irmãos e iguais no desconhecimento do que viria a ser constituição. A experiência do menino Manduca se repete anos mais tarde ao da publicação de *Plebiscito* de Arthur Azevedo. O título do texto é irônico, já que nosso conceito de constituição é quase lendário, folclórico, e está no imaginário dos cidadãos brasileiros mais como conto do que qualquer verdade política consciente. O humor, na forma como o sábio soldado responde à questão, “torteadando” e cheio de “atrapalhação”, membro mais velho do grupo, também metáfora do pai fundador e autoridade máxima do “Estado” no grupo, promove uma espécie de texto paralelo da ignorância. A forma negativa tal como a carta máxima no país é definida constitui uma contradição paródica da modernidade brasileira. O indivíduo que defende a república assim faz por meio das armas, não pelo *status* de cidadão ou participação civil por meio de direitos políticos. A paródia, mais do que o texto criado paralelamente ao sentido original das leis inspiradas nas demandas sociais, é a forma de rir de uma realidade digna de choro, elemento derrisório constituído sobre uma modernidade mais trágica que cômica.<sup>28</sup>

A experiência do cidadão sem plebiscito, sem noção de classe, inserido, hoje, na ordem democrática de negação dos direitos, mas sujeito a um aparelho estatal

opressor, denuncia o assalto sofrido pela literatura como força transformadora da sociedade. Isso se dá não pela literatura em si, tida por muitos como algo sem sabor, mas, sobretudo, porque a proposta curricular que a apresenta a faz nascer aos pedaços. Diante da busca pelo estabelecimento do gênero textual e de suas partes constituintes, fica difícil o reconhecimento da experiência individual ou a percepção do lugar ocupado por esse leitor em sua própria sociedade. A memória prodigiosa do Senhor Rodrigues e a definição dicionarizada do soldado, apontadas por Arthur Azevedo e Mário de Andrade, persistem. Além disso, impedem o alcance de uma consciência cidadã crítica em relação ao estado das coisas públicas mesmo para os dias de hoje. É nesse sentido que a literatura está em perigo, pois ela é impedida de se constituir enquanto experiência. Conforme se propõe, ela deve servir à análise do aspecto formal e sonoro do poema, escansão e contagem de sílabas poéticas. O leitor está fadado a entender o ponto de vista do narrador ou a constituição da personagem em um universo paralelo ao seu. Sem qualquer intuição, a literatura “na escola, portanto, consumida com a mesma passividade com que se digerem figuras de geometria e regras gramaticais, habitua o aluno a uma atitude sempre passiva perante o texto”.<sup>29</sup>

É preciso politizar a arte. Essa é uma frase de contexto histórico em que a consciência do lugar, ocupado pelo indivíduo na sociedade, está em jogo. Walter Benjamin situa suas palavras sobre história, política e arte entre o fascismo e o comunismo da primeira metade do século XX. Ao pensador, estavam colocadas a crescente proletarização dos homens e a assustadora massificação do consumo como formas de dominação em tempos de totalitarismo. Seu exemplo, então, confirmou-se não apenas pela ascensão da Alemanha nazista, mas, sobretudo, por meio das formas de vida que se tornaram padrões a partir da propaganda, dos grandes desfiles e espetáculos. A estética, desse período em diante, foi aproveitada de tal modo que determinados projetos políticos conservadores e de alta densidade destrutiva

moldaram a percepção de homens e mulheres segundo uma falsa autoimagem.<sup>30</sup> A arte a mercê da barbárie, ou do trabalho com vistas ao aumento da produtividade, reproduziu em escala massiva representações postizas sobre um coletivo. Antenor Antônio Gonçalves Filho sublinha que a literatura apenas pode ter sua força artística potencializada se a entendermos enquanto experiência de ampliação de nossa consciência. Isto é, ao “fabricar” seus sentidos os homens poderão se atentar às preocupações humanas que antes, talvez, não fossem percebidas ou discutidas.

Penso que para a busca de uma compreensão mais segura do fenômeno literário, devemos partir de uma análise do homem-escritor com seus gestos argumentativos enquanto ser situado em um meio social, com seus conflitos emoldurados em utopias, sonhos, fantasias, loucuras e a literatura se apresentando como uma saída a mais para a superação desses conflitos. Nesse sentido, a literatura expressa o desejo humano de durar e romper, por meio da palavra esculpida, com as rotinas asfíxiantes de sua vida (FILHO, 2000, p. 76-77).<sup>31</sup>

Se a análise formal do texto não puder nos evidenciar o drama social em que vivemos, então, em alguma medida, ela nos separa da experiência cotidiana e crítica da história. Dessa forma, seremos iguais àquilo que há de mais incômodo e vazio nos dias de hoje, à própria mercadoria e sua reproduzibilidade fetichizada. Quando muito, a produção industrial do homem moderno, em seu estágio mais avançado de um sistema econômico baseado na acumulação de riqueza e exploração do trabalho, torna-nos de fato coisa. Rildo Cosson entende que a experiência, como proposta para o letramento literário, fase essa importante para o reconhecimento dos símbolos e linguagem presentes no texto artístico, é o caminho concreto para o posicionamento dos alunos diante da obra e do mundo. Esse instante é necessário para que alguma ruptura ou questionamento dos protocolos de

leitura se consolidem. Além da retificação de valores culturais comuns, a literatura enquanto realidade pode, de alguma maneira, transformar a percepção estética tida pelo indivíduo e proporcionar uma consciência maior sobre o lugar ocupado pelo leitor na sociedade. O compartilhamento da experiência literária, antes de processos mais sofisticados de apreensão do texto, entre leitores na escola, traz para a experiência do grupo momentos de tensão e conflito, harmonia e sensibilidade aos dramas do coletivo que também são os individuais.<sup>32</sup>

O leitor de narrativas nas escolas, seja ele da rede pública ou não, tem razão ao dizer que a literatura “fala” para si. Conforme Tzvetan Todorov bem coloca, se “esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer”, pois a concepção ideológica que a sustenta, encarnada na figura do Estado legal-burocrático, deseja a literatura em fórmulas e, conseqüentemente, o fracasso da experiência.

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo (TODOROV, 2010, p. 77).<sup>33</sup>

Portanto, a proposta curricular defensora dos aspectos formais e da perspectiva do trabalho, agravada pela inexistência de bibliotecas públicas, acaba por promover uma primeira cisão entre o particular e o geral na experiência do indivíduo. Essa ruptura, que nega o direito à literatura e aliena o homem de seu conteúdo social, conforma a dialética negativa do individual em oposição o universal.

A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2004, p. 176-177).<sup>34</sup>

Segundo Tzvetan Todorov, ao buscar o sentido nas figuras de linguagem ou regras gramaticais para entendimento da obra, a tarefa do leitor é obscurecida pelo esforço individual da compreensão subjetiva dos conceitos formais estudados por meio da literatura. Assim, a diversidade das experiências entre alunos de uma suposta classe social, que poderia promover a consciência e a reflexão sobre o cotidiano, suas contradições e disparidades para uns, ou privilégios para poucos, é suprimida pelo esforço isolado do “eu” e seu embate com a forma. O mover-se para além da experiência do sujeito, egoísta e muitas vezes falsa, a fim de que os mais abastados olhem para fora de si e os médios ou pobres se reconheçam na leitura da obra literária, por exemplo, não ultrapassa o plano do simbólico sem qualquer possibilidade de transformação.<sup>35</sup> Sem a pretensão de dar a palavra final sobre o tema, Tzvetan Todorov destaca que, entre tantos ofícios da arte literária, moral e verdade podem ser pressupostos importantes para a efetivação da experiência. Os exemplos do crítico são cartas pessoais trocadas entre o escritor francês Gustave Flaubert e seu amigo, Georg Sand. Para este, o literato, ao compor seus romances, não deve se abster de seus princípios mais íntimos para a construção de seus enredos. A discordância do correspondente e admirador do escritor de *Madame Bovary* era de que o real não deveria estar esvaziado do mais humano do homem, isto é, de experiência. Assim, a “narrativa está necessariamente

inserida num diálogo do qual os homens não são apenas o objeto, mas também os protagonistas”.<sup>36</sup> Para propósitos mais humanos, uma literatura que compreenda a realidade do aluno como experiência pode instruí-lo sobre o lugar que ocupa na sociedade. Seu cotidiano, que não se coloca distante da realidade do trabalho como meio de troca para sua própria sobrevivência, precisa ser imediatamente informado a ele. Ao contrário do que apresenta a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, empenhada em “formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercerem suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que muito precisa deles”, a literatura não pode estar em função de valores e instituições tão afetados por interesses político-econômicos de classes dominantes. Por meio de uma instrução que faça o discente parar e observar as coisas se movimentando, seja para olhar o simples levantar da saia de uma moça ousada que passa pela rua, a literatura será uma experiência educadora sem que sua forma tenha por fim a desinformação.

Como a nossa modernidade é perversa, a literatura, quando incapacitada de expressar a barbárie, está em perigo. Se o Estado não é representativo dos interesses coletivos e à narrativa não é dado o direito de superar a dominação e o poder, mais uma vez a obra literária está em perigo. Em última instância, quando o trabalho diário significa a emancipação de um coletivo, conforme a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a literatura está de fato em perigo. Em *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*, Newton Duarte retoma concepção do trabalho como forma intelectualizada a serviço de um bem coletivo, diferentemente, da labuta diária cotidiana que atende a uma lógica de produtividade de acúmulo de riquezas sem distribuição social.<sup>37</sup> Por isso, a leitura e o entendimento de uma obra ou de um verso não devem prescindir de um movimento social emancipatório. Além disso, o estabelecimento de uma consciência de classe, independente da condição social do leitor, pode revelar as contradições necessárias para

uma experiência de transformação real. Se, no limite, a divisão do trabalho perseverar no cotidiano do aluno, a análise fragmentada dos recursos formais, com suas questões de gênero textual e figuras de linguagem, terá cumprido seu papel alienante quanto à compreensão da totalidade humana por meio do ensino de literatura. A forma literária deve sim ser apresentada ao aluno, mas sem se sobrepor à informação primordial de que o homem, desde que nasceu, encontra-se constantemente em perigo.

---

### Referências bibliográficas

ANDRADE, Mario de. Estabelecimento de texto, introdução e notas de Telê Porto Ancona Lopez. *Taxi e crônicas no Diário Nacional*. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

AZEVEDO, Arthur. *Contos fóra de moda*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1901.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Vol. I. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1980.

\_\_\_\_\_. *O pré-modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1966.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. São Paulo: 2009.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas cidades, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *O ensino da literatura*. São Paulo: FTD, 1966.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FILHO, Antenor Antônio Gonçalves. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LEAHI-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: 2004.

LIMA, Alceu Amoroso. *Contribuição à história do modernismo: o pré-modernismo*. Rio de Janeiro: Olympio, 1939.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/ ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

SALIBA, Elias Thomé. *História da vida privada no Brasil*. Vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARZ, Roberto. *Que horas são?* 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

### Notas

1 Tzvetan Todorov, *A literatura em perigo*, p. 27

2 *Ibidem*, p. 26

3 Ver, especialmente, as páginas 13 e 229, do *Orçamento do Estado de São Paulo*. Disponível em: [http://www.planejamento.sp.gov.br/noti\\_anexo/files/planejamento\\_orcamento/orcamentos/2012/Lei\\_14675\\_de\\_28\\_12\\_11.pdf](http://www.planejamento.sp.gov.br/noti_anexo/files/planejamento_orcamento/orcamentos/2012/Lei_14675_de_28_12_11.pdf). Acesso em: 28 agosto 2012.

4 Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/ensino-medio-paulista-supera-em-2011-meta-do-ideb-para-2013>. Acesso em 15 agosto 2012.

5 O decreto 7.655, de 23 de dezembro de 2011, instituiu que o salário mínimo no Brasil, a partir de 1º de janeiro de 2012, seria de 622,00 reais. Em termos

comparativos, o investimento mensal do Estado de São Paulo, por aluno, representa 27,9% do rendimento mínimo de um trabalhador no país.

6 Disponível em: [http://www.seade.gov.br/produtos/msp/cul/cul1\\_001.htm](http://www.seade.gov.br/produtos/msp/cul/cul1_001.htm) . Acesso em: 29 agosto 2012. Na França, o investimento anual por aluno, nível médio, chega a 11.990,00 euros, segundo fontes oficiais. Isso daria algo em torno de 1.000,00 euros mensais por aluno. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid61272/annee-scolaire-2012-2013-dossier-de-rentree.html> .

Acesso em: 25/08/2012. Já o número de bibliotecas é da ordem de 16.000 para uma população de 65.630.692. A média é de 1 biblioteca para cada 4.100 leitores em todo o país.

Disponível em: [http://www.culturecommunication.gouv.fr/Disciplines-et-secteurs/Livre-et-lecture2/Bibliotheques\(language\)/fre-FR](http://www.culturecommunication.gouv.fr/Disciplines-et-secteurs/Livre-et-lecture2/Bibliotheques(language)/fre-FR) , acesso em: 25/08/2012; <http://www.indexmundi.com/france/population.html> , acesso em 24/08/2012.

7 Disponível em: <http://www.fuvest.br/estat/qase.html?anofuv=2012> . Acesso em: 28 agosto 2012.

8 Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2009/04/cai-parcela-de-calouros-com-renda-alta/> . Acesso em 29 agosto 2012.

9 “Em meio ao ritmo frenético da vida, parar para ler, pelo simples desejo de ler, que rebeldia, que reação! O leitor, recolhido e concentrado em meio a essa agitação, pode ser visto como um sujeito esquisito. Em época de tempo acelerado e mudança constante, ele escolhe fazer algo que detém a pressa, o fluir constante, a velocidade, o imediato, para exigir o tempo lento da observação e da reflexão, o desvio do olhar e a disposição para uma participação no silêncio.” Ver: Ligia Cademartori. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*, p. 124-125

10 Ver página 10 do documento *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Disponível em:

[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop\\_LP\\_COMP\\_red\\_md\\_20\\_03.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf) . Acesso em: 20 agosto 2012.

11 Ver tabela 8 em “Tabelas anuais”. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/ped/index.php> . Acessado em: 27 agosto 2012.

12 Ver página 10 do documento *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Disponível em:

[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop\\_LP\\_COMP\\_red\\_md\\_20\\_03.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf) . Acessado em: 20 agosto 2012.

13 *Ibidem*, p. 46

14 *Ibidem*, p. 59

15 John Dewey, *Democracia e educação*, p. 301. Os acentos e supostos erros ortográficos correspondem ao original.

16 Todorov, *op. cit.*, p. 39

17 Maria Thereza Fraga Rocco. *Literatura/ ensino: uma problemática*, p. 17.

18 Nelly Novaes Coelho, *O ensino da literatura*, p. 112-119

19 Cyana Leahi Dios, *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*, p. 31-69

20 Roberto Schwarz, “Política e cultura”. In: *Que horas são?*, p. 83-85

21 Arthur Azevedo, “Plebiscito”. In: *Contos fóra de moda*, p. 67-70

22 *Ibidem*, p. 68

23 *Ibidem*, p. 69

24 *Ibidem*, p. 70

25 Elias Thomé Saliba, “A dimensão cômica da vida privada no Brasil”. In: *História da vida privada no Brasil*, p. 291

26 Alceu Amoroso Lima, *Contribuição à história do modernismo: o pré-modernismo*. Ver ainda: Alfredo Bosi, *O pré-modernismo; “Creio que se pode chamar pré-modernista (no sentido forte de premonição dos temas vivos em 22) tudo o que, nas primeiras décadas do século, problematiza a nossa realidade social e cultural”*, conforme Alfredo Bosi, *História concisa da literatura brasileira*, p. 343.

27 Mario de Andrade, “Folclore da constituição”. In: *Taxi e crônicas no Diário Nacional*, p. 551

28 Em *Raízes do riso*, Elias Thomé Saliba sublinha que a “paródia da expressão escrita será uma destas formas peculiares e se constituiu afinal num dos gêneros mais amplamente utilizados no patrimônio cômico brasileiro”. Sobretudo, continua Elias Thomé Saliba, “um mecanismo ou uma técnica de representação da própria realidade brasileira”. De certo modo, “dialética da ordem e da desordem”, exprimindo a vasta acomodação geral que dissolvia os extremos ou, pelo menos, ajudava a diluir o significado da lei e da ordem numa sociedade extremamente hierarquizada’. Ver: Elias Thomé saliba, “Artífices da graça nacional: humoristas no Rio de Janeiro”. In: *Raízes do riso: a representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio*, p. 96-97

29 Marisa Lajolo, *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*, p. 51.

30 Walter Benjamin, “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”. In: *Magia e técnica, arte e política*, p. 194-196

31 Antenor Antônio Gonçalves Filho, *Educação e literatura*, p. 73-109

32 Rildo Cosson, *Letramento literário: teoria e prática*, p. 120

33 Todorov, *op. cit.*, p. 73-82

34 Antonio Candido, “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*, p. 176-177.

3 Todorov, *op. cit.*, p. 77-78.

36 *Ibidem*, p. 86

37 Newton Duarte, *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*, p. 43-60.

# em defesa de um ensino (planejado) de literatura pelos direitos do leitor<sup>1</sup>

**Marcello Bulgarelli\***

**Resumo:**

Este artigo busca elaborar e colocar em prática uma alternativa metodológica – que considere os direitos do leitor – para que o ensino de literatura possa, ao menos, formar leitores literários autônomos críticos, capazes de fazer as suas escolhas de leitura, sabendo que o aprendizado do texto literário não é um todo absoluto, mas passível de ser constantemente ressignificado.

**Palavras-chave:**

ensino; literatura; direitos do leitor.

---

\* Mestre em Educação pela FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Professor das Redes Pública e Privada de Ensino – e-mail: bulgarel@uol.com.br.

**Abstract**

The present article seeks to elaborate and implement an alternative methodology – considering the rights of the reader – so that the teaching of literature can, at least, educate autonomous critical literary readers, who are able to make their choices of reading while being aware that the learning of the literary text is not an absolute whole, but instead, it is open to being constantly resignified.

**Keywords:**

teaching; literature; rights of the reader.

**Introdução**

Partindo dos pressupostos de se utilizar o texto como unidade básica de ensino e de este ser funcionalizado como gênero discursivo, conforme proposto pelos novos paradigmas linguísticos para o ensino de Língua Portuguesa, é que se têm observado, com mais atenção, os hábitos com que alguns alunos da Educação Básica, na rede estadual de ensino, manipulam os textos literários com os quais convivem.

Na maioria das ocasiões analisadas, percebeu-se um lidar passivo em demasia para com o texto, como se ele não fosse dotado de linguagem perceptível, compreensível, como se a obra artístico-literária fosse desvinculada de qualquer outro agir humano, obrigando todo leitor a submeter-se ao lido, ao visto, sem poder, nem ao menos, contatá-la, que dirá confrontá-la, apoiá-la.

Acresce-se que, se chegavam a compreender o conteúdo temático de alguns textos, desde que este não requeresse uma atitude, uma reflexão mais crítica da parte deles, o mesmo não se poderia afirmar quanto ao estilo, nem quanto à construção composicional<sup>2</sup>

utilizados pelo autor das obras aparentemente lidas, corroborando a sensação de que estão acostumados a lidar com o ato de ler como se este fosse um produto preestabelecido pelo professor, único conhecedor desse universo tão distante com o qual deviam, de vez em quando, estabelecer contato.

Após a leitura de um artigo escrito por Catherine Tauveron (2004)<sup>3</sup> — que trazia a discussão sobre os direitos que ambos, texto e leitor, precisam ter resguardados para que a leitura, no caso literária, possa acontecer com eficácia nos limites da sala de aula, mas que, devido à multiplicidade de agentes, não raramente pende ora para um, ora para outro vértice do triângulo professor – texto – aluno, tornando o ato de ler mais um embate de forças que um trabalho conjunto —, surgiu a hipótese de que essa alternativa metodológica centrada no aluno possibilitaria a ele se tornar um leitor literário consciente, sujeito dos significados que o texto trazia em si, hipótese essa que o presente artigo pretende discutir.

**1. Direitos do texto**

O texto – tal qual se considera hoje – é um objeto que clama pela colaboração de seu leitor, dando a este, simultaneamente, uma série de instruções para que sua apreensão seja, de certa forma, programada, a fim de não se poder dizer nada além daquilo que ele trouxe em si.

Mais, ainda que o significado do que se compreenderá da leitura de um texto não esteja posto *a priori*, sendo revelado a cada debate, a cada releitura, a *caminhada interpretativa*<sup>4</sup> que caberá a cada leitor trilhar não é totalmente livre, visto que, por diferentes meios, seja o aspecto visual, a organização textual, por exemplo, o texto baliza, orienta a construção daquele sentido que o leitor construirá.

Assim, a expressão *direitos do texto* – a que se refere Catherine Tauveron – significa terem sido respeitados,

## opiniões

por quem lê, os elementos mobilizados pelo autor, a fim de que a obra tenha sua intenção reconhecida e seu objetivo alcançado quando da reapropriação pelo leitor: a sua leitura possível.

Dessa forma, o gênero do texto e o horizonte de expectativas que ele sugere são relevantes na medida em que norteiam o modo pelo qual se descobrem os índices que permitirão ao leitor chegar a conclusões válidas. Por exemplo, em um romance policial, é preciso recolher o maior número de informações (aparentemente desconexas) possíveis, para que a solução apresentada, ao final, seja validada, sabendo-se distinguir o que importa do que não importa na resolução daquele determinado crime. Do mesmo modo, ao deparar com uma novela de terror, pode-se esperar lidar com aspectos que fogem à explicação mais racionalizada do mundo, não cabendo ao leitor cobrar uma lógica científica para confirmar a existência de um vampiro, como Drácula.

Mesma relevância teriam os demais elementos que compõem a narrativa – como as personagens, os espaços contextuais, a lógica dos percursos narrativos – cabendo ao leitor identificar o que permanece, o que se modifica ao longo da narrativa, o que motiva as personagens a se comportar de um determinado modo, que objetivos elas porventura têm ao se relacionar com o espaço e com as demais personagens, para que esse receptor apreendesse e compreendesse apenas o que o texto comporta, sem moldá-lo às suas expectativas, às suas intenções – o que ele pode, como leitor, livremente fazer, mas não no viés da leitura conduzida na sala de aula.

Outra característica textual que deve ser reconhecida pelo leitor são os elementos de intertextualidade, por exemplo, pois, de acordo com Bakhtin (2003), todo enunciado recupera marcas de outros textos, os que o antecederam, dialogando tanto com o passado quanto o porvir, uma vez que, também, marca o que depois se produzirá. Portanto, ao ler *Canção do Exílio*, de Murilo

Mendes, deve-se conseguir relacioná-la à *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, compreendendo a criticidade que a primeira traz, em oposição à segunda, para que possa construir outros significados que a leitura sem o referencial intertextual talvez não permitisse.

No entanto, Catherine Tauveron alerta para uma falha pedagógica que alguns professores cometem em suas aulas de leitura de textos, literários ou não, por confundirem “abusivamente” os direitos do texto com os direitos que o professor e os manuais didáticos se dão. Isso quer dizer que, ao reger a interação leitor–texto, ora os professores propõem questões que apenas reforçam o que concluíram previamente do texto, ora desconsideram os pensamentos divergentes que surgem; ora selecionam apenas trechos que saibam explicar e que se adaptam ao que se propõem debater, ora ignoram acontecimentos que possam desequilibrar a aula. Quando muito, encerram a análise com uma pergunta aberta (que possibilita aos alunos trazer sua impressão do texto), falsamente interessados na opinião dos demais leitores, em um simulacro de lhes dar voz, sem, realmente, escutá-la: alegar-se-á ser impossível mediar múltiplas respostas em um espaço tão curto de tempo, visto que haveria de relacioná-las aos elementos do texto, para que se justificassem.

Para que os direitos do texto sejam respeitados, é preciso lembrar o que Umberto Eco (*apud* Tauveron) afirmou:

um texto é um organismo, um sistema de relações internas que atualiza certas ligações possíveis e narcotiza outras [...] é possível de se dizer muitas coisas do texto, muitas vezes um número potencialmente infinito de coisas, mas é impossível, ou ao menos ilegítimo de um ponto de vista crítico, de fazê-lo dizer o que ele não diz. (ECO *apud* TAUVERON, 2004, p. 257-8)

Daí, compreender-se-á que respeitar, por exemplo, as características do gênero escolhido (e, por conseguinte, as expectativas nele encerradas) faz com que o leitor obedeça aos limites que lhe foram impostos, sem que sua participação se restrinja a cumprir o plano arquitetado pelo autor, muito pelo contrário. As veredas que se abrem a sua frente são inúmeras, assim como os deveres.

## 2. Direitos do leitor

Antes de pensar em ter direitos, o leitor tem de ser capaz<sup>4</sup>, necessariamente, de considerar a plausibilidade, a receptividade de sua interpretação, tendo por referência o dito do texto, justificando-se, preferencialmente, com as próprias pistas que recolheu ao longo da leitura.

Postos esses deveres (o da referência e o da justificativa), é preciso reconhecer que toda relação leitor-texto é mediada em duas esferas: a dos componentes afetivos e a dos cognitivos.

Não se pode negar que a leitura sofre a interferência do que é palatável ao leitor, tais como suas atitudes e seus valores – já atribuídos em grande parte pelo grupo a que pertence – em relação ao ato de ler, a si mesmo como leitor, ao gênero de texto com que terá de lidar, ao estilo linguístico utilizado pelo autor, ao conteúdo... balizando o modo pelo qual o leitor se posiciona diante do objeto texto, ora aproximando-o, ora afastando-o, intervindo tanto no seu modo de se apropriar do que lê quanto nas suas reações.

Por conseguinte, é esperado que a primeira reação de um aluno diante de um texto ao qual traz tantos pré-conceitos é o de não querer interagir, ou de fazê-lo com pouca disposição, como forma de manter suas opiniões livres de qualquer intervenção que o texto possa a vir lhe provocar, ou como forma de não demonstrar sua incapacidade leitora, expondo-o frente ao grupo-classe.

Deve o professor, logo, não se esquecer de que essa predisposição é originária da história pessoal de cada indivíduo, da cultura à qual ele pertence, cabendo-lhe não limitar a leitura a um ato técnico apenas, mas social e cultural também, prevendo ações que, se não ultrapassarem, ao menos possam dirimir esses obstáculos, permitindo a todo aluno se sentir não só acolhido pela atividade que se realizar, mas também incentivado a dela participar, apresentando e discutindo suas impressões de todo texto que vier a ler, sem que haja qualquer tipo de reprimenda por qualquer um dos partícipes: demais alunos e professor.

Se tiver ouvida sua voz, sem juízo algum de valor (cumprindo-se os deveres que dele se espera), o aluno leitor poderá identificar-se, ou não, com as personagens, com as situações que o enredo trouxer, podendo analisar o porquê dessa sua identificação, dessa sua reação ao lido, compartilhando e debatendo com outros suas impressões, validando o pensar, o sentir do outro e tendo validado, ao mesmo tempo, seu próprio. Perceberá, conseqüentemente, que seus direitos enquanto leitor importam para a construção do sentido do texto, alterando, pouco a pouco, aqueles mesmos valores e atitudes que, antes, impediam-no de se ligar à leitura.

No entanto, não são apenas os componentes afetivos que podem vir a interferir na apreensão do texto pelo leitor, os cognitivos – seu saber e seu saber fazer – também interferem.

Um aluno de Ensino Médio, cuja faixa etária varia entre 15 e 18 anos, dispõe de conhecimentos gerais sobre o mundo, conhecimentos esses hoje frequentemente aprendidos por meio de uma cultura midiática, cujas informações não possuem nem pedem aprofundamento ou análise. Por isso, acostumado a operar em níveis que exigem pouca reflexão, em que cada matéria jornalística, por exemplo, dura poucos minutos, não é de se estranhar que, diante de um texto literário, que pressupõe um tempo de conhecer diferente, muitos alunos

acabem criando restrições a participar da atividade leitora. Ainda mais, ao se lembrar que os conhecimentos linguísticos, textuais e literários são ainda reduzidos, é de se compreender o desconforto que possam sentir durante a aula de leitura literária. Afinal, dominar e manejar características do gênero textual, um dos direitos do texto a que se deve atender, é apenas um dos conhecimentos que ele pensa não ter.

Assim sendo, justifica-se que Daniel Pennac, em *Como um romance* (1993), tenha iniciado sua lista de direitos imprescritíveis do leitor com a negação da leitura: “o direito de não ler, o direito de pular páginas, o direito de não terminar um livro”. Direitos que devem ser compreendidos pelo professor, mas não aceitos de todo, se essa determinação em excluir-se da atividade for o argumento utilizado pelo aluno para justificar sua falta de habilidade. Porém, se levado a compreender que pode aprender, a qualquer momento de sua formação escolar, a, por exemplo, lidar com gêneros textuais os mais diversos, identificando e compreendendo suas características, a recolher dados que lhe permitam perceber os elementos que compõem as narrativas e as relações entre eles, a utilizar adequadamente a pontuação, esse aluno poderá começar a participar da construção de significados, perdendo o medo de se expor, de errar e passando a exercer – realmente – seus direitos enquanto leitor.

Daí, sim, retomando Pennac, poder-se-ia esperar daquele partícipe que usufruísse dos seus demais direitos, como “o de reler, o de ler qualquer coisa, a ser bovarista, o de ler em qualquer lugar, o de ler uma frase aqui e outra ali, o de ler em voz alta, o de calar”, pois, mesmo, calando-se, poderia vir a se perceber enquanto sujeito leitor. Porém, que o exercício desses direitos não levasse o professor a se sentir tentado a “validar divagações singulares, apropriações abusivas”<sup>5</sup>, somente por terem os alunos manifestado uma reação ao texto lido, esquecendo-se de resgatar os direitos do texto anteriormente discutidos. O que ocorre, às vezes, é que, na ânsia de incluir mais leitores à discussão da sala de

aula, o equilíbrio que deve haver entre os direitos do texto e os do leitor seja quebrado, ora se valorizando em demasia os primeiros, impedindo que se reaja ao lido, ora os segundos, relegando o objeto em questão a um plano secundário, pouco importando para a troca de impressões que se realiza.

### 3. Do equilíbrio instável entre direitos do texto e direitos do leitor

Segundo Catherine Tauveron, essa instabilidade entre as duas esferas – texto, leitor – ocorre por uma necessidade do professor de tentar apoiar-se em um modelo didático, que, pronto como costuma ser, não o capacita para lidar com os problemas de interpretação<sup>6</sup> que ocorrem usualmente em classe, tendo por consequência ou uma leitura imposta pelo professor, pelo manual didático que se adotar (em uma confusão com os direitos do texto), ou uma “levitação subjetiva” (em que tudo é possível sob a ótica do leitor).

Outra estratégia de baixa eficácia que se costuma adotar de modo a atrapalhar o realizado em sala de aula é o de querer antecipar a intriga, por meio da leitura descontextualizada da capa, de uma situação inicial, de uma ilustração que venha a existir dentro do livro, sem que “orientação diegética” alguma tenha sido ainda construída, percebida pelo leitor, levando-o, desse modo, a elaborar quantas narrativas forem possíveis, “podendo levar ao infinito”<sup>7</sup>. Essa atividade que costuma ter a participação dos alunos, voluntariamente, por não requerer muita reflexão, nem muita obediência a regras que alguns não dominam<sup>8</sup>, não raro tem consequências que não colaboram com o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos, antes reforçando e mantendo as habilidades que cada um já possuía.

Um leitor experiente, que consegue fazer boas antecipações, baseando-se em seu conhecimento anterior, sobre gêneros e autores, que espera “ser surpreendido

pelo enredo e ama deixar-se surpreender<sup>10</sup>, frustra-se com aquele tipo de antecipação realizada, levado a imaginar estar lendo um texto já conhecido. Ao invés de se aproveitar sua predisposição para a leitura, fazendo uso do que já existe em sua memória para ir além, empurrando-o para a aventura de novas descobertas, de outros prazeres, aquela atividade desconexa do texto propriamente dito não o seduz, fazendo-o projetar tratar-se de mais do mesmo.

Por outro lado, um leitor não experiente, que tenha dificuldade de leitura, seja devido aos aspectos afetivos, seja cognitivos, tenderá a se fiar em sua antecipação, visto que, por não dispor de tanta experiência leitora, faz uso da "vagabundagem sem bússola", ou seja, deixa-se levar pelo texto, sem muito aprofundar em sua interpretação. Credo ser sua antecipação correta, sem a dúvida semeada em seu interior, acabará desviando-se de confrontar o que antecipou ao que efetivamente leu, em um comportamento típico de "levitação subjetiva", assumindo ser o real aquilo que apenas especulou, tornando, em verdade, o lugar do próprio autor.

Portanto, a estratégia pensada pelo professor, ao invés de cooperar para que esses alunos não experientes superem suas dificuldades, antes as reforçam, fazendo-os crer que a memória do texto antecipado é o próprio texto, podendo acostumá-los à prática de que, se antecipar o conteúdo, não será mais preciso ler o texto. Daí, Catherine Tauveron conclui que lerão indefinidamente a mesma estória, ou serão "incapazes de ultrapassar o que interpretam para não desafiar a sua cultura narrativa ou sistema de valores; ou de conceber a sua parte considerando os direitos do texto"<sup>11</sup>.

Entretanto, a antecipação é, sim, uma atividade que pode colaborar para que a relação entre direitos do texto e direitos do leitor se mantenha equilibrada, se for solicitada pelo próprio texto, programada de forma perspicaz, a fim de que o leitor, na maioria das vezes, seja levado a previsões que não se justificarão, como os

romances policiais fazem para que não se descubra, antes da hora planejada pelo autor, quem é o criminoso e quais suas motivações. Por conseguinte, poder-se-á debater que elementos do texto levaram a tais projeções, colaborando para que o leitor perca a ingenuidade que pode ter, aprendendo a ser crítico:

a antecipação provocada magistralmente não tem real eficácia que não a exercida sobre um texto enviesado, que convoca um duplo leitor modelo: ingênuo, primeiro; crítico, depois, e o convida a retroceder. E mais, a antecipação só é pertinente que no momento preciso onde a ingenuidade da primeira leitura será retomada e desmascarada. (TAUVERON, 2004, p. 257)

Ao retomar, portanto, a leitura anteriormente feita, em que o aluno foi enganado pelos elementos que o texto lhe apresentou, caberá ao professor, mais uma vez, insistir sobre a necessidade de argumentar e justificar as opiniões, apresentando provas tendo o texto por apoio, permitindo-se compreender o que antes passara despercebido.

Pode-se compreender, assim, por que o ensino de Literatura pelos direitos do leitor seria relevante para a aprendizagem como um todo, pois não se buscaria limitar o modo pelo qual o aluno lê o texto, mas, sim, instrumentalizá-lo com ferramentas para que pudesse tornar-se sujeito leitor.

No Brasil, ainda há poucas experiências sendo realizadas a partir desse paradigma, o que, por um lado, serve de incentivo aos professores que queiram testar diferentes estratégias, na tentativa de rever o modo pelo qual o ensino de literatura tem ocorrido em sala de aula. Por outro, entretanto, esse ineditismo pode reprimir essas tentativas de buscar os direitos do leitor, diante da incerteza de alcançar algum resultado eficiente e da insegurança de se encontrar alguém com quem partilhar dúvidas, metodologias, resultados.

Porém, é certo que o ensino de Literatura pelos direitos do leitor tem uma longa vereda por onde caminhar, podendo vir a ser uma possibilidade pedagógica eficaz para a construção de novos leitores literários.

---

### Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. "Os Gêneros do Discurso". In *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ROUXEL, Annie. "De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus". In DUFAYS, J-L. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : PUL. 2007.

TAUVERON, Catherine. "Droits du texte et droits des jeunes lecteurs: un équilibre instable" . In ROUXEL, Annie, LANGLADE, G. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR. 2004. p. 255-266.

### Notas

1 Este texto é uma revisão do artigo originalmente apresentado no XII Simpósio Nacional de Letras e Linguística (SILEL), realizado pela Universidade Federal de Uberlândia em 2009.

2 Estilo e construção composicional, aqui, entendidos na acepção bakhtiniana.

3 Não tendo sido o livro ainda publicado no Brasil, é do autor deste artigo a tradução de todas as citações feitas aqui.

4 GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Segundo Geraldi, a intervenção focada do professor (que, aqui, se denominará por aprendizagem mediada de Literatura) desenvolveria a capacidade nos alunos que têm pouca consciência do seu processo leitor, permitindo-lhes reconstruir sua caminhada interpretativa e, daí, compreender o que o texto traz consigo. Cf. João Wanderley Geraldi, op. cit.: p. 113.

5 TAUVERON, Catherine. *Droits du texte et droits des jeunes lecteurs: un équilibre instable*. In: ROUXEL, A. et LANGLADE, G. *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR, 2004, p. 255.

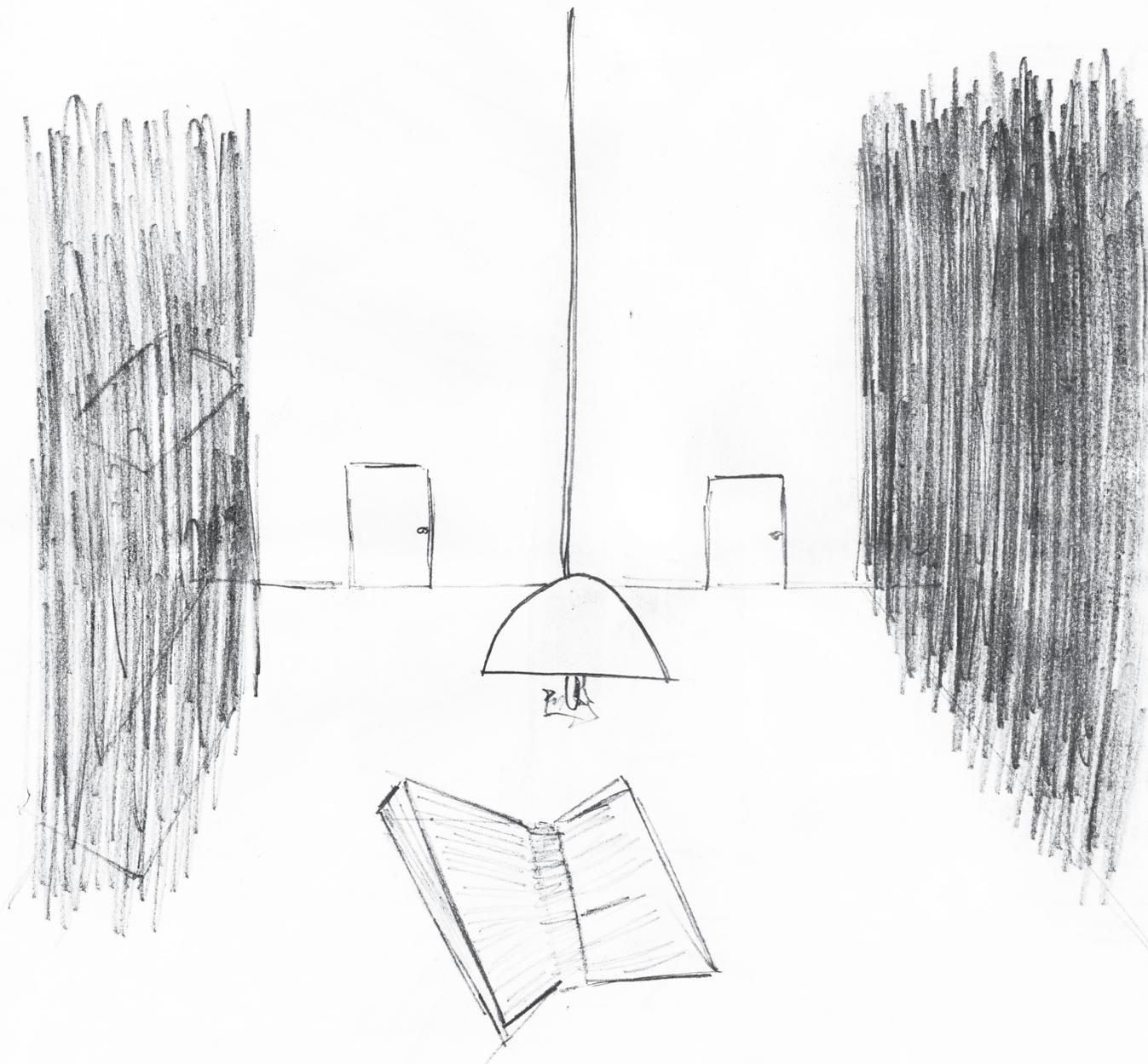
6 Annie Rouxel (2007), retomando Umberto Eco, diria que esses problemas são causados mais por utilizações livres dos leitores que por interpretações errôneas, visto que se limitam a apenas experiências do universo pessoal do aluno, esquecendo-se de que o significado é uma construção consensual, não pertencente à esfera privada de cada um.

7 Idem, ibidem: p. 256.

8 Como discutido anteriormente, alguns alunos não possuem vasto conhecimento linguístico e literário, restringindo sua participação na leitura do modo como ela é realizada em sala de aula. Porém, uma atividade livre, como essa de antecipar, permite que aqueles requisitos sejam momentaneamente esquecidos, por não requerem muitos componentes cognitivos.

9 Idem, ibidem.

10 Idem, ibidem.



# entrevistas

***Respondem à entrevista  
os professores Sírio Possenti,  
Neide Resende, Márcia Tomsic  
e Abel Barros Baptista\****

---

\* Sírio Possenti é professor do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP). Neide Resende é professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação (USP). Márcia Tomsic é professora do Departamento de Língua Portuguesa do Centro Universitário Fundação Santo André. Abel Barros Baptista é professor catedrático do Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

## **Entrevista com Sírio Possenti**

1) Passados quase 30 anos desde a publicação do primeiro artigo que originaria o “Por que (não) ensinar gramática na escola”, há algo que tenha mudado (em seu pensamento ou no contexto da discussão)?

**SP.** - As convicções básicas continuam as mesmas. Basicamente, acredito que não se chegou a uma concepção adequada de língua, e não está nada claro que é o melhor caminho para atingir o domínio da escrita. Na verdade, investe-se pouco em trabalho de escrita. A gramática é vista como uma lista de receitas, ou, pior, como uma fonte para resolver questões menores (acabo de ser consultado sobre como se escreve um horário, se 7:30 ou 7h30...). Alunos ainda fazem exercícios e respondem a perguntas meio bobas de interpretação de texto... Mas

sei que muita coisa mudou: que há muitas escolas e um grande número de professores agindo de forma diferente, especialmente escrevendo textos, fazendo livrinhos etc. Aos poucos, algumas coisas mudam.

**2) Os cursos de Letras têm seu currículo separado em dois campos bem definidos: línguas e literaturas. Como o Sr. vê o diálogo entre eles?**

SP. - Em geral, são dois compartimentos estanques. Às vezes três, porque também não se estabelece relação entre as disciplinas de linguística e as de língua portuguesa. Por incrível que pareça. Dado isso, nem devemos nos queixar, eu acho, de resultados meio ruins. Eles até que são bons, considerados certos cursos superiores na nossa área. Alguns usam apostilas...

**3) Que princípios o norteiam e que tipo de procedimentos o Sr. adota no trabalho de orientar pesquisadores?**

SP. - Quando alunos de graduação me dizem que gostariam de trabalhar comigo (fazendo uma monografia ou uma Iniciação Científica), a primeira coisa que peço é que escrevam o que querem fazer. Frequentemente, a resposta é que gostariam de uma conversa antes, mas eu respondo que só converso sobre um texto escrito. Digo que não precisa ser uma "obra", basta que apresente um problema e um corpus mínimo. Se esse passo der certo, peço que leiam certos textos clássicos e que organizem um corpus por sua conta. Que esperem de mim apenas as críticas, as retificações, e não que eu lhes dê o trabalho a ser feito. Às vezes, brinco: digo que quero que aprendam a fazer um trabalho que possam fazer mesmo que eu morra...

**4) A avaliação é um tema muito discutido no âmbito do Ensino Básico; as concepções mais atuais supõem que ela deva ser contínua, processual, formativa, etc. Isso ocorre com a prática de avaliação dos alunos no Ensino Superior?**

SP. - Não sei dizer. Posso falar por mim. Nunca dei uma prova desde que vim trabalhar onde trabalho (faz 32 anos). Meus alunos escrevem pequenos textos (semanais, quinzenais), análises delimitadas de um problema. Para o final do semestre, sempre cobro um "artigo". Ou seja, meus alunos escrevem análises. Mas sei que muita gente dá provas, como nem se deveria fazer no ensino fundamental...

**5) O Sr. considera possível ensinar alguém, como propõem as oficinas literárias, a ser um escritor?**

SP. - É uma pergunta cuja resposta desconheço... Mas aposto que se pode mudar a escrita de uma pessoa interessada em pouco tempo. Vejo isso nas turmas com quem trabalho, e, especialmente, com muitos orientandos de pós-graduação, cujos textos mudam drasticamente em um ano ou dois.

**6) Quais são os principais desafios que precisam ser enfrentados por professores, alunos e gestores dentro dos cursos superiores de Letras hoje?**

SP. - Criar condições para que se leia e escreva. O resto – que é muito – vem por acréscimo.

## Entrevista com Neide Resende

### 1) O ensino de literatura, hoje, ainda está intrinsecamente ligado à ideia de uma formação humana?

**NR.** – Virtualmente sim, mas antes é preciso se perguntar sobre *que literatura é essa que se ensina hoje, ou seja, o que atualmente se ensina na escola quando se ensina literatura*. O ensino de Literatura desde que se instituiu como disciplina autônoma ou como parte da disciplina de Língua Portuguesa tem variado bastante ao longo do tempo. Não quero aqui fazer o histórico do ensino da literatura e de seus objetivos, mas é importante destacar que sob essa denominação entraram diferentes conteúdos: o ensino da história da literatura (ou algo por aí), que ainda hoje é muito recorrente no ensino médio brasileiro e nos livros didáticos dirigidos a essa etapa da escolaridade; a partir da década de 1970, por exemplo, a tais aspectos históricos da literatura se juntou um tipo de análise literária, uma espécie de resíduo do estruturalismo que vingou na universidade nessa época e do qual Todorov se lamenta em *Literatura em perigo*. Essas vertentes didáticas e outras mais antigas convivem na escola, mas com uma peculiaridade interessante: elas prescindem do texto literário. Então se não há leitura efetiva da literatura, nesse caso não há formação *pela* literatura. Fornecem-se informações mas não *formação*. Além disso, também é preciso se perguntar de que formação se trataria se porventura a escola efetivamente mobilizasse o texto literário: não é possível mensurar com objetividade o tipo de aprendizado que a literatura oferece, uma vez que atua em dimensões essencialmente subjetivas; não eleva nem edifica como já disse bem Antonio Candido, mas *faz viver*. O que significa também levar o indivíduo a se transformar em contato com o texto (ou com outras artes, já que o impacto da arte sobre a sensibilidade e o conhecimento não é prerrogativa apenas da literatura).

### 2) É possível formar leitores literários à/na escola?

**NR.** – “Formar leitores” se tornou um jargão: o estudo do texto, longe de ser um espaço de reações individuais e coletivas, se tornou muito mais uma formação concebida como submissão ao texto ou como aquisição de um conjunto de informações que o indivíduo irá esquecer em seguida porque destituída de sentido. Teria antes de mais nada de discutir sobre qual concepção de formação construir um currículo. Precisamos repensar com urgência o aluno – e o leitor – no âmbito da escola contemporânea (aliás, rediscutir também a própria concepção de escola).

### 3) É possível ensinar alguém, como propõem as oficinas literárias, a ser um escritor?

**NR.** – Não sei, acho que é possível sim desenvolver talentos e ajudar a encontrar caminhos, com um bom mediador. Gosto da ideia de oficina literária, acho que elas poderiam vigorar também nas escolas: um espaço onde todos trabalham para desenvolver e burilar aptidões e desejo de escrever é muito mais rico do que um curso de redação, onde se oferecem fórmulas e regras. Numa oficina, é possível compartilhar opiniões, procedimentos, pedir ajuda, ouvir conselhos – pelo menos idealmente. Mas não sei se dá para ensinar a “ser um escritor”, aí já depende de outras coisas.

### 4) Quais os desafios enfrentados pelos professores de Português hoje nas aulas de literatura, ou nas aulas em que textos literários são abordados?

**NR.** – Se de fato houvesse um interesse pela leitura do texto literário (observe-se que “leitura” supõe um leitor, alguém que lê, ao contrário de um “ensino de literatura” que convencionalmente se volta para ensinar o texto a partir do que dizem os especialistas), acho que um dos principais desafios seria o *tempo*. Os relatórios

de estágio dos meus alunos de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa produzidos ao longo dos últimos dez anos vêm progressivamente apontando a pouca ou nenhuma presença do texto literário em sala de aula, substituído, no ensino médio, por simulacros e resumos. Se a leitura não for feita em casa e tiver de ser feita na escola, por exemplo, como administrar o tempo se o professor estiver ciente de que cada um tem seu próprio ritmo de leitura? Leitura de fruição é difícil de ser feita nesse espaço-tempo escolar, mas ainda é possível com textos curtos e com a mediação de um professor que valorize a leitura do texto como acontecimento, como interação texto-leitor no momento em que ocorre, e não só a abordagem dos especialistas. O tempo alargado da fruição é também necessário para se constituir um saber sobre o texto. Porém se configurou na escola o inverso, ou seja, o *saber sobre* a literatura desvinculado da leitura do texto literário tem sido procedimento cujo êxito foi plenamente alcançado nas últimas décadas. O saber *sobre* a literatura é mais rápido, pode ser dado de qualquer jeito, já que, segundo a voz corrente, o “o aluno não lê mesmo”. Os gestores da Educação em São Paulo vêm paulatinamente, desde 2008, conduzindo uma série de iniciativas para subsidiar o trabalho do professor e incrementar o desenvolvimento das habilidades de leitura, todavia, todas têm sido iniciativas marcadas pela inconstância e efemeridade, decerto por fracassarem.

Acredito que no fundo o desafio supremo reside na formação do professor, cuja formação inicial é variadíssima em termos de qualidade; suprir a deficiência com cursos de formação continuada tampouco tem funcionado. Por outro lado, muitos professores, cientes das críticas ao ensino da literatura e da ineficácia dos métodos que utilizam, sentem-se angustiados e divididos entre o desejo de mudança e a obrigatoriedade de manutenção de procedimentos e conteúdos advinda de várias instâncias; porém, sabem que os limites e dificuldades provêm sobretudo de suas próprias incertezas.

#### 5) Os cursos de formação de professores de Letras têm dado conta das necessidades dos futuros professores de Português que também ensinarão Literatura nas escolas?

**NR.** – Não, definitivamente não. Os cursos de Letras continuam a ignorar a perspectiva do leitor e a tentar formar especialistas em crítica literária: os piores cursos transformam essas análises de textos em fetichizações, em formulações descontextualizadas, desprovidas de real consistência teórica; procurando evitar o risco de *subjetivismo* ou *psicologismo* e temendo que o aluno encontre no texto o que não dá pra encontrar, não deixam margem a praticamente nenhuma autonomia do leitor, haja vista a chatice das monografias dos alunos nas disciplinas de estudos literários. Essa prática se reproduzirá também quando por sua vez o egresso da universidade for professor, mas achatada e submetida à representação do ensino de literatura que nele perdura desde os tempos de ensino médio. É recorrente na escola o ensino de certas categorias – personagem plano, redondo, tipo, espaço internalizado, tempo cronológico, tempo psicológico – transportadas técnica e tediosamente dos romances realistas do século XIX e ensinadas sem preocupação com a historicidade das noções e conceitos, como se fossem da essência de qualquer narrativa e, pior, sem precisar ir ao texto literário.

#### 6) As pesquisas e abordagens mais recentes nos estudos literários têm chegado às salas de aula do ensino básico?

**NR.** – Longe disso. Sabe-se que o conhecimento produzido nos centros acadêmicos chega ao professor da escola básica mediado por uma infinidade de instâncias e instrumentos. Como diz João Wanderley Geraldi, o professor contemporâneo está marcado pelo signo da desatualização, pois há cada vez interposições entre ele e as novas teorias. Tomem-se como exemplo as apostilas do governo de São Paulo, que são muito irregulares

## opiniões

– há coisas boas, mas há sobretudo muita coisa malfeita e sem nenhuma consistência teórica.

### **7) A literatura está mesmo em perigo, como propôs Tzvetan Todorov, devido ao jargão que impede a aproximação de alunos ao sentido que ela pode conferir às experiências de vida?**

**NR.** – A literatura não está em perigo, ela vai muito bem, obrigada, como disse Leyla Perrone-Moisés em artigo de 2002, pois cada vez mais se publicam livros de literatura para leitores que compram livros (o jornal *Folha de S. Paulo* de 3/11/2012 traz uma matéria sobre o aumento do mercado de livros no Brasil). O que está em perigo é o ensino na escola, mas o que está em perigo mesmo é a escola em sua configuração atual, que já não responde aos anseios nem às necessidades do indivíduo de hoje.

### **8) Qual o lugar ocupado pela literatura nos currículos escolares?**

**NR.** – Antes a literatura ocupava um papel central, agora ele é secundário. Os estagiários raramente observam uma aula de literatura. Mas não creio que se trata apenas de fazer um movimento para a “volta” da literatura ao currículo. A literatura entre os jovens se transformou: há uma variedade de gêneros e suportes que dividem a fruição e conhecimento que antes eram delegados apenas à literatura dita canônica. É preciso considerar a heterogeneidade, as experiências diversas, as particularidades culturais dos jovens. As novas tecnologias impuseram irremediavelmente para esse novo momento histórico novas formas de aquisição de fruição e conhecimento e sobre elas é preciso refletir e sobre elas é preciso agir.

### **9) Há espaço para rediscutir os cânones nas discussões sobre os currículos do ensino básico e do superior?**

**NR.** – Claro, dialogar com o novo não significa abandonar as obras universais da literatura nem os clássicos nacionais, tampouco esquecer o conhecimento, o refinamento da sensibilidade que algumas dessas obras ainda propiciam para o leitor de hoje. Mas é preciso rever o cânone, que acaba se tornando na escola algo cristalizado e do qual se espera às vezes algo que ele não pode oferecer. Algumas obras se mostram mais como documento histórico, incapazes de propiciar fruição ao jovem atual, então o professor não deve pedir a leitura achando que está “formando leitor”. Ora, o leitor se forma antes de mais nada quando encontra prazer na leitura; depois, esse prazer se tornará mais complexo, para além daquele produzido pelas artimanhas do enredo. Além disso, a escola não pode mais ignorar a voz dos jovens e que esses jovens já não aprendem só por meio da escola, sendo esta apenas *uma* das formas de aquisição de saber no mundo contemporâneo. Às vezes nos surpreendemos quando paramos para ouvi-los de verdade. Talvez seja esta a formação contemporânea do aluno, na qual se vislumbra um novo humanismo: buscar compreender quem são estes jovens deste tempo que vivemos, o que eles leem, o que os faz vibrar, como nos posicionar ao lado deles, junto com eles, e não contra eles; o que eles pensam do que leem, e como eles são lidos pelos textos, como ajudá-los a conhecerem a si e ao mundo em que vivem. Penso que a partir disso poderemos compartilhar de fato um ensino da “tradição” e uma literatura mais “adulta” e “universal”. Nesse sentido, não se trata tão-só de uma nova didática da literatura, trata-se também de uma transformação ética.

## Entrevista Márcia Tomsic

### 1) Como a Sra. vê o ensino de língua materna, no Ensino Básico e no Superior?

**MT.** - Teoricamente, a fase do Ensino Básico deve criar no aluno a capacidade de aumentar sua percepção sobre o conhecimento geral que a humanidade disponibiliza, além de possibilitar-lhe saber como e onde buscar a informação. A língua materna é a ferramenta essencial para isso. Independentemente da área temática, das condições socioeconômicas e, mesmo, culturais em que a pessoa viva, sem o domínio desse instrumento, não haverá possibilidade de crescimento. A fase do Ensino Superior deveria ser aquela em que a pessoa, já possuidora da habilidade discursiva, aumentasse seu repertório específico em uma área, contribuindo, por decorrência desse aprofundamento cognitivo, com o conhecimento da população humana. Como, de um modo geral, em nosso país, não se cumprem as expectativas da primeira fase da escolarização, o desmantelamento do Ensino Superior tem sido assustador. Considerando que a estrutura sociopolítica, aquela que dá autonomia ao país, é resultante de sua massa crítica, a qual, por sua vez, decorre do domínio sobre o conhecimento, o risco que corremos como nação é imenso.

### 2) Os cursos de Letras têm seu currículo separado em dois campos bem definidos: línguas e literaturas. Como a Sra. vê o diálogo entre ambos?

**MT.** - Língua e literatura, talvez, representem, no mundo extrafísico, a dicotomia mais perfeita, segundo o conceito platônico, pois cada uma representa, em si, o todo resultante da soma das duas partes. A literatura só existe por meio da língua. A língua, ao existir, produz a literatura. Ironicamente, a escola — tanto a Superior como, conseqüentemente, a Básica — consegue separá-las, extrapolando a intenção didático-pedagógica, que faria da

distinção um instrumento para melhorar a exploração. E, então, exagerando, precisamos de uma lei que obriga a interdisciplinaridade. Para conseguir esse efeito, seria preciso que os professores, de fato, se reunissem, com a finalidade de criar o entendimento sobre o que é essa unidade. Além de outras limitações, opera, nessa realidade, a luta contra o relógio, em duas direções: os alunos, cada vez menos instrumentalizados discursivamente, usam muito de seu tempo no Ensino Superior, tentando recuperar as lacunas que trouxeram da Educação Básica, o que inclui, também, a tentativa de aprender a dominar técnicas de estudo. Os professores, além de viverem a realidade do emprego horista, procuram manter-se ativos, segundo sua especialização, mestrado ou doutorado, em que desenvolveram, na maior parte dos casos, um dos dois lados.

### 3) As pesquisas e abordagens mais recentes nos estudos linguísticos têm chegado às salas de aula do Ensino Básico?

**MT.** - Penso que seja necessário registrar a grande diferença que existe entre as realidades das escolas de Ensino Básico. Há escolas medianas da rede privada, geralmente, atreladas aos chamados “sistemas de ensino”; escolas de alto padrão, ainda da rede privada, e as escolas da rede oficial pública de ensino. Nessas últimas, onde está o maior contingente de alunos do país, as pesquisas se instalam muito vagarosamente, às vezes, com distorções evidentes. De certa forma, retomam-se aqui os efeitos do processo apontado nas respostas anteriores.

### 4) Na sua percepção, que profissionais do ensino, autores ou críticos literários os cursos de Letras têm formado? Quais os desafios enfrentados por eles em seus campos específicos de trabalho?

**MT.** - Também aqui, faz-se necessário o cuidado com a observação de que há diferenças muito grandes entre os

tipos de formações por que passam esses profissionais. De um modo geral, não sinto que haja uma conscientização suficiente para produzir as mudanças de que o país precisaria. Isso seria o resultado ou de uma formação fraca, que não compõe satisfatoriamente o perfil mínimo do recém-formado, ou da formação elitista, que normalmente afasta o profissional de um trabalho com e para a grande massa populacional.

**5) A avaliação é um tema muito discutido no âmbito do Ensino Básico; as concepções mais atuais supõem que ela deva ser contextualizada, contínua, processual, formativa etc. Isso ocorre com a prática de avaliação dos alunos no Ensino Superior?**

**MT.** - De um modo geral, na realidade que conheço, não. Falta ao ambiente organizacional da escola a transformação das intenções em aplicações de fato. Isso demanda disponibilidade para questionar, tempo para debater, coragem para enfrentar resistências, entre outras muitas qualidades que os professores e administradores precisariam desenvolver.

**6) Quais são os principais desafios que devem ser enfrentados por professores, alunos e gestores dentro dos cursos superiores de Letras hoje?**

**MT.** - Penso que o maior desafio seja o desenvolvimento da consciência. É preciso que haja uma razoável dose de consciência de si mesmo, antes que se possa perceber o que acontece ao redor. Sem isso, não ocorre sequer a identificação do problema, em nenhuma das áreas, em nenhum nível. Seria bom se todos, professores, alunos, gestores, aprendessem, ou reaprendessem, a ouvir: ouvir a si mesmos e ouvir ao outros. Afinal, essa é a primeira das nossas habilidades como humanos. E é a que possibilita o desenvolvimento de todas as outras.

## Entrevista com Abel Barros Baptista

**1) O que o motivou a estudar textos literários brasileiros? O objeto aparece por decorrência das reflexões teóricas que aparecem no ensaio “Ensinar literatura brasileira em Portugal” ou a escolha foi anterior a elas?**

**ABB.** - O que me conduziu à literatura brasileira foi o encontro com a obra de Machado de Assis. Na verdade, tudo isto é muito contingente. Conheci Machado de Assis por acaso, e esse acaso acabou por me colocar em melhor posição para ocupar um lugar de professor assistente de Literatura Brasileira na Universidade Nova de Lisboa quando a vaga abriu. Ocupando essa vaga, vi-me obrigado a estudar literatura brasileira. Talvez pudesse dizer que me vi obrigado a inquirir a razão de Machado na literatura brasileira, mas isso só veio depois. Calhou, em suma. As elaborações que publiquei no ensaio «Ensinar Literatura Brasileira em Portugal» são muito posteriores e tentam refletir quer o estudo quer a experiência de ensino. Constituía, aliás, o capítulo de abertura de um relatório que apresentei para um concurso posterior, para uma posição intermédia na hierarquia académica, quando tinha já quase 20 anos de experiência de ensino da Literatura Brasileira.

**2) Na apresentação de seu *O livro agreste*, o Sr. escreve que “a noção do que seja ensinar literatura não é separável do que seja a mesma literatura”. Nesse sentido, que competências o Sr. considera que um bom professor de literatura, um bom crítico e um bom escritor deveriam desenvolver?**

**ABB.** -A resposta só pode ser sumária, tão complexo é o assunto. As três profissões que indicam exigem bons leitores: ninguém escreve ou critica ou ensina sem ser

bom leitor, quer no sentido da competência aperfeiçoada quer no sentido da assiduidade da actividade de ler. Ao professor pede-se ainda entusiasmo, ao crítico, coragem, ao escritor é que não se deve pedir senão que escreva.

**3) Que princípios o norteiam e que tipo de procedimentos o Sr. adota no trabalho de orientar pesquisadores?**

**ABB.** - O princípio fundamental é o da liberdade, isto é, creio que o orientador deve contribuir para que o pesquisador leve por diante e conclua com êxito a tese, dissertação, projecto., etc., que lhe interessa, não aquele que o orientador julga mais útil ou mais conforme aos seus interesses ou opiniões. Isto é muito difícil, porque a fronteira é sempre instável, nunca se sabe quando a boa orientação não descamba em exercício de controle. A minha tendência, por isso, é para deixar o pesquisador livre, não exigir relatórios ou encontros regulares e apertados, não reclamar resultados, mas estar em contrapartida disponível para o necessário e quando necessário. Acaba por ser um método bastante informal, talvez pouco compatível com o curso atual da pesquisa e da universidade, mas tenho-me dado bem com ele.

**4) A avaliação é um tema muito discutido no âmbito do Ensino Básico; as concepções mais atuais supõem que ela deva ser contínua, processual, formativa, etc. Isso ocorre com a prática de avaliação dos alunos no Ensino Superior?**

**ABB.** - A minha experiência diz-me que a avaliação dos alunos é a mais diversa: na mesma universidade tenho visto conviverem lado a lado métodos de avaliação "liceal" com procedimentos que deixam o estudante livre para o exercício da crítica e da liberdade. Creio que é pouco útil impor modelos, e o essencial é definir

princípios de avaliação adequados à natureza do ensino universitário: valorizar a criatividade e a imaginação, valorizar o sentido crítico, valorizar a capacidade de orientação entre perspectivas diversas, valorizar a capacidade de escrever sobre o que se procura conhecer.

**5) Quais são os principais desafios enfrentados por professores, alunos e gestores dentro dos cursos superiores de Letras em Portugal hoje?**

**ABB.** - Os desafios enfrentados hoje são muitos, sendo o pior a crise econômica que atravessa a Europa e vitimou Portugal com muita violência. Mas à parte isso, o pior desafio é vencer a estrutura de desvalorização do conhecimento que está montada à volta da escola e no próprio interior da escola. Encara-se o ensino como atividade orientada para a formação de profissionais e desvaloriza-se a aprendizagem, o conhecimento, a atividade intelectual. Em conjunturas de crise, como a atual, com enorme falta de emprego, a tendência para depreciar os cursos que não asseguram ocupação estável e imediata é muito grande. Os cursos de Letras são obviamente dos primeiros a sofrer nesse quadro.

**6) Em sua concepção, o que deveria trazer e como poderia ser organizado o currículo de um bom curso superior de Letras?**

**ABB.** - A meu ver, deveria seguir três princípios: a) a literatura como eixo da formação do estudante; b) a formação literária baseada na livre escolha e não num *currículo* definido pela escola (uns estudariam modernismo, outros romantismo, uns poesia, outros ensaio, e tudo teria equivalência definida apenas pelos créditos respectivos); c) a formação literária deveria ser conjugada com sólida formação noutras áreas como história, antropologia, história da arte, linguística, etc., que caberia também ao estudante procurar e organizar de acordo com o sentido da sua formação literária.

nada resistiu,  
nem a noção de  
verdade,  
nem sequer a  
vacina.

só resistiram as  
obras-de-  
-arte

pela sobrevivência da  
narrativa:  
a dificuldade do ato de narrar em  
*Os sobreviventes*,  
de Caio Fernando Abreu<sup>1</sup>

**Adenize Franco\***

**Resumo:**

Este trabalho propõe algumas reflexões a respeito do conto *Os sobreviventes*, de Caio Fernando Abreu. A intenção é demonstrar como o aspecto da negatividade, enquanto construção do sujeito, conduz a uma narrativa em que não há elementos fixos tampouco estáveis, seja de espaço, de tempo ou de voz discursiva. Esse deslocamento corrobora a ideia de que existe uma dificuldade do ato de narrar, condicionada pelas mudanças sociais ocorridas no contexto de produção do conto e que contribui para a caracterização estética e política da narrativa.

**Palavras-chave:**

Conto, Caio Fernando Abreu, negatividade

\* Adenize Aparecida Franco, doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, Orientador: Mário César Lugarinho. E-mail: adenizeaf franco@gmail.com.

**Abstract:**

This study proposes reflections on the short story “Os sobreviventes”, by Caio Fernando Abreu. The aim is to demonstrate how negativity (as a form of subject building) leads to an unstable narrative with no fixed elements, including time, space, and voice. This displacement confirms the idea of a distress in narrating, which is conditioned by social changes occurring during the period of the short story’s production, and that contributes to the narration’s esthetic and politics character.

**Keywords:**

Short Story, Caio Fernando Abreu, negativity

*(...), porque a vida incha lá fora, invadindo as janelas fechadas, sobreviventes de uma série descolorida de fracassos iguais e mesmas tentativas, idênticas queixas, esperas inúteis, mágoas inconfessáveis de tão miúdas.*

*(O marinheiro, Caio F. Abreu, 2008, p.86)*

**Inventário do autor**

Caio Fernando Abreu é considerado um dos maiores contistas da Literatura Brasileira, expoente de uma produção de temática própria somada a uma linguagem fora dos padrões. Enquadrado na literatura denominada pós-moderna ou contemporânea, sua produção, entretanto, dilui-se nas tentativas de categorização. Como afirma Lygia Fagundes Telles, no prefácio de *O ovo apunhalado* (1975),

(...) Original sempre, mas sem se preocupar com modismos (importados ou não) que

tentam impressionar um público que, de resto, já não se impressiona com nada. Ele não escreve o antitexto, mas o TEXTO que reabilita e renova o gênero (TELLES, 2008, p.09).

A renovação que se impõe no conto de Caio Fernando Abreu, como sugere a autora, marca a presença do autor como um dos mais significativos da literatura nacional entre os anos de 1970 a 90. Escritor prolífico, em sua breve existência (1948-1996) produziu romances (*Limite Branco* e *Onde andarás Dulce Veiga?*), livros de contos (*Inventário do ir-remediável*, *O ovo apunhalado*, *Pedras de Calcutá*, *Morangos Mofados*, *Triângulo das Águas* – mais caracterizado como uma organização de novelas -, *Os dragões não conhecem o paraíso* e *Ovelhas Negras*), livros infanto-juvenis *Mel* e *Girassóis* e *As Frangas*, peças de teatro e crônicas para diversos jornais e revistas.

É possível verificar através dessa produtividade a pre-ocupação do autor com o texto em letra maiúscula, da forma como expôs Lygia F. Telles. Pois, um aspecto de relevância a ser considerado sobre sua produção, trata-se da atenção dirigida à linguagem. Em conformidade a Antonio Marcos Moreira da Silva (2001, p.01),

Caio Fernando extrapola limitações para revelar a força da criação, registrar o espaço de resistência criativa num mundo de homogeneização e globalização. Sua escrita é marcada pela busca da diferença, pelo lugar da diferença, que é também o lugar da identidade. Lugar que mais do que comunicar, busca revelar a si mesmo, busca acreditar em sua própria existência. Sua escrita busca o lugar incomum, invulgar, utilizando mesmo o lugar comum para isto.

A transgressão da linguagem observada na produção literária de Caio Fernando Abreu evidencia esse espaço de resistência que, nem sempre, é analisado pela crítica.

Durante muito tempo essa produção foi estigmatizada ou avaliada a partir da temática homossexual visível em várias de suas narrativas. Em contrapartida, o contexto político que emergiu no Brasil durante o período ditatorial da década de 60 influenciou sobremaneira a obra literária do autor. Segundo Jeanne Callegari (2008), “Caio viria a escrever vários contos sobre o clima asfíxiante instaurado pela ditadura. Muitos deles de forma simbólica, cifrada, metafórica, como em *O ovo*, conto de *Inventário do Irremediável*”. Ou seja, não se pode dissociar a obra de Caio Fernando Abreu das adversidades enfrentadas pela sociedade da época.

Essa relação é verificada nas palavras de Jaime Ginzburg ao afirmar que o processo conflituoso ocorrido nesse período mostra-se “particularmente rico” em Caio Fernando Abreu, “porque a produção do autor se estende desde um período cerrado do autoritarismo militar até o crescimento dos movimentos políticos democráticos” (GINZBURG, 2005, p.37). Além disso, esse lado político do autor ainda está para ser analisado e discutido. Reiterando as palavras de Ginzburg, “Escritor de resistência, não sem contradições, Caio é responsável por alguns dos principais momentos de lucidez crítica com relação à opressão do regime militar, na ficção brasileira” (Idem, p. 38). A ‘lucidez crítica’ a que se refere o autor pode ser observada em vários dos contos de Caio F. Abreu que tematizam o exílio, a degradação do indivíduo, o estranhamento, a solidão, a melancolia, a marginalização, o desencanto, a contracultura e a possibilidade de resistência focalizada na própria palavra. Por isso, a linguagem torna-se, para Caio F. Abreu, a matéria da sua radicalidade, da sua luta política, como a metáfora do ovo exemplifica.

O legado do escritor configura um painel crítico das quatro décadas que o autor vivenciou ativamente. Em suas narrativas podemos observar desde as liberdades conquistadas pela revolução sexual e o movimento hippie até a violência sofrida por aqueles que buscavam a liberdade de expressão e a deposição de um governo

autoritário. Verificamos uma produção que dialoga com a tradição (Érico Veríssimo. Cecília Meireles, Clarice Lispector, Júlio Cortazar e outros) mas que estabelece uma relação intrínseca com a cultura em suas diversas manifestações, seja ela musical (Elis Regina, Ângela Rorô, Cazuza, Caetano Veloso, Beatles, Janis Joplin, Gardel), cinematográfica (Doris Day, Brigitte Bardot, Marilyn Monroe, Audrey Hepburn) ou popular (dramalhões mexicanos, revistas de sua infância, quadrinhos etc); para citar um pouco desse universo fragmentário representado em suas narrativas.

### Os sobreviventes: uma experiência de risco

*Morangos mofados* é uma das obras mais significativas na produção literária de Caio Fernando Abreu. Publicado em 1982, período de transição no espaço político nacional, o livro marca o reconhecimento do autor no âmbito literário. Guardado por dois anos na gaveta da editora Nova Fronteira, acabou sendo publicado por Luiz Schwarcz, da editora Brasiliense, na série *Cantadas Literárias*. Série interessantíssima que, voltada para o público jovem e seguindo a linha da série Primeiros passos, trouxe a público autores como Ana Cristina César, Paulo Leminski, Marcelo Rubens Paiva, Raduan Nassar, Alice Ruiz, Walt Whitman entre outros.

O livro de contos teve intensa popularidade, foi reeditado em sequência oito vezes e tornou-se o paradigma de uma geração. De acordo Jeanne Callegari (2008, p.93), trata-se do

retrato de uma geração, do desencanto de uma geração, que vira a revolução acabar antes mesmo de ter qualquer chance de dar certo. E agora que uma nova década começava, era hora de olhar para trás e rever o momento que passara, e tomar uma posição a respeito dele. Caio, em seu livro, não toma essa posição. Ele deixa as coisas em aberto,

deixa apenas fotografadas, no ar, as emoções de uma época. Mas seu livro, por mais triste, por mais melancólico, termina com uma esperança.

Dividida em três partes: *I. O mofo*, *II. Os morangos* e *III. Morangos mofados*, a obra apresenta um total de dezenove narrativas que evidenciam o traço paradoxal em Caio Fernando Abreu. A temática dos contos oscila entre a incredulidade num presente positivo e a possibilidade utópica de mudanças. Como afirma Jaime Ginzburg,

O livro é governado por uma profunda ambivalência constitutiva. Dois elementos se espraiam de maneira difusa. Primeiro é o terror, associado ao impacto traumático da experiência. (...) O segundo é o desejo, associado à indeterminação do sujeito em encontrar condições de afirmação de si e superação dos limites, na ligação com o outro e na integração com a realidade externa (GINZBURG, 2005, p.41).

Essa 'ambivalência constitutiva' verificada nos pólos *terror* e *desejo afirmativo* pode ser observada no próprio título do livro: *Morangos Mofados*. A nítida intertextualidade com Clarice Lispector e seu romance *A hora da estrela* é verificada na epígrafe apresentada no início da obra; também, o título dado por Caio de Fernando Abreu recupera a penúltima frase do romance clariceano: "Não esquecer que por enquanto é tempo de morangos" (LISPECTOR, 1998, p. 87). Essa relação não somente textual mas também temática possibilita ver na obra do escritor gaúcho uma certa continuidade. Metaforicamente é plausível pensar que os "morangos" colhidos no período do escritor caracterizam-se pelo adjetivo "mofados". Aí se constata, num sentido irônico, a degradação do tempo, dos sujeitos, da própria vida. Consumida pelas adversidades, pelas loucuras, pelos desatinos, pela falta de esperança.

É interessante observar que a estrutura do livro supõe uma gradação invertida. O primeiro grupo de contos concentra-se no título *O Mofo*, cuja ideia sugere a decomposição. O segundo grupo, *Os morangos*, ao contrário, explora a imagem do fruto, através da vitalidade e da sedução. Quando esses dois elementos são apresentados, corroboram a gradação, porque o mofo – a degradação – surge antes do morango – a vitalidade. Constatando, de certa maneira, que essa corrosão já está instituída. Na união dos dois elementos, poderemos observar, então, que mesmo nesse espaço degradado, há a possibilidade de crença na existência. A vaga esperança sugerida no final agônico de Macabéa, em *A hora da estrela*, encontra no conto final da obra de Caio Fernando Abreu a sugestão de resistência.

Vale considerar a afirmação de Fernando Arenas em seu artigo *Subjectivities and homoerotic desire in contemporary brazilian fiction – The nation of Caio Fernando Abreu*, de que

(...) através da névoa niilista que aparece no conto "Dama da Noite", assim como na maior parte da ficção de Abreu, há um tímido vislumbre de esperança: a esperança em coletar e extrair suco de morangos frescos na imundície da civilização contemporânea, para evocar a metáfora central de *Morangos mofados*. Os morangos representam os sonhos, as utopias de amor – de modo geral, esperança. Essa esperança, porém, nunca é desacompanhada do medo que a "rainha da noite" experimenta como uma criança vulnerável que é deixada sozinha e abandonada: (...) (ARENAS, 2003 p 60)<sup>2</sup>.

Esse 'tímido deslumbre' de esperança marca o traço utópico que algumas narrativas de Caio F. Abreu apresentam. Considerando, ainda, a última parte do livro, temos os versos da música *Strawberry fields forever*<sup>3</sup>, de John Lennon e Paul McCartney. Música que marcou a geração do final da década de 60. Esse campo de morangos pode

ser pensado como o espaço de evasão que é a *Pasárgada*, de Manuel Bandeira. Ou seja, sinaliza a concepção de Fernando Arenas, de que atravessa *Morangos mofados* essa esperança desbotada ou embaçada.

Exemplo desse caráter pode ser observado no conto *Os sobreviventes*, integrante dessa obra do autor. Nessa narrativa, observamos a reflexão sobre o fracasso da geração da qual fazem parte os personagens. Mas também é possível observar um sopro de esperança, visível, especialmente, através da expressão “Axé, odara!”, usada ao final da narrativa. A primeira expressão (Axé), característica dos ritos da religião Candomblé, expressa, enquanto interjeição, o equivalente a “assim seja” ou “tomara”; enquanto que a palavra *odara*, de origem hindu, refere-se à paz e à tranquilidade. Assim como ficou conhecida através da canção homônima de Caetano Veloso<sup>4</sup> que, de certa maneira, configura a ideia de pensamentos positivos.

Segundo conto do livro *Morangos Mofados* (1982), *Os sobreviventes* trata-se de uma narrativa que evidencia, sobretudo, a negatividade enquanto constituinte do sujeito narrador. A partir do foco narrativo de um eu masculino que se articula com o enunciado de um eu feminino, que majoritariamente detém a narração, somos levados a compreender o período conturbado da ditadura brasileira.

Nesse espaço sócio-político, o discurso estabelecido entre os dois personagens demonstra a desilusão de um passado que atormenta e uma negação do presente que se mostra como força maior. A passagem, “(...) eu não tinha essas marcas em volta dos olhos, eu não tinha esses vincos em torno da boca, eu não tinha esse jeito de sapatão cansado, e eu repito que não, que está linda assim, desgrenhada e viva, (...)” (ABREU, 1987, p.19), além de estabelecer um diálogo como Cecília Meireles e seu poema *Retrato* – assim como vários elementos no conto retomam elementos literários ou culturais, desde Virginia Woolf a Shere Hite ou os intelectuais Marcuse, Marx, Simone e Jean Paul Sartre e o poeta Fernando Pessoa

– manifesta a visão presentificada da personagem feminina que observa este presente em relação ao passado.

O verbo no pretérito imperfeito (tinha) precedido da negação possibilita não somente pensar a reflexão do sujeito no momento da narrativa, mas também a recuperação de um passado que contribui para o estado da personagem no momento da narração. Um passado, recuperado pela memória e pelo discurso narrativo, que reacende as adversidades sofridas no período ditatorial e, conseqüentemente, culmina numa visão não utópica do presente que é enunciado. O vazio e o nada são as referências dessa negação que acaba por construir as personagens, que dialogam tentando compreender o fracasso que as acomoda.

O conto citado, além de denotar a característica da negatividade, permite refletir sobre a dificuldade do ato de narrar representado na angústia que marca a voz da personagem narradora. Nesse sentido, buscaremos, a seguir, explorar algumas possibilidades de compreensão para esse obstáculo.

### Algumas reflexões sobre a dificuldade do ato de narrar

O mundo nada pode contra um homem que canta na miséria.

(Ernesto Sábato, *A resistência*, 2008, p. 91)

Penso que sempre desejei acabar-me em uma briga. Uma briga de faca, que nunca aprendi a manejar.

Resigno-me com um beijo, impressão mais exata pra minha biografia, e retiro-me, ao lado de Ana C., para assistir à corrida que leva meu corpo por esse corredor que nunca termina.

(Fragmento do conto *Ana C.*, de Adriana Luardi, 2002)

Em seu livro *Vésperas* (2002), a escritora catarinense Adriana Lunardi apresenta um conto intitulado *Ana C.*. Característico das obras contemporâneas que dialogam com autores, personagens e histórias da literatura antecedente, as narrativas do livro são marcadas pela metaficção literária. Os contos estabelecem relações dialógicas com autoras reconhecidas da literatura universal como: Virginia Woolf, Katherine Mansfield, Sylvia Plath e, também, brasileira: Clarice Lispector, Ana Cristina César e Júlia da Costa. A narrativa citada, *Ana C.*, faz referência, evidentemente, à escritora Ana Cristina César. Entretanto, o personagem central do conto, ainda que não nomeado, apresenta relação com o escritor Caio Fernando Abreu. Em síntese, o conto narra os últimos momentos de vida de um doente terminal que, em estado de devaneio e alucinação, oscila entre o mundo real e o mundo pós-morte. Dados como: *Um vírus, digo, usando a síntese precisa para a doença que me mata.* (LUNARDI, 2002, p.50) ou (...) *ela (Ana C.) obteve algumas vantagens sobre o tempo, especialmente, a de não ter conhecido a peste* (Idem, ibidem) revelam a referência à Aids (doença que vitimou o escritor gaúcho) e a amizade entre os dois. O texto utilizado como epígrafe, portanto, assinala as frases finais do conto em que é possível verificar que o personagem já está do outro lado ou em outra; como a morte é definida em *Nos poços* (do livro *O ovo apunhalado*), *"Morrer não dói. Morrer é entrar noutra"* (ABREU, 2008, p.17).

A epígrafe é utilizada aqui para demonstrar, através da própria figura de Caio F. Abreu – representada ficcionalmente –, como o autor e sua produção literária podem ser associados à perspectiva utópica que os particulariza. O fragmento final do conto de Lunardi, de certa maneira, sintetiza a luta empreendida pelo autor através de seu projeto literário, ou seja, o personagem expressa a vontade de tentar finalizar seu ciclo de forma agressiva, representada pela figura da faca, entretanto, termina com a doçura de um beijo que se torna a expressão de sua *biografia*.

O beijo, portanto, representa a sensibilidade através da qual se mostra a resistência na literatura de Caio F. Abreu. Ao expressar suas considerações sobre a produção literária do autor, Fernando Arenas (2003, p.43) justifica ser uma literatura que denota a subjetividade angustiada e o sentido de perda e solidão profundas enquadradas num momento de ponderação interior a respeito do enfraquecimento das esperanças individuais e coletivas, cujo resultado pode ser verificado num certo ceticismo elevado sobre as utopias políticas e sexuais surgidas no imaginário brasileiro e ocidental na segunda metade do século XX (especificamente nos anos turbulentos das décadas de 60 e 70).

As constatações de Arenas contribuem para analisarmos o conto *Os sobreviventes* dentro das perspectivas teóricas de Theodor Adorno sobre a epopeia negativa como determinante da dificuldade do ato de narrar. Convém recuperar o pensamento de Adorno a respeito das teorias do narrador em seu ensaio *Posição do narrador no romance contemporâneo* (1958). Tais considerações, diferentemente das de Ian Watt – que apresenta um narrador cartesiano – convergem para a existência de um narrador constituído negativamente.

A partir de três elementos referendados em seu texto:

- 1) Elemento social – diz respeito às relações humanas que, numa sociedade desigual, não se consolidam e, por isso, tal elemento pressupõe que a força da reificação é superior à capacidade de interação humana;
- 2) Elemento histórico – referente à capacidade de destruição que se tornou marca na construção histórica da sociedade;
- 3) Elemento individual – relacionado ao fato de não mais existir um *ego* fixado e estável, mas da verificação da ideia de que a construção do sujeito está em processo e em transformação;

pode-se perceber que, para T. Adorno, 'o indivíduo liquida a si mesmo'. Essa assertiva permite observar que o narrador, dentro dessa perspectiva, se constitui de forma antagônica, uma vez que a sua construção se dá através de uma visada negativa.

Contrariando, portanto, a epopeia clássica, na qual há afirmação de uma coletividade através de um herói, T. Adorno propõe uma epopeia negativa. Nesta, não há afirmação, ou coletividade ou mesmo herói. A partir da negação desses elementos, verifica-se que não há grandes feitos a serem narrados, mas sim uma subjetividade que é convertida no seu contrário (ADORNO, 2003, p.62).

Essa negatividade corresponde à desintegração da identidade, da experiência, da vida articulada e contínua, como Adorno sentencia: "O que desintegrou foi a identidade da experiência, a vida articulada e em si mesma contínua, que só a postura do narrador permite" (2003, p.56).

Os três elementos apontados por Adorno: o social, o histórico e o individual afluem, portanto, para a sentença de que 'o indivíduo liquida a si mesmo'. Essa constatação pode ser verificada no conto em análise, uma vez que este dispõe de características que se enquadram nos paradigmas enunciados pelo teórico. Assim é possível destacar:

No aspecto social pode-se observar que a narrativa *Os sobreviventes* descreve um painel representativo da geração desencantada das décadas de 60 a 80 no Brasil. O movimento de juventude revolucionária é delineado através dos dois personagens que dialogam e expõem suas frustrações sobre o passado, a desilusão do presente e a falta de expectativas de futuro: éramos diferentes, ai como éramos diferentes, éramos melhores, éramos mais, éramos superiores, éramos escolhidos, éramos vagamente sagrados (ABREU, 1987, p. 16). O passado aparece aqui com certo grau de nostalgia e, também,

com adjetivações positivas. Para a personagem-narradora, esse estado melancólico está imbricado nessa adjetivação positiva de si e do outro. Afinal: eram *diferentes, melhores, escolhidos, superiores* e, sobretudo, *sagrados*. Tal adjetivação permitia que pensassem, utopicamente, em um futuro melhor, o qual, no decorrer da narrativa, mostra-se corroído e arruinado.

Na sequência da narrativa, a comprovação desse estado de frustração pode ser verificada na seguinte passagem:

(...) ando angustiada demais, meu amigo, palavrinha antiga essa, angústia, duas décadas de convívio cotidiano, mas ando, ando, tenho uma coisa apertada aqui no meu peito, um sufoco, uma sede, um peso, não me venha com essas histórias de atraçamos-todos-nossos-ideais, nunca teve porra de ideal nenhum, só queria era salvar a minha, veja só que coisa mais individualista elitista, capitalista, só queria ser feliz, burra, gorda e completamente feliz, cara (ABREU, 1987, p. 17).

O desabafo da personagem, marcado por *angústia, sufoco* e *sede* representa, mais uma vez, o estado de decepção tanto com o passado quanto com o futuro; significa, também, a perda das utopias juvenis de uma geração marcada pelas lutas ideológicas, pela contracultura e pelas mudanças sociais. Esse desencanto é visível, ainda, na posição paradoxal que a personagem lança sobre si – desconsiderando seu passado idealista e coletivo e afirmando um posicionamento 'elitista, capitalista e individualista'.

As conquistas culturais destacadas através da menção aos intelectuais que orientavam o pensamento da época, através da projeção do painel da história recente, da cultura e da contracultura como: Marx, Marcuse, Reich, Castañeda, Laing, *os sonhos colonizados nas cabecinhas idiotas*, assim como a referência aos anos 50 (chás com Jean Paul Sartre e Simone de Beauvoir) em Paris, aos

60 (ouvindo Beatles) em Londres e aos 70 (dançando *disco-music*) em Nova York são revisitados a partir de um 'vislumbre desbotado' que sentencia um momento de desilusão: (...) *80 e a gente aqui, mastigando essa coisa porca sem conseguir engolir nem cuspir fora nem esquecer esse gosto azedo na boca* (ABREU, 1987, p.17).

O fragmento citado elucida um aspecto importante na produção literária de Caio Fernando Abreu: a constatação de que de um lado está a força do estado e do outro o indivíduo que tenta lutar, mas já não possui forças para tal. A localização espaço-temporal verificada na expressão "anos 80" e no uso do advérbio de lugar "aqui" projeta o texto dentro do aspecto histórico. Ou seja, percebemos nessa referência o aspecto referido por Adorno. Vale notar, ainda, que o fragmento acima promove a ideia da negatividade. A frase *sem conseguir engolir nem cuspir fora nem esquecer* evidencia a impossibilidade de digerir esse momento de transição política no país.

A transição da ditadura para a democracia é sentenciada, na voz da personagem, como uma "coisa porca"; um nó na garganta que não se desfaz, o "gosto azedo" da decepção e da amargura. A frase acima, além disso, estabelece contato com o poema de Paulo Leminski, presente em sua obra *Caprichos & Relaxos* (1983):

Eu queria tanto  
ser um poeta maldito  
a massa sofrendo  
enquanto eu profundo medito  
Eu queria tanto  
ser um poeta social  
rostos queimados  
pelo hálito das multidões  
Em vez  
olha eu aqui  
pondo sal  
nesta sopa rala  
que mal vai dar para dois.  
(LEMINSKI, 1994, p.57)

Dividido em três momentos, o poema, semelhante ao fragmento do conto, reverbera a sensação de padecimento diante das ilusões frustradas. Nada resta senão o estado desencantado, no qual os sonhos e os desejos se perderam (*queria* ser poeta maldito e poeta social) e o presente se tornou insosso. O presente é, metaforicamente, o sal colocado 'numa sopa rala/que mal vai dar para dois'. Por isso, tanto o poema quanto o conto de Caio Fernando Abreu corroboram a ideia de frustração sobre um passado, o qual detinha expectativas de futuro que, por sua vez, não se consolidaram.

Vale ressaltar, contudo, que esse nó na garganta, presente nas reflexões da personagem de *Os sobreviventes*, permite entrever o que Irene Arruda Ribeiro Cardoso caracteriza como "alguma coisa do passado que ficou em suspenso" (1990, p.103).

Para além de uma sentença desiludida, a narrativa em destaque demonstra um painel social marcado pelos efeitos traumáticos em seus personagens. Uma passagem que exemplifica tal efeito trata-se da seguinte:

(...) eu te olhava entupida de mandrix e baba soluçando perdi minha alegria, anoiteci, roubaram minha esperança, enquanto você, solidário e positivo, apertava meu ombro com sua mão apesar de tudo viril repetindo reage, companheira, reage, a causa precisa dessa tua cabecinha privilegiada, teu potencial criativo, tua lucidez libertária, bababá bababá. As pessoas se transformaram em cadáveres decompostos à minha frente, minha pele era triste e suja, as noites não terminavam nunca, ninguém me tocava, mas eu reagi, despirei, e cadê a causa, cadê a luta, cadê o potencial criativo? (ABREU, 1987, p. 18)

No fragmento acima é possível notar que a personagem narra um passado marcado pelo efeito traumático. Primeiro é dopada, depois a perda da alegria e, talvez,

o ato mais violento, o roubo de sua esperança. Essas perdas sentenciam a crise que a personagem atravessa. Nesse momento se verifica a presença do outro a apoiá-la e o uso do termo “companheira”, palavra que evoca a ideia de guerrilheira dentro do período militar. Além disso, a necessidade de se continuar a luta pela causa. Entretanto, já não há mais espaço para essa causa que é tratada com o desdém da expressão “bababá bababá”.

A sequência do excerto apresenta imagens, possivelmente, referentes aos subversivos que se transformaram em “cadáveres decompostos”. A imagem lúgubre exerce um papel de espelho, pois se relaciona à projeção que a personagem faz de si mesma: “minha pele era triste e suja”.

A série de negações apresentada em *as noites não terminavam nunca, ninguém me tocava* denotam, mais uma vez, a desintegração da identidade da jovem. A ruptura vem com a conjunção adversativa *mas*. Contudo, esse rompimento é conduzido a uma vaguidão através da interrogação *cadê?*

De modo conclusivo, já não há mais luta, mais causa, mais nada. O que restou foi o dano moral evidenciado nas afirmações finais: o “gosto podre de fracasso”, a “derrota sem nobreza” e a perda das ilusões que, são sintetizados na fala: “(...) não tem jeito, companheiro, nos perdemos no meio da estrada e nunca tivemos mapa algum, ninguém dá mais carona e a noite já vem chegando” (ABREU, 1987, p.20).

Conforme Sylvia Bermann (1994, p. 18), a tortura causa um grande efeito traumático que, “(...) pode ter sérias consequências psicológicas: depressão, instabilidade, dificuldade para concentrar-se, transtornos de memória, insônia, transtornos sexuais, sentimentos paranoicos, etc.”.<sup>5</sup>

O conto de Caio Fernando Abreu concretiza vários dos traços traumáticos apontados por Sylvia Bermann. É

admissível afirmar que os personagens do conto em análise são marcados pela depressão, pela instabilidade, pelos transtornos de memória e sexualidade e sentimentos de paranoia que, no espaço-tempo que se relacionam – pequeno apartamento e o tempo de conversa entre amigos regada ao consumo de álcool – tornam-se evidentes no diálogo enunciado. A avaliação desses aspectos já foi apontada em alguns estudos e, em um outro momento, poderá ser aprofundada.

A afirmação de Bermann consolida a ideia de que os personagens de *Os sobreviventes* são marcados pelo traço traumático conferido aos indivíduos que presenciaram esse momento de transição política no Brasil. De acordo com Irene de Arruda R. Cardoso,

(...)De um lado, a característica da longa transição concorre para o esquecimento ou diluição na memória coletiva, do terror implantado pela ditadura militar e de outro, a imposição do esquecimento, que toma forma no processo da anistia, interdita a investigação do passado e produz a necessidade de recalque da situação extrema da repressão (CARDOSO, 1990, p.110)

A proposição acima permite verificar o aspecto histórico – a transição política – no meio social brasileiro e que interfere na construção do sujeito. A diluição da memória coletiva e a imposição do esquecimento podem ser encaradas como duas ações que encontram no conto de Caio Fernando Abreu sua representatividade. E tal característica, ao lado das considerações de Theodor Adorno, sinaliza um elemento marcante relacionado à dificuldade do ato de narrar.

A experiência revelada no desabafo da personagem de *Os sobreviventes* evidencia um aspecto importante verificado na produção do escritor gaúcho. Em concordância à constatação de Reinaldo Arenas de que há na obra de Caio Fernando Abreu “(...) a memória da nostalgia

pela presença ou fé em Deus, bem como a percepção paradoxal de sua necessidade como um mito estruturante para existência humana” (2003, p. 65)<sup>6</sup>. Essa memória nostálgica de uma fé em um ser superior bem como relacionada à crença no próprio ser humano, ainda que paradoxal, é concretizada na fala mais pungente da narrativa. Cito:

(...) que aconteça alguma coisa bem bonita para você, te desejo uma fé enorme, em qualquer coisa, não importa o quê, como aquela fé que a gente teve um dia, me deseja também uma coisa bem bonita, uma coisa qualquer maravilhosa, que me faça acreditar em tudo de novo, que leve para longe da minha boca esse gosto podre de fracasso, que derrota sem nobreza (...) (ABREU, 1987, p. 18).

Essa crença utópica de um futuro bom ou a recuperação de se acreditar em algo novamente contribui para pensar a narrativa de Caio Fernando Abreu como um exemplo que manifesta a dificuldade do ato de narrar de forma paradoxal, já que evidencia em si um modo de contar algo que sobrevive para “tocar” o outro.

---

### Referências bibliográficas

- ABREU, Caio Fernando. *Caio 3D: o essencial da década de 1970*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Morangos Mofados*. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.
- \_\_\_\_\_. *O ovo apunhalado*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Ovelhas Negras*. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Triângulo da águas*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- ADORNO, Theodor. *Notas de literatura I*. Trad. Jorge Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.
- ARENAS, Fernando. “Subjectivities and homoerotic desire in contemporary brazilian fiction. The nation of Caio F. Abreu”. In: \_\_\_\_\_. *Utopias of otherness*. Minnesota: Minneapolis, 2003. p. 42-65.
- BERMANN, Sylvia. “Sociedad, psicología y tortura en América Latina”. In: \_\_\_\_\_. [et al] *Efectos psicosociales de la represión política: sus secuelas em Alemania, Argentina y Uruguay*. Córdoba: Goethe-Institut, 1994. p.11-29.
- CALLEGARI, Jeanne. *Caio Fernando Abreu: inventário de um escritor irremediável*. São Paulo: Seoman, 2008.
- CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. *Memória de 68: terror e interdição do passado*. Tempo Social; Revista Sociol. USP, S. Paulo, 2(2): 101-112, 2.sem. 1990.
- DIP, Paula. *Para sempre teu, Caio F. Cartas, conversas, memórias de Caio Fernando Abreu*. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- GINZBURG, Jaime. “Exílio, memória e história: notas sobre ‘Lixo e Purpurina’ e ‘Os sobreviventes’, de Caio Fernando Abreu”. *Literatura e sociedade*. São Paulo, número 08, Revista Contemporânea. 2005. p. 36-45.
- \_\_\_\_\_. “Memória da ditadura em Caio Fernando Abreu e Luís Fernando Veríssimo”. *Revista de Literatura Brasileira O Eixo e a Roda*. Belo Horizonte, UFMG. V. 15, 2007. p. 43-54.
- LEMINSKI, Paulo. *Paulo Leminski*. Série Paranaenses. 2ed. Curitiba: Ed. UFPR, 1994.
- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LUNARDI, Adriana. *Vésperas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

## opiniões

TELLES, Lygia Fagundes. "Prefácio". In: ABREU, Caio F. *O ovo apunhalado*. Rio de Janeiro: Agir, 2008, p.09-10.

SÁBATO, Ernesto. *A resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, Antônio Marcos M. "O lugar incomum no livro Morangos Mofados de Caio Fernando Abreu". *Anais do IV Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Literatura Comparada*. Universidade de Évora. Livro I. Maio de 2001.

### Notas

1 Artigo de análise literária desenvolvido para a disciplina: O narrador na Literatura Brasileira – Formas narrativas e mudanças sociais (1960-2000), ministrada pelo professor Jaime Ginzburg, no primeiro semestre de 2010.

2 (...) through the nihilistic haze that looms in the short story "Dama da Noite", as throughout most of Abreu's fiction, there is faint glimmer of hope: the hope of collecting fresh and juice strawberries in the contemporary civilization dump,

to evoke the central metaphor of *Morangos mofados*. The strawberries represent the dreams, the utopias of love – all in all, hope. This hope, though, is never unaccompanied by fear that "queen of the night" experiences as a vulnerable child who is left alone and abandoned: (...) (ARENAS, 2003, p. 60). (Tradução própria)

3 Essa canção foi gravada para fazer parte do oitavo álbum da banda inglesa The Beatles, intitulado *Sgt. Pepper's lonely hearts club band*, lançado na Inglaterra em junho de 1967 e considerado seu trabalho mais emblemático. Entretanto, ao lado da canção *Penny Lane*, acabou saindo anteriormente num compacto em fevereiro de 1967. A música refere-se a um orfanato dirigido pelo Exército da Salvação que ficava próximo à casa de John Lennon, quando esse era criança. Por isso, a imagem reiterada na canção *Strawberry fields forever – Eternos campos de morangos*.

4 *Odara* faz parte do álbum *Bicho*, de Caetano Veloso, lançado em 1977.

5 (...) puede tener serias consecuencias psicológicas: depresión, inestabilidad, dificultad para concentrarse, transtornos de memoria, insomnia, transtornos sexuales, sentimientos paranoides, etc". (BERMANN, 1994, p. 18), Tradução própria.

6 (...) a memory of nostalgia for the presence of or faith in God, as well as the paradoxical realization of its necessity as a structuring myth for human existence" (ARENAS, 2003, p.65). Tradução própria.



# mário de andrade, eça de queiroz, j. k. rowling: qual a ligação entre esses autores?

***Patrícia Trindade Nakagome\****

**Resumo:**

Neste artigo, refletimos sobre o distanciamento existente entre o leitor empírico e a crítica literária, questionando o fato de que, por vezes, a avaliação sobre a qualidade de uma obra termina por se refletir num julgamento do próprio leitor e de sua experiência no ato da leitura. Discutimos que a crítica poderia desempenhar um papel importante na formação de novos leitores, caso se envolvesse num processo de (re)conhecimento do repertório desses sujeitos, com o cuidado de não filtrar o que está no âmbito da “paixão” ao preferir o critério de “valor”.

**Palavras-chave:**

leitor, leitura, experiência, valor literário.

---

\* Doutoranda do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada FFLCH/USP. Professora Visitante na Universidade Nacional Timor Lorosa'e – Timor Leste. E-mail para contato: patricia.nakagome@gmail.com

**Abstract**

In this paper, we aim to reflect on the gap between the empirical reader and literary criticism, questioning the fact that sometimes the evaluation of the quality of a book ends up reflecting a judgment of the reader, and his experience in the act of reading. We argue that literary criticism could play an important role in the formation of new readers, if involved in a process of knowledge and recognition of the repertoire of these subjects, which could not be evaluated just considering the criteria of “value”, as “passion” is also involved.

**Keywords:**

reader, reading, experience, literary value.

**Introdução: Que título é esse?**

Caso os três nomes que compõem o título deste artigo fossem apresentados a bacharéis em Letras num exame de múltipla escolha, é bastante provável que, sem nem necessidade de ler a pergunta, Rowling ganharia um “x”. Essa seria a resposta natural a uma forma de exercício bastante comum (desde exames de línguas a testes psicotécnicos), que exige a identificação do elemento estranho dentre as opções apresentadas.

De fato, junto a dois nomes de presença garantida no cânone de língua portuguesa, J. K. Rowling é a opção estranha de diversas formas: única mulher, obra escrita em língua inglesa, autora contemporânea, e, por fim, recordista absoluta de vendas de livros em curto período de tempo.

Apesar de tantos dados concretos que jogam a favor de uma separação de Rowling em relação aos outros escritores, ela é apresentada junto a Mário de Andrade e Eça de Queiroz porque assim o fez uma jovem estudante

de Letras ao ser questionada sobre seu autor favorito: “Não tenho apenas um autor preferido, mas sim vários: Dostoiévski, Émile Zola, Mário de Andrade, Eça de Queiroz, J. K. Rowling, Sophie Kinsella. Suas obras conseguem me afetar.”

Importante indicar, neste momento, que essa resposta foi dada a um questionário entregue a todos os alunos do primeiro ano do curso de Letras da USP, a fim de conhecer seus hábitos de leitura. Como resultado, obtivemos mais de 400 questionários, com dados a serem analisados em tese de doutorado desenvolvida no Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada sob orientação da Profa. Dra. Andrea Saad Hossne.

O volume de dados coletado nessa etapa inicial da pesquisa é enorme, causando dificuldades de análise que pontuaremos mais adiante. Neste artigo, optamos por lidar apenas com uma estudante, a quem chamamos de Veronica, então com 18 anos. É dela a resposta que compõe o título deste artigo, o qual dialoga com um possível texto de João Alexandre Barbosa, conforme ele relata em “Literatura nunca é apenas literatura”. Ao refletir sobre sua experiência com um leitor de sua coluna de jornal semanal, escreve:

Recebia cartas muito engraçadas de leitores, às vezes muito sérias. Um deles, seminarista, escreveu-me dizendo que gostava muito dos meus artigos, aprendia muito com eles – fazia, enfim, uma série de elogios –, e terminava dizendo ‘[...] entretanto só tenho a lamentar uma coisa [...] o senhor nunca escreveu sobre três autores pelos quais eu sou extraordinariamente apaixonado: KAFKA, PITIGRILI e Cassandra RIOS.’ Achei extraordinário, sobretudo pensando naquela aluna referida. Sempre lamentei, depois, não ter escrito um artigo com o título *Kafka, Pitigrili e Cassandra Rios*, para discutir um pouco da indistinação, da incapacidade de discriminar

valores. Pode ser um vício de professor já mais ou menos velho, mas continuo achando fundamental isso. (Barbosa, 1994, p. 26)

A citação revela que crítico e leitor têm critérios diferentes quando se colocam diante dos autores Kafka, Pitigrilli e Rios: de um lado, valores; de outro, paixão. Discutiremos aqui as implicações advindas desse duplo critério de leitura, algo que não precisa ser reconhecido pelo leitor ingênuo, mas deve sempre ser considerado pelo leitor crítico, o qual, como aponta o próprio Barbosa em outro texto (1991), é, em um primeiro momento, ele mesmo ingênuo, por seu “movimento de simpatia e empatia para com o que está lendo.”

Nesse sentido, podemos dizer que nosso olhar sobre a escolha de autores feita por Veronica passa por um filtro que busca considerar essa paixão e, principalmente, a experiência de leitura trazida pelos livros e autores mencionados. Como apontaremos ao longo deste artigo, levar em conta esse fator subjetivo e individual pode ser um dos pontos necessários a uma crítica preocupada com a questão do leitor na contemporaneidade: para além de seu julgamento, visando à sua formação.

Assim, respondendo à pergunta lançada na introdução: o título desse artigo traz nomes que, sabemos, possuem lugar muito diferenciado na tradição literária. Mas, e principalmente, traz nomes que, segundo o olhar do leitor, ou ao menos de um leitor específico, são responsáveis por obras de igual significância para sua formação. Vejamos, nessa linha, outra resposta dada por Veronica:

Não sei ao certo qual “o” livro que foi mais importante para mim, mas alguns certamente mudaram a minha vida: *Cinco minutos / A viúvinha* (reunidos em um livro), *Primo Basílio*, *Paraíso das Damas*, *Harry Potter* (todos), *Madame Bovary* e *O Idiota*. Esses foram livros que li ininterruptamente e que mudaram a minha

vida porque me ajudaram a perceber o poder da literatura.

Na elaboração da pergunta, intencionalmente, questionava-se “o livro” mais importante, sem um julgamento do que caberia ou não como literário. No entanto, a estudante vale-se do termo “literatura” para se referir às obras que lhe fundaram, mudando o rumo de sua vida. Diante de tal afirmação, talvez seja possível lançar outra pergunta decorrente da resposta dada àquela colocada na nossa introdução: ao considerarmos que não é literatura o que as pessoas assim denominam, não estaríamos, de modo indireto, fazendo um juízo da experiência dessas pessoas, não apenas das obras que elas leem?

Embora possa parecer de início, tal questionamento não busca levar a mais um momento de oposição entre os estudos literários e culturais. Pretendemos mostrar que nossa reflexão vai por caminhos diferentes dessa via recorrente, que se vê, por exemplo, na tese de Pelisoli, quando discute a recepção exatamente da obra de J. K. Rowling:

Enquanto um best-seller, quando assim pautado, geralmente tem como depreciadores aqueles que preferem os clássicos (e que propõem o cânone erudito) e, por outro lado, tem a ala da cultura de massa como defensora, que aplaude antes o gosto pela leitura do que o “gosto” como valoração em si mesmo. (2011, p. 52-3)

Acreditamos que o debate crítico perde em polarizações como essa. Na oposição fácil entre o canônico e o de massa, deixa-se de discutir interfaces concretas entre esses dois pólos, como o caso da leitora apresentada, que gosta e valora igualmente títulos pertencentes a esses dois campos. Nesse sentido, o que propomos não é questionar a “natureza” da obra, mas o fato de que livros avaliados pela crítica de forma tão distinta podem ocupar lugares semelhantes naquilo que cada leitor avalia

como significativo e, por que não dizer, como literatura. O leitor real, e a sua relação com obras variadas, é objeto de diferentes áreas do conhecimento.<sup>1</sup> Porém, segundo nos consta, isso pouco ocorre na crítica literária, a qual, por seu papel na valoração das obras, tem efeito direto sobre a formação de novos leitores, que terão na escola acesso aquilo que foi, ao longo do tempo, cristalizado por esses leitores especializados<sup>2</sup>.

Como talvez já tenha sido possível notar, este artigo é marcado pela interrogação, muito mais do que pela tentativa de resposta certa. Trata-se, como anunciado antes, da apreensão de um momento sensível de uma pesquisa de doutorado que se defronta com os leitores, suas vidas e leituras. E diante disso, há uma redefinição de caminhos, com a manifestação de dúvidas e as tentativas, possivelmente até inocentes, de formular hipóteses.

### Paulo Coelho e Harry Potter: apenas ícones?

Juntamos neste subtítulo um autor e um personagem. Embora eles possuam estatuto literário diferente, o fato é que, nos dois casos, o que está em jogo não são os nomes, mas sim as marcas, os ícones que representam. Não há como negar, então, a força da indústria cultural sobre a divulgação e circulação não apenas dos livros, mas dos diversos produtos relacionados aos nomes de Paulo Coelho e Harry Potter.

O mesmo poder que é investido para alavancar vendas atua sobre a depreciação dessas obras em meios de leituras mais “sofisticadas”. Talvez isso explique por que, na pergunta sobre o “livro mais importante” de nosso questionário, nenhum estudante de Letras tenha mencionado qualquer livro de Paulo Coelho, embora a variedade de resposta tenha sido ampla, com mais de cem títulos citados.

Curiosamente, em dados que não podem ser mensurados, alguns Pós-graduandos, numa atitude quase de

“confissão”, dizem que, sim, liam (e gostavam muito de) Paulo Coelho antes de entrar na universidade. Alguns disseram que nunca mais leram obras do autor até porque, segundo um deles, “nunca mais consegui ler nada que quisesse mesmo”.

A diferença entre o que se diz para os amigos em conversas informais e aquilo que se registra para um pesquisador em questionários e entrevistas revela as marcas do processo “formativo” que a escolarização deixa sobre os leitores. Nas palavras de Abreu:

Os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social. Uma pessoa que queira passar de si uma imagem de erudição falará de livros de James Joyce, mas não das obras de Paulo Coelho. Essa mesma pessoa, se tiver de externar ideias sobre Paulo Coelho, dirá que o desaprova. Mesmo que não tenha entendido nada de *Ulisses* ou tenha se emocionado lendo *O alquimista*.

A escola ensina a ler e a gostar de literatura. *Alguns* aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que *quase todos* aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal. (2006, p.19)

No seu pequeno livro aparentemente despretensioso, Márcia Abreu lança questões bastante complexas desde a apresentação: “Há livros bons em si? Todos devem apreciar o mesmo tipo de texto? [...] Há uma maneira correta de ler literatura?” (2006, p10). As respostas são traçadas com leveza, ironia, revelando a fragilidade de alguns posicionamentos críticos, como ocorre, por exemplo, no comentário de Davi Arrigucci Jr. sobre a obra de Coelho: “Não li e não gostei” (2006, p.19). Esse breve comentário é bastante revelador da forma negativa como a crítica pode se posicionar publicamente. É, no mínimo, difícil justificar como um crítico de tamanha

envergadura se exige de emitir um parecer fundamentado sobre uma obra. Na sua atitude, estão abertas as portas para aquilo que professores nas escolas mais abominam, ou seja, exatamente o “não li e não gostei”, contra o qual se responde: “tem que ler primeiro para saber se não gosta”, algo tão antigo quanto os conselhos dos pais: “tem que experimentar o brócolis, menino, para saber mesmo se não gosta”.

No trecho transcrito do livro de Abreu, há uma contraposição entre Joyce e Coelho, sendo o primeiro tomado como representante daquilo que tem “valor”, e o segundo, como se viu acima, do que nem merece ser lido. Diante disso, lembramos de uma recente polêmica envolvendo esses mesmos nomes. Coelho, em entrevista à *Folha de São Paulo* (04/08/2012), criticou *Ulysses*, afirmando que ali não haveria nada, apenas uma preocupação com o estilo, sendo, portanto, obra escrita para impressionar outros escritores, não os leitores. Suas afirmações geraram grande repercussão, inclusive no exterior, especialmente no *Guardian*, ao que Coelho respondeu: “Guardian diz que insultei leitores de *Ulysses*. E meus leitores, insultados todos estes anos?”.

Não pretendemos discutir o mérito da avaliação que Paulo Coelho faz sobre *Ulysses*. Aqui, interessa-nos aquilo que envolve o leitor. A esse respeito, vejamos o comentário do crítico do *Guardian*:

The real slander is to the reader, or rather, to readers. Note how the anti-Joyceans have all read him and then tell readers he’s not for them: too difficult, too abstruse, too weird – with the “for you” hanging in the background. I’ve been there, they say, and you wouldn’t like it. It is an attitude that surreptitiously belittles the reader.

O título do artigo “Paulo Coelho’s attack on *Ulysses* insults readers” já traz um ponto interessante, desdobrado no trecho transcrito acima: a crítica feita a uma obra

é uma crítica feita aos seus leitores? Será que dizer que um livro é muito difícil tem peso diferente de dizer que um livro sequer merece ser lido? Se é assim, teria razão Paulo Coelho ao dizer que seus leitores foram “insultados” todos esses anos?

Essa discussão parece revelar que há, sim, entre a crítica, um olhar para o leitor que está por trás da obra. Mas isso só ocorre quando esse leitor é alguém como eu, que escrevo um artigo acadêmico, ou você, que o lê. O mesmo não é válido para leitores que pouco ou nada têm acesso a esse espaço simbólico. Nesses casos, nem se discute quando um crítico aponta, como faz Barbosa, a “incapacidade” dos leitores de “discriminar valores”, nem quando outro afirma que os livros preferidos deles sequer merecem ser lidos.

No âmbito acadêmico, até onde eu saiba, há poucas discussões a esse respeito. Lembro de uma corajosa dissertação, defendida há quase 15 anos, que tratava dos leitores de Coelho, em que a autora, Otacília França (1998), reconhece também seu interesse por *O Alquimista*. Pelo fato de o autor, conforme indicado antes, ser reconhecido como um ícone, uma marca, poucos trabalhos se voltam para sua obra, ou sequer para tentar entender o que, para além do senso comum, leva a tanta gente se interessar por ela. É necessária a análise do texto, buscando mostrar onde está o seu valor (se ali existir) ou, como outra possibilidade, o modo como o nosso tempo (inclusive no que tem de negativo) está inscrito naquelas páginas.

Difícilmente Coelho será objeto de muitos estudos críticos se tão poucos admitem sequer haver lido algo de sua obra. E assim o autor que leva milhões de pessoas às livrarias é praticamente ignorado. Com isso, damos a mensagem de que o correto a fazer é negar a experiência que os leitores têm com seus livros, ainda que gostem de lê-los, que os tenham lido no passado ou conheçam pessoas que os tomem como importante referência.

No caso de Harry Potter, o outro nome a que nos detemos neste momento, a situação é um pouco diferente. Na pesquisa que realizamos com os alunos de Letras, os livros da série foram os mais citados na pergunta aberta já mencionada sobre o livro “mais importante” para aqueles sujeitos. Os livros de Rowling somaram mais menções que o segundo e terceiro colocados juntos, respectivamente: *O Pequeno Príncipe* e *Dom Casmurro*. Acreditamos que os leitores não têm a mesma dificuldade para citar a obra de J. K. Rowling porque o filtro que se impõe sobre ela é menos forte: os estudantes, em sua maioria jovens, foram formados numa época em que muitos (com pouca distinção de nível social ou de escolarização) liam esses livros. Além disso, o fato de a autora ter conseguido o “feito” de atrair muitas crianças e adolescentes para a leitura já fazia com que sua obra fosse vista através de olhos menos duros, embora sua qualidade tenha sido objeto de duras críticas.

Harold Bloom, por exemplo, escreveu um artigo (2000) cujo título se assenta numa pergunta com resposta direta: “35 milhões de compradores de livros podem estar errados? Sim.” O autor refere-se à obra de Rowling, da qual leu *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Deve-se, já de princípio, reconhecer o mérito de Bloom por ter feito sua crítica a partir da leitura efetiva do livro, cujo modelo fundamental ele localiza na obra de Thomas Hughes, *Tom Brown’s School Day*, o qual teria sido revisto no “espelho mágico de Tolkien”. A partir de sua análise, ele revela a pouca originalidade da obra, o que o faz denominar os leitores de Harry Potter como “milhões de leitores não-leitores” e, de forma indireta, como não sendo inteligentes, já que diz ter “nostalgia de que uma fantasia mais literária encantante (podemos dizer) crianças inteligentes de todas as idades.”

Novamente, o leitor está em julgamento, não somente a obra. A respeito desse tipo de atitude, comenta Lajolo:

É melhor tentar entender o gosto dos leitores em vez de avaliar se o gosto alheio está certo ou errado. Mas a atitude de Bloom não é nova: a crítica literária quase nunca aprova obras de grande circulação. É um policiamento: se todos gostam, não é bom. Basta lembrar no Brasil os casos de Jorge Amado e Erico Verissimo, de público fiel e maltratados pela crítica. (LAJOLO, 2007)

Concordamos com Lajolo que há um receio constante em relação ao que é massivo, contra o qual já são, mesmo sob pena de desconhecimento, feitos julgamentos negativos, justificados, muitas vezes, como uma crítica profunda a um sistema que transforma cultura em mercadoria. Nesse cenário, paradoxalmente, ler aquilo que é “marginalizado” é visto com muito menos estranheza. As políticas de identidade tornaram aceitável aquilo que é diferente<sup>3</sup>, mas não se aproximam do que é comum. Nos dois casos, parece-nos, a crítica não deve se pautar pelo “politicamente correto”, de valorização indiscriminada. Trata-se, sim, de valorizar a experiência dos leitores com obras não-canônicas e também a dos autores que vivenciaram o sofrimento que caracteriza as minorias. Isso, no entanto, não significa uma espécie de apologia da valorização desses textos, apenas por haver tristes histórias de vida por trás daquelas narrativas. Trata-se, simplesmente, de um reconhecimento e atenção ao que está além do valor literário, com o cuidado necessário para não desviar o foco de um ataque da obra para o leitor.

Parece-nos somente que deve haver a preocupação de que uma avaliação de valor estético não se torne um julgamento da experiência do sujeito-leitor. Pois acreditamos que tal atitude pode ter consequências negativas para o ensino de literatura e formação de novos leitores.

Cabe aqui o relato de uma situação emblemática daquilo que discutimos neste tópico. Durante a graduação,

encontrei uma colega que acabara de sair com um trabalho nota 10 do gabinete da professora. Num dia de calor, segurei suas coisas para que ela tirasse o moleto. “Nossa, você estava com frio?” “Não, não dava para entrar com a camiseta do Harry Potter para falar com a professora, né?” Essa colega tinha gastado metade do salário para comprar a coleção inteira do Harry Potter com a qual vinha aquela camiseta. Era um motivo de orgulho e uma vergonha.

Essa história é representativa das armadilhas da indústria cultural, que se vale de interesse e paixão para multiplicar a mercadoria? Sim. Mas também, certamente, esse episódio representa o ensinamento primordial das instituições de ensino: o ocultamento do gosto verdadeiro.

O que propomos, portanto, não é a valoração da mercadoria de forma indiscriminada. É apenas uma indicação de que talvez a possibilidade de ouvir, verdadeiramente, a voz dos leitores leve a um acesso mais verdadeiro à relação dos sujeitos com suas obras, à experiência individual que cada um tem com a leitura. Valer-se disso, de algum modo, não poderia ser um caminho para a resistência da literatura?

Consideramos que experiências reais de leitores, especialistas ou comuns, podem oferecer uma possibilidade de acesso a mais leitores, que não se sintam, de princípio, já menosprezados por suas escolhas. Acreditamos que pode ser uma perda o fato de a experiência de leitura não se materializar em conselhos, em indicações de obras, unicamente por ela ter que se ocultar atrás do “academicamente correto”.

Quando se perde a sabedoria, os leitores ficam sujeitos às meras dicas oferecidas pela indústria cultural. Não é possível que nesse mar de ruído e imagem, professores apenas repitam resumos do que deve ser estudado, e a crítica sussurre em espaços onde apenas ela se ouve.

### Experiência e literatura: qual experiência e qual literatura?

Harold Bloom questiona se os leitores de Rowling passariam a “prazeres mais difíceis” após ter contato com sua obra. A pergunta, de saída, nos parece complicada por uma avaliação calcada apenas no suposto “valor” literário. Apesar disso, consideramos importante responder a essa questão. Com dados concretos, é possível dizer que sim. Na nossa entrevista, a maioria dos estudantes colocou *Harry Potter* ao lado de obras canônicas, tal como o faz a aluna em que mais nos apoiamos neste artigo. A respeito dessa entrevistada, é interessante notar que embora ela considere algumas obras de fôlego como importantes na sua vida, seleciona, para indicar a um suposto colega, aquela que lhe parece de leitura mais fácil:

Eu sugeriria a ele que lesse a coleção *Harry Potter*, pois é uma coleção que desperta o gosto pela leitura, como percebi ao indicá-la a amigos. Os livros são aparentemente simples, mas têm uma complexidade invisível, escondida, e uma linguagem acessível.

No caso de Veronica, não há apenas uma resposta a um caso hipotético. Ela, de fato, indicou o livro não apenas a um, mas a “amigos”. Talvez, como aponta Bloom, o resultado disso não vá além de “emancipar” momentaneamente os jovens da experiência das telas, de modo que “então talvez não esqueçam completamente a sensação de virar as páginas de um livro, qualquer livro”. Não se sabe se isso é certo. O único que temos é sua hipótese pessimista em contraposição a um exemplo concreto do contrário: alguns estudantes que leem *Harry Potter* junto a outros livros clássicos.

Para continuarmos na linha dos aconselhamentos reais de leitura, tomamos um fato relatado por João Alexandre Barbosa. Uma aluna de Letras foi a ele

pedir recomendações de um livro “importante”, que deveria ser “fininho”. O professor sugeriu *A Metamorfose de Kafka*:

Depois de uns quinze dias, ela retornou e disse-me o seguinte: “Professor, comprei o livro que o senhor indicou, li e detestei. Detestei porque, logo no início dele, se lê que o personagem se transforma num inseto e isso, professor, não é verdade, isso não pode acontecer.” (Barbosa, 1994, p. 22)

Barbosa rebate o comentário da aluna ressaltando o valor da obra, afirmando que a causa de sua estranheza teria, na realidade, desdobramentos poderosos, “agarrando a experiência do leitor de uma ou de outra maneira.” Na conclusão do episódio, o professor afirma não saber se a aluna retornou ao livro de Kafka.

É interessante notar que o professor diz que a experiência do leitor seria conquistada com o livro, por sua qualidade inegável. Haveria obras, portanto, capazes de atingirem a todos? Logo depois, surge a resposta: não. “É preciso ter um estoque mínimo, um repertório mínimo, para que seja possível identificar a importância de uma obra ou de um texto literário.” (*Ibidem*)

*O conselho de leitura dado por Barbosa surge em uma situação diferente daquela que propusemos na nossa pesquisa. A aluna dele busca uma entrada ao cânone, e o nosso questionário pedia alguma sugestão de livro que estimulasse a leitura*<sup>4</sup>. Apesar da diferença, consideramos que é possível estabelecer paralelos entre os dois casos. A sugestão de leitura feita por Veronica tem maior chance de acerto em relação à de Barbosa. Ela pensou no grau de dificuldade da leitura, enquanto ele se deteve nas características solicitadas pela estudante, sem questionar qual seria seu repertório. Nesse sentido, acreditamos que seja pertinente lançar outra questão: além de os leitores necessitarem de um repertório mínimo para ler uma determinada obra, não seria

importante conhecer qual é o repertório dos leitores antes de que as sugestões sejam feitas?

Falamos de experiência e repertório do leitor. Mas creio que seja necessário voltar a esses conceitos também para aqueles que se colocam no papel de sugerir leituras. Não queremos negar, claro, a enorme experiência e repertório de Barbosa. O fato é que talvez eles não sejam mobilizados com base naquela leitora que se colocou diante dele. Há, portanto, mérito inegável na sua sugestão. Mas também, não é possível negar, grande chance de fracasso, de que suas palavras mal fossem compreendidas por quem tivesse experiência e repertório tão diferentes dos dele.

Notemos que não há aqui uma valoração de experiência e repertório. Trata-se de mostrar que há o risco de incompatibilidade entre o leitor experiente e o potencial. Assim, o fundamental é que o conselho parta de um verdadeiro leitor, algo que vai além de credenciais<sup>5</sup>, considerando a realidade daquele leitor potencial.

Nesse momento, talvez devamos perguntar: há espaço para esse leitor verdadeiro<sup>6</sup>? Ou, modificando o título do livro de Spivak (2010): pode o leitor falar? E na outra direção: queremos, realmente, escutar esse leitor? Na negativa a essas respostas, parece-nos, cria-se um abismo para a formação de novos leitores.

Muito falamos da importância de ler e da literatura para a formação do homem<sup>7</sup>. Ainda que com dúvida sobre o que define esse objeto, sabemos sempre que ela tem grande sentido e validade. Nem sempre temos uma resposta plenamente satisfatória à questão “Literatura para quê?”, como propõe Compagnon (2009), apesar disso, sempre reforçamos o quanto ela é importante e necessária. O reconhecimento desse valor não faz com que muitos partilhem o importante papel de torná-la mais acessível a todos. Cabe, assim, aos tão comumente criticados professores ou aos livros didáticos, o papel de selecionar o que os estudantes lerão

na escola. Se a literatura está em perigo, como aponta Todorov (2009), isso não se deve apenas ao modo como ela é abordada, mas também à escolha do que é levado aos alunos?

Atualmente, jovens de 14 anos, formados por um ensino ainda profundamente calcado na historiografia literária, são apresentados aos textos do Trovadorismo nas suas primeiras aulas daquilo que a escola chama de Literatura. As dificuldades para a compreensão desses textos são muitas, a começar pelo vocabulário. Ali está materializada o que deve ser a Literatura: algo muito difícil em comparação ao que era feito durante o Ensino Fundamental, em que o foco era a leitura de textos variados<sup>8</sup>.

Acreditamos que, numa proposta de formação que deixe seu aspecto de conformação (Morin, 2003, p. 10), o foco não é apenas a valoração da cultura dos jovens, mas tampouco apenas a legitimação do cânone. A tradição, claro, é valorizada não porque a consideramos como a única fonte de obras boas, mas sim porque ali está um legado de manutenção do mundo, que se irmana com o próprio ato de educação, tal como entende Arendt (2003). Mas juntamente a isso, como pontua a própria filósofa, há a força e o impulso do novo, que demanda seu espaço nesse mundo em construção.

Com receio de ser piegas: é necessário o diálogo, o respeito entre o novo e o tradicional, entre os diferentes tipos de leitores. Afinal, caso acreditemos numa diferença de valores entre as obras, não devemos considerar que isso um dia será compreendido pelos leitores, como aconteceu em algum momento com nós mesmos (leitores críticos que escrevem e leem artigos)?

Retomando uma questão colocada por Walter Benjamin (1987, p.114): "Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?", questionamos: como invocar a experiência diante da juventude, conhecendo e respeitando suas próprias experiências e repertório?

### Considerações finais: que artigo é este?

Em livro aparentemente despretensioso, *Literatura em perigo* (2009), Tzvetan Todorov revela o papel formativo desempenhado pela literatura em sua vida e os caminhos que o levaram a tomá-la como objeto de pesquisa. O autor vale-se de suas memórias para reconhecer um desdobramento problemático de seu trabalho: a análise literária pode ter um impacto negativo sobre a formação dos novos leitores, que pouco foram expostos às obras, mas muito aos estudos críticos sobre elas.

O perigo que cerca a literatura, para além daquilo tão bem formulado por Todorov, é não apenas o que acontece no modo como os livros são tratados dentro da escola, mas também na escolha dos livros que são levados para lá e na forma como o conhecimento dos leitores (alunos e professores) é desvalorizado, quando não ridicularizado.

Reforçamos: isso não significa uma apologia ao fim do crivo crítico. Trata-se apenas de uma ponderação de que as obras, embora talvez tenham "valores" literários diferentes, podem ser objeto de valoração semelhante aos olhos do leitor, o qual não deve ser julgado por isso.

Em relação a esse julgamento de valor operado pela crítica, retomamos o livro de Márcia Abreu (2006), em que ela discute questões relacionadas ao posicionamento da crítica na contemporaneidade. Curiosamente, seu livro, publicado em uma coleção de paradidáticos, é também pequenino, despretensioso. Isso parece apontar que o espaço do leitor dentro da Teoria Literária é "menor", reservado, inclusive, a obras "menores". Talvez seja um indício daquilo que Compagnon (2006) afirma sobre o leitor: ele é um "intruso" na área, sendo por isso recorrentemente ignorado:

Assim, a desconfiança em relação ao leitor é – ou foi durante muito tempo – uma atitude amplamente compartilhada nos estudos

literários, caracterizando tanto o positivismo quanto o formalismo, tanto o *New Criticism* quanto o estruturalismo. O leitor empírico, a má compreensão, as falhas da leitura, como ruídos e brumas, perturbam todas essas abordagens, quer digam respeito ao autor ou ao texto. Daí a tentação, em todos esses métodos de ignorar o leitor[...] (Compagnon, 2006, p.143)

De fato, é muito complicado lidar com leitor real. Este artigo, na sua imperfeição, é a prova disso: longe de delinear qualquer certeza, apenas dúvidas e algumas hipóteses frágeis, para tratar da complexidade e da multiplicidade da experiência dos leitores com suas obras preferidas. Este artigo, novamente em sua imperfeição, reforça um impasse atingido na tese de doutoramento. Com questionários respondidos por tantas pessoas, como analisar/ julgar a singularidade de cada experiência? Essa não é uma questão retórica. Por essa razão, coloco aqui novamente o meu e-mail: patricia.nakagome@gmail.com, num espaço que foge à formalidade do gênero por ser uma verdadeira chamada ao diálogo. Acreditando no leitor real, espero, talvez, ter contato com aquele que lê esse texto e pode apontar seus problemas e também alguns caminhos para o desenvolvimento da pesquisa.

Por ora, ao restringir a análise a um sujeito, esbarramos em outra questão: ao destacarmos Veronica, já não estamos selecionando uma das melhores leitoras, reforçando uma diferenciação que consideramos negativa na atitude da crítica literária?

Parece que sim. Esse é um impasse.

Apesar disso, acreditamos que apenas com essa reflexão singularizada conseguimos responder a algumas críticas generalizantes, como as indicadas neste artigo. Veronica não é uma leitora de massa, mas sim uma excelente leitora, com hábito intenso de leitura, senso crítico,

repertório variado e sensibilidade para indicar livros. E lê *Harry Potter* (e não: “apesar de” ler *Harry Potter*).

---

### Referências bibliográficas

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

ARENDRT, H. “Crise da educação”. “Entre o passado e o futuro”. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

BARBOSA, J. A. “O leitor crítico”. In: Simpósio Usos da Leitura. ECA/USP. São Paulo: EDUSP, 1991.

\_\_\_\_\_. “Literatura nunca é apenas literatura”. *Série Ideia*, n. 17. São Paulo: FDE, 1994.

BENJAMIN, W. “Experiência e pobreza”. *Obras escolhidas vol 1: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOOM, H. “35 milhões de compradores de livros podem estar errados? Sim.” *Wall Street Journal*, 2/11/2000.

BOSI, E. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Petrópolis: Vozes, 1972.

CANDIDO, A. “A literatura e a formação do homem” In *Textos de intervenção*. São Paulo: editora 34, 2002.

CHIAPPINI, L. *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

FRANÇA, O. R. de F. Um “best-seller” na mira do leitor: O Alquimista de Paulo Coelho. Dissertação de mestrado, São Paulo: FFLCH/USP, 1998.

LAJOLO, M. Depoimento em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/?art=3234&bd=1&pg=1&lg=2007>. Acesso em 10 jul 2011.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reforçar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NAKAGOME, P.T. "O papel do gênero crônica na formação do leitor no ensino médio." In: MODESTO, A. MIRANDA, D da S; SILVA, J. O.; SOUEID, N. de O.; VELOSO, S. R. de Á. (Org.). *O gênero em diferentes abordagens discursivas*. São Paulo: Paulistana Editora, 2011

OLIVEIRA, G. R. O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. Dissertação de mestrado, São Paulo: FEUSP, 2008.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PELISOLI, A.C.M.D. Do leitor invisível ao hiperleitor: uma teoria a partir de Harry Potter. Tese de doutorado. PUC-RS, Porto Alegre, 2011.

PIERUCCI, A.F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

ROCHA, J.C.de C. "Retorno à Literatura", *Folha de São Paulo*, 28.11.2004, caderno Mais!

SOARES, M.H. A literatura marginal-periférica na escola. Dissertação de mestrado, São Paulo: FEUSP, 2008.

SPIVAK, G.C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

## Notas

1 Lembremos, por exemplo, dos estudos de Petit (2009) na área de Antropologia, Bosi (1972) na área da Psicologia e das recentes dissertações de mestrado de Oliveira (2008) e Soares (2008) desenvolvidas no âmbito da Educação.

2 Afirma Chiappini: "A mediação da escola é tão fundamental como a da crítica e da imprensa na definição dos padrões literários, na seleção dos autores dignos de figurarem entre os 'monumentos' nacionais e dos excluídos. Estudar essa mediação, escrevendo essa história, confirmaria que a reflexão sobre 'o que é literatura', questão básica da teoria literária, é inseparável da reflexão sobre os múltiplos aspectos da história cultural e social." (2005, p. 232)

3 A esse respeito, lembramos do interessante livro de Pierucci (1999) que discute a problemática envolvendo as reivindicações pela diferença, tema que se tornou fundamental há algumas décadas: "A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se em ritmo acelerado e perturbador a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato, porquanto temos cores diferentes na pele e nos olhos, temos sexo e gênero diferente além de preferências sexuais diferentes, somos diferentes na origem na origem familiar e regional, nas tradições e nos diferentes estilos ou falta de estilo; em suma, somos portadores de pertencimentos culturais diferentes. Mas somos também diferentes de direito. É o chamado 'direito à diferença', o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente."

4 A pergunta era: "Se um amigo da sua idade, que nunca teve interesse em ler, dissesse que deseja mudar seu hábito de leitura e lhe pedisse uma indicação de livro, qual obra você sugeriria a ele? Por quê?"

5 Consideramos Veronica uma grande leitora, algo que independe do fato de ela ainda estar iniciando sua graduação. As credenciais nem sempre definem o hábito de leitura e o interesse pelos livros. A esse respeito, afirma Rocha: "Formam-se doutores em crítica e teoria literária que não conseguem sustentar uma hora de conversa sobre autores de sua estima." (2004)

6 Lembremos que os leitores estão construindo esses espaços, concretizando, inclusive, uma atitude bastante ativa diante perante a leitura. Isso é perceptível, por exemplo, nas fan fictions, em que, como aponta Pelisoli (2011), teríamos agora o um novo tipo de leitor, o "escritor".

7 Dentre tantos exemplos possíveis, lembramos das palavras de Candido, para quem literatura é aquilo "que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem" (2002, p.80).

8 Discorremos mais sobre esse assunto em Nakagome, 2011, indicando o vão que separa a experiência de leitura dos estudantes no nível fundamental e médio.

um herói triste, numa  
**terra radiosa:**  
diálogos entre  
*macunaíma*, de Mário de Andrade,  
e *retrato do Brasil*, de Paulo Prado.

**Thaís Chang Waldman\***

**Resumo:**

O objetivo deste artigo é traçar aproximações, assim como distanciamentos, entre *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, de Mário de Andrade, e *Retrato do Brasil, ensaio sobre a tristeza brasileira*, de Paulo Prado. Publicados no mesmo ano, em 1928, ambos os livros são marcados por um constante diálogo. Inclusive, em um prefácio inédito, Mário explica ter se aproveitado antecipadamente dos rascunhos de *Retrato do Brasil* para escrever sua ficção. Não à toa, *Macunaíma* é dedicado a Paulo Prado, e não somente por amizade, como veremos. Esta breve análise comparativa de ambas as obras parece fornecer elementos que nos ajudam a compreender, de modo mais localizado, a construção da identidade nacional brasileira, assim como a pensar, de modo mais amplo, as relações entre a arte e a ciência, a literatura e a história.

\* Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), obteve título de mestre pela mesma instituição, onde desenvolveu a pesquisa "Moderno Bandeirante: Paulo Prado entre espaços e tradições" (2009), financiada pela FAPESP, sob a orientação da Prof. Dra. Fernanda Arêas Peixoto, a quem sou muito grata. Email para contato: tatawald@yahoo.com.br.

### Palavras-chave:

Mário de Andrade; Paulo Prado; Retrato do Brasil; Macunaíma; Identidade Nacional.

### Abstract:

The purpose of this article is to draw similarities and explore differences between Mário de Andrade's *Macunaíma, a hero without a character* and Paulo Prado's *A Portrait of Brazil, essay on Brazilian sadness*. Published in 1928, both books are remarkable for constant dialogue. Andrade's unpublished foreword reveals that he drew inspiration for writing his fiction work from early drafts of *A Portrait of Brazil*. As we will discuss it, Macunaíma was dedicated to Paulo Prado not only out of friendship. This brief comparative analysis of both works provide inputs that can help us understand the relationships between art and science, literature and history, in general; and the construction of the Brazilian national identity in particular.

### Keywords:

Mário de Andrade; Paulo Prado; A Portrait of Brazil; Macunaíma; National Identity.

Paulo da Silva Prado (1869-1943) é apresentado ao jovem Mário de Andrade (1893-1945) e aos futuros participantes da Semana de Arte Moderna por intermédio de Graça Aranha (1868-1931), pouco antes da Semana de 1922, quando já contava com mais de 50 anos de idade. Ao se aproximar dos modernistas de São Paulo, durante a primeira exposição de quadros e desenhos de Emiliano Di Cavalcanti (1897-1976), em 1921, Graça Aranha logo pensa em Paulo Prado – com quem já havia conversado sobre “os jovens muito modernos” que conheceria em São Paulo – e lhes sugere que o procurem, pois acredita que ele seria simpático ao movimento, por achar positiva a “renovação” (*apud AZEVEDO, 2002, p.268*).<sup>1</sup>

Desde o início da Primeira República, Paulo Prado e Graça Aranha cultivavam uma estreita relação de amizade, iniciada em Paris, nos círculos intelectuais frequentados pelo historiador monarquista Eduardo Prado (1860-1901), tio de Paulo<sup>2</sup>. Eduardo abre as portas de seu apartamento parisiense para o sobrinho, recém graduado no Brasil, na última turma do Império, e para o diplomata Graça Aranha, futuro autor de *Canãa* (1902). Anos depois, Graça Aranha não só mantém um casamento extraoficial, porém público, com Nazareth Prado, irmã de Paulo, como também participa dos empreendimentos da família Prado.

Como já imaginava Graça Aranha, Paulo Prado simpatiza com a proposta de uma Semana de Arte Moderna e lidera o comitê responsável pelas despesas. Um dos maiores exportadores e produtores de café da época, Prado atrai também o patrocínio de figuras das altas elites paulistanas. Com seu prestígio, explica Mário de Andrade, “abr[e] a lista das contribuições e arrast[a] atrás de si os seus pares aristocratas e mais alguns que sua figura dominava” (ANDRADE, M., 1974, p.237). Não só seu nome é o primeiro a aparecer na lista dos financiadores, como é ele também quem se encarrega do programa, da divulgação e dos demais detalhes para que o evento, no Teatro Municipal, tivesse um alcance retumbante (SEVCENKO, 1992).

Paulo Prado, conclui Mário de Andrade, foi “o fator verdadeiro da Semana de Arte Moderna” (ANDRADE, M., 1974, p.234-5). Falar em “grupo modernista” no singular, portanto, não deve nos fazer perder de vista a sua pluralidade: ele compreende diferentes tendências, tanto do ponto de vista estético como ideológico, o que permite perceber o quão larga pode ser a definição do modernismo brasileiro. Não à toa, a imagem da Semana de 1922 como um marco na renovação cultural do país tem sido, já há alguns anos, criticada por estudos que procuram atenuar seu caráter de ruptura.<sup>3</sup>

Junto a Mário de Andrade e ao jovens modernistas, Paulo Prado irá defender uma renovação no domínio

da produção artística, tendo ambos participado também da fundação e do controle de revistas modernistas – como a *Klaxon* e a *Revista Nova*. Ao que parece, foi Mário, inclusive, quem instituiu o termo “modernismo”, em uma entrevista concedida ao jornal carioca *A Noite*, publicada em 12 de dezembro de 1925, na qual ele pede o abandono da expressão “futurismo” para denominar o movimento do qual ele fazia parte: “Já vem com futurismo... Fale Modernismo, que custa!” (ANDRADE, M. 1983, p.16).

Parafraseando uma resposta de Picasso a um questionário sobre arte negra, Paulo Prado se indaga: “arte brasileira? *Connais pas* [não conheço]” (PRADO, 1926b, tradução minha)<sup>4</sup>. Não existe arte brasileira porque “ignoramos e desprezamos o espetáculo vivo da nossa terra e da nossa raça: pouquíssimos vão procurar fatos, temas e inspirações nos aspectos do Brasil de hoje, adolescente e inquieto” (IDEM, 1924, p.290). Levado por esse movimento de introspecção, Prado se autoelege executor de uma missão: encontrar a identidade nacional, rompendo com um passado de dependência cultural. Para cumpri-la, basta “cant[ar] na sua terra a sua terra que já tem” (IDEM, 1926, p.1).

Se não havia um passado para se aproveitar, mas um vazio a se preencher, isso explica a busca pelos mitos de origem, uma forma de inventar um passado para a nação. Na busca pela brasilidade, Paulo Prado e Mário de Andrade, de certo modo, dão continuidade ao esforço – já iniciado anteriormente – de encontrar novas figurações para a reescrita da história brasileira, através de uma tentativa de qualificar aquilo que distingue e singulariza São Paulo e o Brasil no concerto internacional. Lembremos que entre o final da década de 1920 e o início de 1930, ambos se associam ao Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP), fundado ainda em 1894<sup>5</sup>. O que indica que, rixas e divergências à parte, o meio cultural e intelectual é reduzido, e todos praticamente circulam pelos mesmos (e poucos) espaços.

Assim, ao lado de sua intensa atividade como editor, organizador, mecenas e fomentador da arte moderna, que tanto o aproxima de Mário de Andrade, Paulo Prado é também autor de dois livros sobre aspectos sociais e culturais do Brasil, a partir da experiência colonial, publicados em momento de maturidade: *Paulística: história de São Paulo* (1925) e *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira* (1928). Uma obra que, segundo Mário de Andrade, assim como a *Semana* de 1922, “fez papel de salva-vidas” (*apud* CALIL, 2004, p.223)<sup>6</sup>. Não à toa, Mário escreve *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter* (1928) a partir da leitura dos rascunhos de *Retrato do Brasil*. Lançado no mesmo ano que *Retrato do Brasil*, o livro de Mário é dedicado a Paulo.

Ao escrever sua ficção, Mário de Andrade não apenas tem acesso antecipado aos rascunhos do ensaio de Paulo Prado, como se associa a *Sociedade Capistrano de Abreu*, fundada por Prado em memória ao historiador cearense<sup>7</sup>. Ao se associar a essa agremiação, torna público seu respeito pelos estudos de Capistrano de Abreu (1853-1927), um marco da moderna historiografia brasileira, a quem diversas vezes Prado descreve como seu verdadeiro “mestre”. O “Paulo amigo”, a quem se refere Capistrano, é um de seus mais importantes correspondentes<sup>8</sup>. Essa troca de correspondências coincide exatamente com o período da escrita da primeira edição de *Paulística* e de *Retrato do Brasil*<sup>9</sup>.

Interessado no tema da formação da nacionalidade, tão caro a Paulo Prado e Mário de Andrade, Capistrano de Abreu notabiliza-se pelo empenho no estudo do povoamento do interior do país, na história dos primeiros habitantes e colonizadores, com atenção especial aos séculos XVI e XVII. Mário, inclusive, comenta que os estudos dos etnólogos Koch-Grünberg (1872-1924) e Karl von den Steinen (1855-1929) foram valiosos para a elaboração de sua obra (ANDRADE, M., 1931). Esses autores são costumeiramente citados por Capistrano e, no caso de Steinen, há correspondência. Em um prefácio inédito, escrito em 1926, Mário comenta o quão

valiosos foram os trabalhos de Koch-Grünberg para a elaboração de sua obra:

Pois quando matutava nessas coisas [o 'caráter do brasileiro', ou sua ausência] topei com Macunaíma no alemão de Koch-Grünberg. E Macunaíma é um herói surpreendentemente sem caráter. (Gozei). Vivi de perto o ciclo das façanhas dele. Eram poucas. (...) Então veio vindo a ideia de aproveitar pra um romancinho mais outras lendas casos brinquedos costumes brasileiros ou afeiçoados no Brasil. Gastei pouca invenção neste poema fácil de escrever (*apud* LOPEZ, 2008, p.218)

É então inspirado na leitura dos relatos etnográficos de Koch-Grünberg, que viajou pelo monte Roraima e o médio Orinoco entre 1911 e 1913, que Mário de Andrade escreve a história do "herói de nossa gente"<sup>30</sup>. A esses relatos, soma-se uma grande variedade de elementos provenientes de fontes as mais diversas, tais como: narrativas e cerimônias de origem africana; evocações de canções de roda ibéricas; tradições portuguesas; anedotas tradicionais da história do Brasil; incidentes pitorescos presenciados pelo autor; episódios de sua biografia pessoal; transcrições textuais de etnógrafos e cronistas coloniais; frases célebres de personalidades históricas ou eminentes; e fatos da língua, como modismos e locuções (SOUZA, 1979).

Desde o início de sua carreira, bem o sabemos, Mário de Andrade já demonstrava um interesse pelo popular e pelo nacional, ainda que não por meio de uma sistematização em termos de pesquisa organizada. Em 1921, quando trabalhava no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, já era visível, no jovem professor, uma preocupação em recolher na sua cidade e circunvizinhança documentos populares como paródias cantadas, cantigas de roda e pregos. A partir de 1924, no entanto, o popular torna-se visivelmente uma fonte para sua criação erudita (LOPEZ, 1972).

Em uma entrevista concedida ao jornal *A Noite*, em 1925, Mário de Andrade defende que a modernidade deve caminhar junto com a tradição, pois "toda tentativa de modernização implica a passadização da coisa que a gente quer modernizar" (ANDRADE, M., 1983, p.17). "Nós já temos um passado guaçú e bonito pesando em nossos gestos", defende ele, "o que carece é conquistar a consciência desse peso, sistematizá-lo e tradicionalizá-lo, isto é, referi-lo ao presente" (IBIDEM, p.19).

Essa relação entre tradição histórica e modernismo já havia sido enfatizada por Paulo Prado no prefácio a *Poesia Pau Brasil* (1925), de Oswald de Andrade, publicado pouco antes de Mário de Andrade conceder tal entrevista. Não à toa, Prado aparece aqui como uma espécie de interlocutor oculto para os temas históricos, ainda que Mário se empenhe também na pesquisa linguística. Visando à construção de uma linguagem literária baseada na fala brasileira, Mário anularia os limites regionais, conforme podemos observar na prática de "desgeograficação" presente na poesia de *Clã do Jabuti*, na voz do narrador de *Amar, Verbo Intransitivo* e nas *Crônicas de Malazarte*, textos que começa a escrever em 1924 (LOPEZ, 1972).

A configuração do espaço narrativo de *Macunaíma*, desse modo, conforme explica o próprio autor, no mesmo prefácio inédito de 1926, obedece a um projeto de construção de uma "imaginação geográfica", como demonstram os topônimos: "cidade das Flores", "salto da Felicidade" e "capão de Meu Bem", utilizados para caracterizar o "mato-virgem". A ideia é "desregionalizar" com o intuito de criar literariamente um Brasil, étnica e geograficamente, "como entidade homogênea" (*apud* IDEM, 2008, p.220). O itinerário fantástico do herói, portanto, sugere uma espécie de utopia geográfica, cujo objetivo é corrigir o isolamento em que vivem os brasileiros (SOUZA, 1979, p.38-9).

Nesse sentido, se o modernismo brasileiro identificado com a metrópole paulista vai produzir a reconstrução

do país como um “enorme mito”, *Macunaíma* é um dos exemplos mais significativos dessa reconstrução (BO-SI, 1977, p.315). Após uma longa pesquisa de temas da mitologia indígena e de visões folclóricas da Amazônia e do resto do país – muitos dos quais registrados durante as “viagens de (re)descoberta do Brasil”, que realiza em 1924, ao lado de Paulo Prado, por ocasião da visita do poeta de vanguarda Blaise Cendrars (1887-1961)<sup>21</sup> –, Mário de Andrade irá compor a história de seu “herói sem nenhum caráter”, reelaborando literalmente aquilo que encontrara em seus estudos. Trata-se assim de uma obra que além de ser uma criação literária, é também amparada pelo resultado de pesquisas etnográficas, lançando pistas para uma reflexão sobre o “caráter nacional brasileiro”<sup>22</sup>.

Paulo Prado, por sua vez, sobretudo em *Retrato do Brasil*, filia-se a uma trilha ensaística, adicionando aos seus textos históricos uma dimensão literária que não é evidente na obra de seu “mestre”, Capistrano de Abreu, já que este não vê a história como arte, mas como ciência. Capistrano deixa claro que o ponto de vista histórico é totalmente diferente do literário. “Ou história verdadeira ou romance”, explica ele, “mas fazer romance de assuntos sérios, só um espírito superior disso é capaz” (ABREU, 1976, p.39). A história, a seu ver, atingiu um grau de desenvolvimento que lhe credencia entre as ciências<sup>23</sup>.

Os textos documentais, portanto, são para Capistrano de Abreu verdadeiros testemunhos autênticos do passado, daí sua permanente preocupação com as “lacunas” historiográficas e as inexatidões documentais. Mas o historiador, afirma ele, não deve deixar-se escrivizar pelo conteúdo dos documentos, sendo imprescindível saber indagar, propor questões, encaminhar respostas e soluções para que se torne possível compreender as razões por trás dos acontecimentos. Capistrano enfatiza a necessidade de se conhecer a existência real, individualizada, de cada período histórico – os diferentes séculos da história do Brasil –, enxergando os fenômenos culturais e sociais como elementos integrantes de

épocas e períodos distintos, que possuem sentido contextual e, portanto, relativo.

Desse modo, se Capistrano de Abreu fornece a empiria e o esforço de totalização, podemos dizer que Paulo Prado apresenta um ensaio e sua impressão dessa mesma totalidade. Deixando por vezes em um segundo plano o apego documental típico da historiografia defendida por Capistrano, Prado retrata as principais características do período utilizando um idioma literário que ele mesmo denomina como impressionista. Nesse sentido, enxerga a história como um quadro no qual o fato recebe a inflexão da luz:

Dissolveram-se nas cores e no impreciso das tonalidades as linhas nítidas do desenho e, como se diz em gíria de artista, das ‘massas e volumes’, que são na composição histórica a cronologia e os fatos. Desaparecem quase por completo as datas. Restam somente os aspectos, as emoções, a representação mental dos acontecimentos, resultantes estes mais da dedução especulativa do que da sequência concatenada dos fatos (PRADO, 1928, p.183).

Os retratos impressionistas de Paulo Prado buscam, assim, pinceladas a partir dos escritos de Capistrano de Abreu, no entanto, Prado pinta um retrato da nação a partir de símbolos como a cobiça, a luxúria e a tristeza. Trata-se, segundo ele, de um “quadro – para continuar a imagem sugerida” que “insiste em certas manchas, mais luminosas, ou extensas, para tornar mais parecido o retrato” (IBIDEM, p.184). O próprio substantivo “retrato” faz uma alusão a essa construção de imagens.

Apesar de se dedicar durante anos à edição de manuscritos e textos antigos sobre a história do Brasil, Paulo Prado não apresenta em sua obra uma análise crítica das fontes, no sentido da erudição proposta por Capistrano de Abreu, ainda que seja possível notar uma preocupação do autor em criar um lastro documental para

seus ensaios. Toda sua trama argumentativa está fundamentada em ampla documentação: cronistas, viajantes, cartas de jesuítas e de colonos, relatórios oficiais, documentos da Inquisição e registros de historiadores. Essa documentação, no entanto, às vezes é referenciada em notas de rodapé, outras vezes é omitida e, em alguns casos, é simplesmente mencionada genericamente em frases como: “Disse um sociólogo americano” (IBIDEM, p.190), “segundo uma informação jesuítica” (IBIDEM, p.33), “informam os cronistas castelhanos” (IBIDEM, p.25), o que para Capistrano não condiz com os avanços da disciplina<sup>24</sup>.

Invertendo os relatos dos cronistas quinhentistas tão citados por Paulo Prado, Mário de Andrade, por sua vez, nos mostra o ponto de vista do “Imperador do mato-virgem”, que narra o “outro mundo”: São Paulo. Após a morte da mulher, Macunaíma perde o amuleto que ela lhe dera, a Muiraquitã, que vai parar na capital paulista, nas mãos do gigante Venceslau Pietro Pietra. Na tentativa de recuperar o amuleto, Macunaíma sai da mata para São Paulo, cidade que conjugaria, melhor do que qualquer outra, os valores da brasilidade e, consequentemente, da modernidade (PINTO, 2001).

A busca da Muiraquitã, tema central da ficção, pode ser interpretada como a busca da própria identidade nacional. Durante essa perseguição, Macunaíma revela-se uma personagem múltipla, que encarna uma variedade de personagens contraditórios e complementares, é “um tipo imaginário, no qual estão contidos todos os caracteres encontrados nos indivíduos até então conhecidos da mesma espécie” (PROENÇA, 1977, p.10). Mas tudo isso não significa que ele seja imoral ou amoral, trata-se de uma sátira à imoralidade, demonstrada pelo próprio fim do herói, vítima dos seus ímpetos sexuais (IBIDEM).

No mesmo prefácio inédito de 1926, Mário de Andrade confessa ter tido acesso aos rascunhos de *Retrato do Brasil*: “Ora uma pornografia desorganizada é também da quotidianidade nacional. Paulo Prado, espírito sutil

para quem dedico este livro, vai salientar isso numa obra de que aproveito-me antecipadamente” (*apud* LOPEZ, 2008, p.218-9). Oswald de Andrade, inclusive, irá definir o segundo livro de Prado como um “glossário histórico” de *Macunaíma* (ANDRADE, O., 1929).

Se Mário de Andrade descobre seu herói nos relatos etnográficos de Koch-Grünberg, Paulo Prado introduz seu ensaio com uma epígrafe retirada de uma carta do historiador Capistrano de Abreu: “[O jaburu...] a ave que para mim simboliza nossa terra. Tem estatura avantajada, pernas grossas, asas fornidas, e passa os dias com uma perna cruzada na outra, triste, triste, daquela austera, apagada e vil tristeza” (*apud* RODRIGUES, 1977, v.2, p.21)<sup>25</sup>. Prado recupera essa imagem do Jaburu – ave que é fisicamente forte, mas tem pouca capacidade de ação, por isso passa os dias triste – para apresentar a tese central de seu segundo livro: “numa terra radiosa vive um povo triste<sup>26</sup>. Legaram-lhe essa melancolia os descobridores que a revelaram ao mundo e a povoaram” (PRADO, 1928, p.9).

Para sustentar a permanência da tristeza como traço do caráter brasileiro, Paulo Prado inicialmente retorna à época da descoberta do Brasil, pois o contato com o conquistador português marca de modo decisivo a experiência brasileira. Nos dois capítulos iniciais do livro, ao falar sobre a luxúria e a cobiça, prepara o terreno no qual se assentará o terceiro capítulo, sobre a tristeza. Originária do período colonial, a tristeza é ainda agravada no século XIX pelo “mal romântico”, assunto do quarto e último capítulo. Os primeiros tempos do Brasil colonial de Prado, portanto, são marcados por vícios e pecados que deixam como legado a melancolia.

O governo português do início do século XVI, explica Paulo Prado, não procura se estabelecer no território recém-achado. A base aqui fundada pelo português se apresenta fluida e instável, marcada pelo “desamor à terra, aquilo que o nosso historiador [Capistrano] chamou de transoceanismo: o desejo de ganhar fortuna o

mais depressa possível para desfrutá-la no além-mar” (PRADO, 1928, p. 51). Ao cunhar a expressão “transoceanismo”, Capistrano referia-se ao sentimento de melancolia e desdém pela terra descoberta, predominante nos primeiros povoadores do Brasil, que desejavam retornar ao Reino tão logo fizessem fortuna. Não há interesse luso em organizar nada mais estável no país, porque ele é visto como “um degredo ou um purgatório”, completa Prado (*Ibidem*, p.128).

A experiência da colonização é marcada, de um lado, pela saudade portuguesa da terra do além-mar; de outro, por paixões insaciáveis e ausência de sentimentos morais superiores. Se o homem não é produto do meio, explica Paulo Prado, é incontestável que a “molícia do ambiente físico”, “a ligeireza do vestuário” e a “cumplicidade do deserto” influem no “tipo racial” e no seu modo de viver (*Ibidem*, p.52)<sup>27</sup>. Desse modo, o aventureiro “exaltado pela ardência do clima” solta toda sua sensualidade e satisfaz seu “apetite de homem”, tão repelido pela organização da sociedade europeia:

Para homens que vinham da Europa policiada, o ardor dos temperamentos, a amoralidade dos costumes, a ausência do pudor civilizado e toda a contínua tumescência voluptuosa da natureza virgem eram um convite à vida solta e infrene em que tudo era permitido (*Ibidem*, p.33).

Se o povoamento do país ocorre devido ao pecado da luxúria, sua própria descoberta tem origem em outro pecado não menos mortal, explica Paulo Prado, a cobiça. Os agrupamentos da Colônia não têm outro incentivo que não seja a ideia fixa do ouro, a imagem de uma América repleta de tesouros. Após anos de procura, fortunas amontoam-se repentinamente pelo “acaso feliz” das descobertas das minas das Gerais, porém, esse século foi também o do martírio. As bandeiras, sempre tão exaltadas, estavam morrendo, “sofrendo da mesma fome, da mesma sede, da mesma loucura. Ouro. Ouro. Ouro” (*Ibidem*, p.105). A cobiça arruinava o país e o

governo brasileiro, repleto de despesas, não conseguia explicar o “enigma de tanta falta de dinheiro ao lado de montanhas de ouro” (*Ibidem*, p.97).

Em meio a uma atmosfera marcada por paixões insaciáveis que levariam ao enfraquecimento físico e psicológico, o habitante da colônia obedece somente aos impulsos da “ambição do ouro” e da “sensualidade livre e infrene”<sup>28</sup>. Os excessos sexuais e as perversões eróticas, segundo Prado, levam a um esgotamento da energia física<sup>29</sup>. Já a cobiça, é uma “doença do espírito” que absorve muita energia psíquica e, no caso brasileiro, é um inútil esforço que resulta em desilusão e melancolia. Assim, na luta entre o sensualismo e a paixão do ouro, cria-se uma raça triste: “Luxúria, cobiça: melancolia. Nos povos, como nos indivíduos, é a sequencia de um quadro de psicopatia: abatimento físico e moral, fadiga, insensibilidade, abulia, tristeza” (*Ibidem*, p.124-5)<sup>30</sup>.

A cobiça e a luxúria são justamente os combustíveis de Macunaíma. O que move o herói de Mário de Andrade é uma busca desenfreada por prazeres e pelo amuleto perdido, como se o herói tivesse sido criado sob o estigma da “vida solta e infrene em que tudo era permitido”, descrita por Paulo Prado (*Ibidem*, p.33). Macunaíma faz assim o que deseja e sem preocupações sociais, já que a luxúria e a cobiça exacerbadas têm quase um caráter inevitável, como se ele fosse apenas levado pelos acontecimentos. Em meio a flora e a fauna exuberantes do Brasil, a única atividade que sacode sua preguiça é “brincar” com as mulheres. Aonde vai, o herói “brinca” com as cunhãs, de preferência com aquelas que são mulheres do irmão Jiguê. Exemplo disso é o fato de ter perdido a Muiraquitã exatamente por não resistir ao sexo. A busca do amuleto parece representar, portanto, a necessidade da reconquista dessa pureza perdida (PROENÇA, 1977, p.14).

Essa obsessão por sexo e o conteúdo erótico de várias passagens do enredo de *Macunaíma* são defendidos e justificados por Mário de Andrade, que constata e

acentua, segundo suas próprias palavras, “a constância da porcaria e da imoralidade nas lendas de primitivos em geral e nos livros religiosos” (*apud* LOPEZ, 2008, p.227). Porém, se Paulo Prado parece muitas vezes investir contra os pecados capitais que teriam marcado a formação do país, a intenção de Mário, afirma ele próprio, “foi verificar uma constância brasileira que não sou o primeiro a verificar, debicá-la numa caçoada complacente que a satiriza sem tomar um pitium moralizante” (*Ibidem*).

Vale lembrar que, em 1922, Paulo Prado e Capistrano de Abreu inauguram a série *Eduardo Prado: para melhor conhecer o Brasil* com a *Primeira visitação do Santo Ofício as Partes do Brasil: Confissões da Bahia 1591-92*. Financiada por Prado e prefaciada por Capistrano, a obra reúne depoimentos recolhidos em 1591 na capitania-sede do governo-geral do Brasil durante a primeira visitação do Santo Ofício da Inquisição, encabeçada pelo licenciado Heitor Furtado de Mendonça. São depoimentos de colonos, índios, mamelucos, homens e mulheres de variada condição social que, amedrontados, relatam seus erros heréticos. O Santo Ofício os perseguia não apenas pelas chamadas here-sias “judaizantes”, mas também devido a acusações de sodomia, adultério, fornicação, homossexualismo, bigamia, bruxaria, leitura de livros proibidos, blasfêmia e sacrilégios, entre outras coisas.

Segundo Paulo Prado, quarenta e cinco das cento e vinte confissões referem-se ao “pecado sexual”. São confissões como a do padre Frutuoso Álvares, primeiro depoimento do livro, que relata ter cometido a “torpeza dos tocamentos desonestos” na “natura” de “algumas quarenta pessoas mais ou menos”, “metendo seu membro” no “vaso traseiro” de algumas delas (MENDONÇA, 1922, p. 23-4). Capistrano classifica esses relatos de “heresias sexuais” como um assunto “melindroso”, mas ao discutir com Prado a maneira pela qual o material deveria ser impresso, acaba concordando com o amigo: “Você tem razão e não importa a pornografia;

a impressão deve ser inteira” (*apud* RODRIGUES, 1977, v.2, p. 391)<sup>21</sup>. Ainda assim, no prefácio ao livro Capistrano adverte o leitor:

Das cento e uma confissões, adiante impressas, fique de parte o referente ao pecado sexual contra a natureza. O assunto melindroso exige habilidade singular em quem o aborda. Basta indicar as páginas inquinadas: 23, 24, 25, 26, 50, 59, 60, 61, 62, 67, 70, 71, 78, 79, 80, 89, 90, 93, 95, 122, 132, 133, 142, 144, 150, 151, 162, 163, 168, 169, 170, 175, 176, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 210. Depois deste aviso pode cada um evitá-las ou procurá-las a seu talante (ABREU, 1922, p.19-20).

Três anos depois, Paulo Prado e Capistrano de Abreu dão continuidade a esse trabalho de divulgação da *Primeira Visitação do Santo Ofício* ao editarem as *Denúncias da Bahia 1591-93*, também com prefácio de Capistrano de Abreu. Após a morte deste, aquele encerra a série *Eduardo Prado*, em 1929, com a publicação das *Denúncias de Pernambuco 1593-1595*, com introdução de Rodolfo Garcia. A escolha dos textos que compõem a série não é casual, explica Capistrano de Abreu, pois Eduardo Prado demonstrava grande interesse pelas questões inquisitoriais, tendo planejado um livro sobre Antônio Vieira e outro sobre Manuel de Moraes, ambos sobre processos do Santo Ofício (ABREU, 1922).

Paulo Prado salienta em *Retrato do Brasil* a importância desses preciosos documentos cheios de “sujidades” e afirma que “é também no segredo inquisitorial a mostra minuciosa e completa das mais baixas paixões, que só parece devam existir na decadência das civilizações” (PRADO, 1928, p.40). Nas descrições que faz dos relatos do visitador do Santo Ofício, Prado inclusive comete alguns excessos para enfatizar a dissolução dos costumes na Colônia. A mameluca Luísa Roiz, por exemplo, é descrita por ele como uma “tribade”

que “perseguiu na sua fúria as negras da cidade” (*Idem*, p.42), quando no depoimento publicado nas *Confissões da Bahia* não há indícios de lesbianismo e nem de perseguição a negras, trata-se de uma confissão de adesão a uma seita herética.

Desse modo, a partir dos documentos da *Primeira visitaço do Santo Ofício*, Paulo Prado mostra os pecados que assolaram o Brasil. A imagem – ou retrato – que extrai das páginas dessas denúncias é a de uma “terra de todos os vícios e de todos os crimes” (*Ibidem*, p.37). Os cúmplices desses “vícios” são o clima, a terra, a mulher indígena e a escrava africana que, juntos, subjugam o “espírito e o corpo” dos colonizadores, suas “vítimas” (*Ibidem*, p.121).

O quadro se agrava ainda mais no século XIX, quando o “mal romântico” distorce a realidade e incentiva a busca de felicidade em um mundo imaginário. São Paulo, isolada “entre pinheiros e casuarinas, com suas tardes cinzentas de vento sul”, foi o grande centro romântico (*Ibidem*, p. 169). Paulo Prado caracteriza a essência desse “mal” utilizando “dois princípios patológicos”: a “hipertrofia da imaginação” e a “exaltação da sensibilidade”, que, como todos os excessos, levam à melancolia e deformam de maneira insidiosa o organismo social (*Ibidem*, p.173). É o círculo vicioso descrito por Prado: “Versos tristes, homens tristes; melancolia do povo, melancolia dos poetas” (*Ibidem*, p.177-8).

*Retrato do Brasil* e *Macunaíma* são escritos precisamente em um contexto de reação a esse “mal romântico”, definido por Paulo Prado como uma “infecção”, “contaminação” e “patologia”, que tinha se espalhado por todo o país (*Ibidem*, p.174). Nascido no auge do chamado período romântico, Prado – quase quatro décadas após reproduzir em um veleiro as viagens do poeta Lord Byron pela Hélade (OLINTO, 1972) – critica em seu ensaio a Sociedade Epicuréia de São Paulo, fundada em 1845 pelos mais destacados poetas acadêmicos daquele período. Tal agremiação tinha como

objetivo realizar as fantasias extravagantes de Lord Byron, que marcaram toda uma geração romântica e a própria geração de Prado.

Em plena década de 1920, lamenta Paulo Prado, ainda era possível observar jovens brasileiros bebendo cachaça em crânios humanos coroados de rosas, tal qual uma reencenação da *Noite na Taverna* (1855), de Álvares de Azevedo (1831-1852), obra brasileira que mais se aproxima dos preceitos byronianos. Mas Álvares de Azevedo não era o único a ser celebrado nos meios acadêmicos brasileiros, o mesmo ocorria com figuras como Aureliano Lessa (1828-1861) e Bernardo Guimarães (1825-1884), que no talento lírico dos seus 20 anos, procuraram “realizar numa vida acanhada as idealizações de Byron, Musset, Espronceda e George Sand” (PRADO, 1928, p.171). Esses poetas, para Prado, são a síntese do Brasil, na sua tendência à tragédia e à morbidez, na sua tristeza.

O aspecto piegas e sentimental do romantismo seria incompatível com a nova sociedade, marcada pela ação e pelo dinamismo. Mas combater os “fantoches do passado” não é o mesmo que iconoclastia. “A *thing of beauty is a joy for ever* [aquilo que é belo é uma alegria para sempre]”, explica Paulo Prado, “esse é que deve ser nosso critério -a *thing of beauty*... que seja clássica, moderna, romântica, independente, futurística, *fauve*, mas a *thing of beauty*...” (*apud* THIOLLIER, 1953, p. 53-4, tradução minha)<sup>22</sup>. O problema, explica Prado, é “querer encaixar na rigidez de um soneto todo o baralhamento da vida moderna” (PRADO, 1925b, p.10).

Vale lembrar que já no início da década de 1920, logo após a Semana de Arte Moderna de 1922 -que conta com a participação de Mário de Andrade e é promovida por Paulo Prado, como visto – ambos haviam sido integrantes do grupo da *Klaxon* – *Mensário de Arte Moderna*, a primeira revista modernista do Brasil, que começa a circular com o auxílio financeiro deste último no mesmo ano em que ele lança a *Série Eduardo Prado*.

## opiniões

Posteriormente, em 1931, os dois se juntam a Alcântara Machado (1901-1935) para fundar a *Revista Nova*, também divulgadora das ideias modernistas.

Não podemos esquecer também que, entre 1923 e 1925, Paulo Prado dirige, ao lado de Monteiro Lobato (1882-1948), a *Revista do Brasil*, uma das publicações brasileiras de maior repercussão e longevidade no início do século XX, na qual se debatiam sob os mais variados pontos de vista as questões nacionais. Sob a direção de Prado, a revista, antes um órgão de cunho mais acadêmico, a princípio indiferente e depois até mesmo ligeiramente hostil aos modernistas, passará a simpatizar com o movimento (MARTINS, 1965). Além de promover mudanças na linha editorial, Prado traz uma maior diversidade de colaborações e colaboradores, acolhendo com maior intensidade autores comprometidos com a renovação estética, como, por exemplo, Mário de Andrade (DE LUCA, 1999).

É nesse cenário que Paulo Prado afirma que o “véu da tristeza” estende-se por todo país, gerando um “quadro de psicopatia” que condena o povo brasileiro a possuir um caráter melancólico. Prado propõe um estudo da composição do brasileiro, que, fruto da mestiçagem, não é branco, negro ou índio. Na verdade, constitui-se outro tipo racial, indagando o autor se não é tal cruzamento o motivo fundamental da nossa tristeza e do nosso organismo indefeso contra doenças e vícios. A submissão da mulher indígena, afirma ele, “simples máquinas de gozo e trabalho no agreste gineceu colonial”, abre espaço para “uniões de pura animalidade” (PRADO, 1928, p.53). Posteriormente, do mesmo modo que o negro substitui o índio como trabalhador, a escrava negra “tom[ará] no gineceu do colono o lugar da índia” (*Ibidem*, p.188). Daí à condenação da miscigenação das “três raças tristes”, o passo foi curto.

É justamente através da miscigenação que os escravos introduzem no país o “relaxamento dos costumes” e a “dissolução do caráter social” (*Ibidem*, p. 135). Foi Deus

quem fez o branco e o negro, conclui Paulo Prado citando Antonil, mas o mulato é obra do Diabo. Em uma espécie de “represália” aos horrores da escravidão, o negro escravo “perturba” e “envenena” a formação da nacionalidade (*Ibidem*). O problema, para Prado, está na mentalidade do colonizador português e na de seus descendentes, e não na inferioridade das raças. O atraso e a obstrução da formação de uma consciência nacional não são responsabilidade de uma raça inferior, mas da escravidão, responsável pela degradação da população negra. Os negros escravos, afirma ele, não têm a oportunidade de revelar “atributos superiores”, pois perderam a propriedade do corpo e também a da alma.

Em meio a explicações biológicas, evolucionistas e racialistas, Paulo Prado também reconhece a influência dos fatores culturais e sociais. Como resultados dessas oscilações, temos uma ideia bem imprecisa de mestiçagem. Por um lado, ela parece resolver o problema da colonização e formação da raça no Brasil, diante da falta de mulheres brancas; por outro lado, o autor apresenta grandes reservas em relação ao cruzamento com os negros escravos. O tratamento que Prado confere a miscigenação é, portanto, repleto de ambiguidades, mas seus argumentos parecem se curvar frente às ideias dos vícios e da fraqueza física e moral que envolveriam o cruzamento entre as “confusas mestiçagens”, definidas como “raças de transição, perigosas e incertas, nas quais pouco podemos confiar” (IDEM, 1934, p.x).

A única mistura aceita e até idealizada por Paulo Prado é a do branco renascentista com o índio; afinal, dela resulta o heroico bandeirante, grandioso e voraz desbravador do sertão. A miscigenação com o índio é então resgatada como símbolo da pujança paulista. De qualquer modo, aí também se fazem presentes os efeitos negativos da mistura, pois o desenrolar das gerações deixa como “pálido epígono” do bandeirante o “caboclo miserável”. Resta, então, “a grande incógnita que é a elaboração étnica, em que ainda mal se fixaram os resultados das transplantações híbridas” (IBIDEM, p.x-xi).

A “incógnita” apontada, no entanto, deixa mais claro ainda o seu temor e sua reserva em relação à questão da mestiçagem.

*Macunaíma* é justamente a síntese inconclusa dessas três raças tristes que compõem o brasileiro. Trata-se de um herói que nasce no fundo do mato-virgem e passa a infância em um mocambo dos Tapanhumas, em uma clara referência à sua origem indígena; é também “preto retinto e filho do medo da noite” (ANDRADE, M. 2008, p. 13); mas após banhar-se em uma água encantada, torna-se “branco louro e de olhos azuizinhos” (*Ibidem*, p.50). Trata-se, portanto, de um herói dúbio, que substitui sua aparência original pela “figura bela e aristocrática do herói europeu que nosso folclore herdou, traduz[ando] com admirável eficiência a incapacidade brasileira de se afirmar com autonomia em relação ao modelo ocidental” (SOUZA, 1979, p.75).

Ao contrário de Paulo Prado, que encontra na defesa do paulista do século XVI uma solução para a “incógnita” – por ele tão temida – da composição do brasileiro, Mário de Andrade satiriza esse estado de coisas por meio de uma reelaboração literária que aponta justamente para uma ausência de solução. A respeito da tristeza brasileira, Mário anota no diário de sua viagem ao nordeste, em 1929:

Tenho achado, aliás, muita graça na reação patrioteira que o livro de Paulo Prado causou. O *Retrato do Brasil* está sendo lido e relido por todos. E comentado. Comentado para atacar. Achem que o livro é ruim, o Brasil não é aquilo só, a sensualidade não entristece ninguém, o brasileiro não é triste, mas com palavras diferentes o que todos acham mesmo é que ‘o Brasil vai mal’. Ora no fundo o espírito do *Retrato do Brasil* é isso mesmo. Paulo Prado é de uma inteligência fazendeira prática. Fazendeiro sai na porta da casa, olha o céu e pensa: vai chover (ANDRADE, M., 1976, p.317).<sup>23</sup>

A ideia do país que “não progride; vive e cresce, como vive e cresce uma criança no lento desenvolvimento de um corpo mal organizado” (PRADO, 1928, p.200), fundamental em *Retrato do Brasil*, é aproveitada por Mário de Andrade na construção de sua personagem. Não à toa, o “herói de nossa gente” passa seis anos sem falar, retardo atribuído à preguiça; é abandonado pela mãe no “Cafundó do Judas”, onde não poderia mais crescer; e, para completar, tem o corpo banhado em um “caldo de mandioca”, para “igualá-lo”, mas o resultado é inverso, dando-lhe o corpo “dum homem taludo” e uma “carinha enjoativa de piá” (ANDRADE, M. 1928, p.25-6). Macunaíma, nesse sentido, parece ainda dormir o “sono colonial” descrito no ensaio de Prado (1928, p.210).

Fazendo uma provocação ao tipo brasileiro, “sem nenhum caráter”, Macunaíma repete sempre a mesma frase – “Ai! Que preguiça!...” – como que para demonstrar uma profunda melancolia. E Mário de Andrade não poupa seu herói, que termina acomodado, acometido pela tristeza. Macunaíma, nesse sentido, pouco se parece com o valente bandeirante tão elogiado por Prado, assemelhando-se mais ao apático Jeca-Tatu, tipo exemplarmente trabalhado por Monteiro Lobato em *Urupês* (1918).<sup>24</sup>

Herdeiro de um dos maiores representantes do grande capital cafeeiro paulista, Paulo Prado, em seu primeiro livro, *Paulística: história de São Paulo* (1925)<sup>25</sup>, já afirmava que os primeiros “Paulistas”, com p maiúsculo, caracterizados no auge de seu desenvolvimento histórico como bandeirantes ambiciosos, dinâmicos, livres e independentes, a partir do século XVIII têm seu caráter modificado pela perda da energia e liberdade primitivas, assemelhando-se ao caboclo vagabundo, preguiçoso e atrasado de Monteiro Lobato.

Vítima da ambição do ouro e da sensualidade livre e infrene, Macunaíma, assim como Jeca Tatu, não consegue se livrar da tristeza dessa terra radiosa descrita por Paulo Prado. A cobiça pela pedra e a luxúria, reveladas

ao longo de sua existência, redundam em melancolia e morte, transformando-o em uma estrela com “brilho inútil”. A Ursa Maior não é o Saci, “é Macunaíma. É mesmo o herói capenga que de tanto penar na terra sem saúde e com muita saúva, se aborreceu de tudo, foi-se embora e banza solitário no campo vasto do céu” (ANDRADE, M, 1928, p. 280). Sem esse pessimismo, afirma Mário, “eu não seria amigo sincero dos meus patrícios” (apud LOPEZ, 2008, p.228).

É importante enfatizar também que o livro de Mário de Andrade não deve ser visto como “uma expressão de cultura brasileira”. O próprio autor, em um segundo prefácio inédito, escrito em 1928, esclarece: “Fantasiei quanto queria e sobretudo quanto carecia pra que a invenção permanecesse arte e não documentação seca de estudo” (apud IBIDEM, p.223). Ressalta, porém, que ao observar a obra pronta, descobriu um “sintoma” de brasilidade, pois nela encontrou “os melhores elementos duma cultura nacional” (IBIDEM, p.225). “Depois de pelejar muito”, Mário afirma ter concluído que “o brasileiro não tem caráter”, pois não possui uma “civilização própria” e nem uma “consciência tradicional” (IBIDEM, p.217).

A história de *Macunaíma*, parece retratar, portanto, a impossibilidade de encontrar esse “caráter brasileiro”<sup>26</sup>, marcado pela tristeza pradiana, com a qual tanto dialoga. Assim, ao final do livro, o herói perde definitivamente o amuleto que havia recuperado, transformando-se em uma estrela solitária e melancólica. Desse modo, a frase que abre a obra de Paulo Prado, *Retrato do Brasil* - “numa terra radiosa vive um povo triste” (PRADO, 1928, p.10)-, poderia perfeitamente ser invertida para encerrar a ficção de Mário de Andrade, sobre o “herói que viveu para sempre triste, numa terra radiosa...”.

---

### Referências bibliográficas

92 ABREU, C. “Prefácio”. In: MENDONÇA, H. F. *Primeira visitação do Santo Ofício às partes do Brasil pelo licenciado Heitor*

*Furtado de Mendonça*. Confissões da Bahia (1591-92). São Paulo: homenagem de Paulo Prado, 1922. p. 1-38.

\_\_\_\_\_. *Ensaaios e estudos: crítica e história*. 4ª série. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

ANDRADE, M. Raimundo Soares. *Diário Nacional*. São Paulo, 10 set. 1931.

\_\_\_\_\_. “O Movimento Modernista”. In: *Aspectos da literatura brasileira*. 5ª ed. Martins, São Paulo, 1974, pp.231-55.

\_\_\_\_\_. *Taxi e crônicas no Diário Nacional*. São Paulo: Duas Cidades/ Secretaria da Cultura Ciência e Tecnologia, 1976.

\_\_\_\_\_. “Assim falou o papa do futurismo”. In: LOPEZ, T. A. (Org.). *Entrevistas e Depoimentos*. São Paulo: T. A. Queirós, 1983, pp.16-25.

\_\_\_\_\_. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

ANDRADE, O. “Retoques ao Retrato do Brasil”. *O Jornal*. 06 jan.1929.

AZEVEDO, Maria Helena. *Um senhor modernista: biografia de Graça Aranha*. Academia Brasileira de Letras, Rio de Janeiro, 2002.

BEDERMAN, G. “Teaching Ours Sons to Do What We Have Been Teaching the Savages to Avoid”. In: **Manliness & Civilization: a cultural history of gender and race in the United States, 1880-1917**. Chicago: Chicago University Press, 1996. p.77-120.

BERRIEL, C. *Tietê, Tejo e Sena: A Obra de Paulo Prado*. Campinas: Papirus, 2000.

BOSI, A. “As Letras na Primeira República”. In: FAUSTO, B. (Org.) *História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil Republicano*. Rio de Janeiro: DIFEL. Tomo III. v. 2., 1977, pp. 293-319.

CALIL, Carlos Augusto (Org.). **"Retrato do Brasil"**: ensaio sobre a tristeza brasileira. 9ª ed. Companhia das Letras, São Paulo, 1997, pp. 7-31.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Paulística etc.* 4ª ed. Companhia das Letras, São Paulo, 2004, pp. 9-41.

CAMPOS, H. "Paulo Prado – Retrato do Brasil". *Correio da Manhã*. 13 dez. 1928.

CARNICEL, A. *O fotógrafo Mario de Andrade*: revisita ao turista aprendiz. 2ª ed. Campinas: Unicamp, 1994.

CARRARA, S. "Estratégias Anticoloniais: sífilis, raça e identidade nacional no Brasil do entre- guerras". In: HOCHMAN, G.; ARMUS, D. (Orgs.). *Cuidar, Controlar, Curar*: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004, pp.427-53.

CHIARELLI, T. *Um jeca nos Vernissages*. São Paulo: Edusp, 1995.

DELAMARE, A. "Retrato do Brasil". *Gazeta de Notícias*. 03 jan.1929.

DE LUCA, T. R. *A Revista do Brasil*: Um diagnóstico para a (N) ação. São Paulo: UNESP, 1999.

DUTRA, Eliana. "O Não ser e o ser outro. Paulo Prado e seu retrato do Brasil". *Estudos Históricos*, v.14. FGV, Rio de Janeiro, 2000, pp.233-52.

FERREIRA, A. *A Epopéia Bandeirante*: letrados, instituições, invenção histórica (1870- 1940). São Paulo: UNESP, 2002.

GONTIJO, R. "Paulo amigo: amizade, mecenato e ofício do historiador nas cartas de Capistrano de Abreu". In: GOMES, A. (Org.). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2004, pp.163-193.

IGREJA, F *A Semana Regionalista de 1922*. São Paulo: Edicon, 1989.

LEVI, D. *A Família Prado*. São Paulo: Cultura 70, 1977.

LIRA, J. T. "Naufrágio e Galanteio: viagem, cultura e cidades em Mário de Andrade e Gilberto Freyre". In. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.20, n.57, pp.143-76. São Paulo, fev.2005.

LOBATO, M. **Urupês**. São Paulo: Revista do Brasil, 1918.

LOPEZ, T. **Mário de Andrade: ramais e caminhos**. São Paulo: Duas Cidades. São Paulo: Duas Cidades/ Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1972, pp.15-23.

\_\_\_\_\_. "Viagens etnográficas" de Mário de Andrade. In: ANDRADE, M. **O Turista Aprendiz**. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1983, pp.15-23.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Macunaíma, o herói sem nenhum caráter**. Rio de Janeiro: Agir. 2008.

MARINI, R. M. Origen y trayectoria de la sociología latinoamericana. In. **América Latina, dependencia y globalización**. Bogotá: Siglo del Hombre – CLACSO, 2008, pp.235-45.

MARTINS, W. 1928: Retrato do Brasil – Macunaíma – Martim Cererê. In. **A Literatura Brasileira: o Modernismo (1916-1945)**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1965, pp.197-213.

MELO, A. B. de. A Tristeza Brasileira. **O Jornal**. 23 dez.1928.

MENDES, F. Retratos do Brasil. **O Jornal**. 8 jan.1929.

MENDONÇA, H. F. **Primeira visitaçao do Santo Ofício às partes do Brasil pelo licenciado Heitor Furtado de Mendonça**. Confissões da Bahia 1591-92. São Paulo: Homenagem de Paulo Prado, 1922.

MEYER, M **Caminhos do Imaginário no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2001.

MICELI, S. **Nacional e Estrangeiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

OLINTO, D. Depoimento. In. *Semana de 22: antecedentes e conseqüências*. Exposição comemorativa do cinquentenário. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo, Conselho Estadual de Cultura, 1972, p.32.

PINTO, M. I. "Urbes industrializada: o modernismo e a paulicéia como ícone da brasilidade". *Revista Brasileira de História*, v.21, n.42, pp. 435-455. São Paulo, 2001.

PRADO, A. *1922 – Itinerários de uma Falsa Vanguarda*. Os dissidentes, a Semana, o integralismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PRADO, P. "O Momento". *Revista do Brasil*, v. 25, n. 100, pp.289-90, abr.1924.

\_\_\_\_\_. *Paulística: história de São Paulo*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1925.

\_\_\_\_\_. "Prefácio". In: ANDRADE, O. *Poesia Pau Brasil*. Paris: Au Sans Pareil, 1925 (b), pp.5-13.

\_\_\_\_\_. "Toda a América – Ronald de Carvalho". **Terra Roxa e Outras Terras**. Ano I, n. 4, p.1, 3 mar.1926.

\_\_\_\_\_. "Uma hora com o Sr. Paulo Prado". **O Jornal**. 25 dez.1926 (b).

\_\_\_\_\_. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. São Paulo: Duprat- Mayença, 1928.

PROENÇA, M. *Roteiro de Macunaíma*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

RODRIGUES, J. H. (Org.). *Correspondência de Capistrano de Abreu*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. 3v.

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu Estático na Metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*. Companhia das Letras, São Paulo, 1992.

SOUZA, G. M. *O Tupi e o Alaúde: uma interpretação de Macunaíma*. São Paulo: Duas cidades, 1979.

SCHWARCZ, L. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

THIOLLIER, R. *A Semana de Arte Moderna* (depoimento inédito de 1922). São Paulo: Cupulo, 1953.

WALDMAN, T. "À frente da Semana de Arte Moderna: a presença de Graça Aranha e Paulo Prado". **Estudos Históricos**, v.23, n.45. FGV/CPDOC, Rio de Janeiro, 2010, pp.71-94.

\_\_\_\_\_. "Espaços de Paulo Prado: tradição e modernismo" (Dossier thématique: Brésil, questions sur le modernisme). Paris: EHESS. **Artelogie** (Online), v. 1, p. 1-18, 2011.

\_\_\_\_\_. "‘A Selva Escura da História do Brasil’ e o seu ‘Torrão Paulista’: Paulo Prado através da lupa de Capistrano de Abreu". *Revista do IEB*, n.60. São Paulo: IEB/USP, 2015 [no prelo].

### Notas

- 1 Sobre as interlocuções estabelecidas entre Paulo Prado e Graça Aranha, cf. DUTRA (2000) e WALDMAN (2010).
- 2 Para um estudo da família Prado, cf. LEVI (1977).
- 3 Cf. PRADO, A (1983); IGREJA (1989); HARDMAN (1992); CHIARELLI (1995); BERRIEL (2000); MICELLI, (2003); WALDMAN (2011), entre outros.
- 4 Carta de Paulo Prado a Peregrino Júnior, 25 de dezembro de 1926.
- 5 Sobre o IHGSP, cf. FERREIRA (2002) e SCHWARCZ (1993).
- 6 Carta de Mário de Andrade a Paulo Prado, 1925.
- 7 Sediada na última residência do historiador, a *Sociedade Capistrano de Abreu* conservou e organizou sua biblioteca, além de compilar e editar grande parte da sua obra, dispersa em edições esgotadas e em periódicos antigos.
- 8 As cartas de Capistrano a Prado somam 116 epístolas. Infelizmente, as cartas escritas por Prado não foram encontradas ainda, cf. RODRIGUES (1977).
- 9 Sobre as cartas de Capistrano a Paulo Prado cf. GONTIJO (2006).
- 10 A obra de Koch-Grünberg, *Von Roroima zum Orinoco. Ergebnisse einer Reise*

in Nordbrasilien und Venezuela in den Jahren 1911-1913, saiu originalmente em três volumes, publicados em 1916, 1917 e 1923.

11 Sobre a recorrência desse tema das “descobertas do Brasil”, que desde 1500 vem marcado nossa cultura letrada, em momentos diversos, cf. MEYER (2001).

12 O roteiro de (re)descoberta de Mário de Andrade inclui também, em 1927, uma viagem ao Amazonas, quando ele chega a extrapolar as fronteiras do Brasil, aportando em Iquitos, no Peru e, no ano seguinte, uma viagem à região nordeste do país, cf. LOPEZ (1983), CARNICEL (1994) e LIRA (2005).

13 Para uma análise das proximidades e distâncias da produção de Paulo Prado em relação à obra de Capistrano de Abreu, cf. WALDMAN (2015).

14 Além disso, ao transcrever trechos de leituras que o impressionam, Paulo Prado amoldá-os em paráfrases com aspas para harmonizar com sua escrita ensaística. Carlos Augusto Calil (1997) faz um cotejo dos originais manuscritos e datilografados de *Retrato do Brasil* com as provas da primeira edição e com as edições seguintes, e constata que as citações divergem consideravelmente de uma transcrição para outra.

15 Carta de Capistrano de Abreu a João Lúcio de Azevedo, 15 de novembro de 1916.

16 Capistrano encontra o tema da tristeza nos relatos por ele editados como as *Informações e Fragmentos Históricos do Padre Joseph de Anchieta, S.J. (1584-1586)* e a *História do Brasil (1500-1627)* de Frei Vicente de Salvador.

17 Era muito comum, na passagem do século XIX para o XX, médicos defenderem que o clima quente favorecia a sensualidade, a decadência física, e até o chamado “frenesi tropical” (CARRARA, 2004).

18 A neurastenia como uma doença física – falta de força e energia – que requer tratamento médico é algo bem difundido na época. Nos Estados Unidos, no começo da década de 1880, era praticamente uma epidemia (BEDERMAN, 1996).

19 Prado cita um velho adágio da medicina: “post coitum animal triste, nisi gallus qui cantat [Após o coito os animais ficam tristes, salvo o galo, que canta]” (PRADO, 1928, p.123, tradução minha).

20 A ideia de enfermidade das nações foi largamente difundida no pensamento social latino-americano do período. Algumas obras significativas, nesse sentido, são *Manual de Patología Política* (1899), do argentino Agustín Alvarez;

*El Continente Enfermo* (1899), do venezuelano César Zumeta; *Enfermedades Sociales* (1905), do argentino Manuel Ugarte, e *Pueblo Enfermo* (1909), do boliviano Alcides Arguedas (MARINI, 2008).

21 Carta de Capistrano de Abreu a Paulo Prado, 5 de fevereiro de 1920.

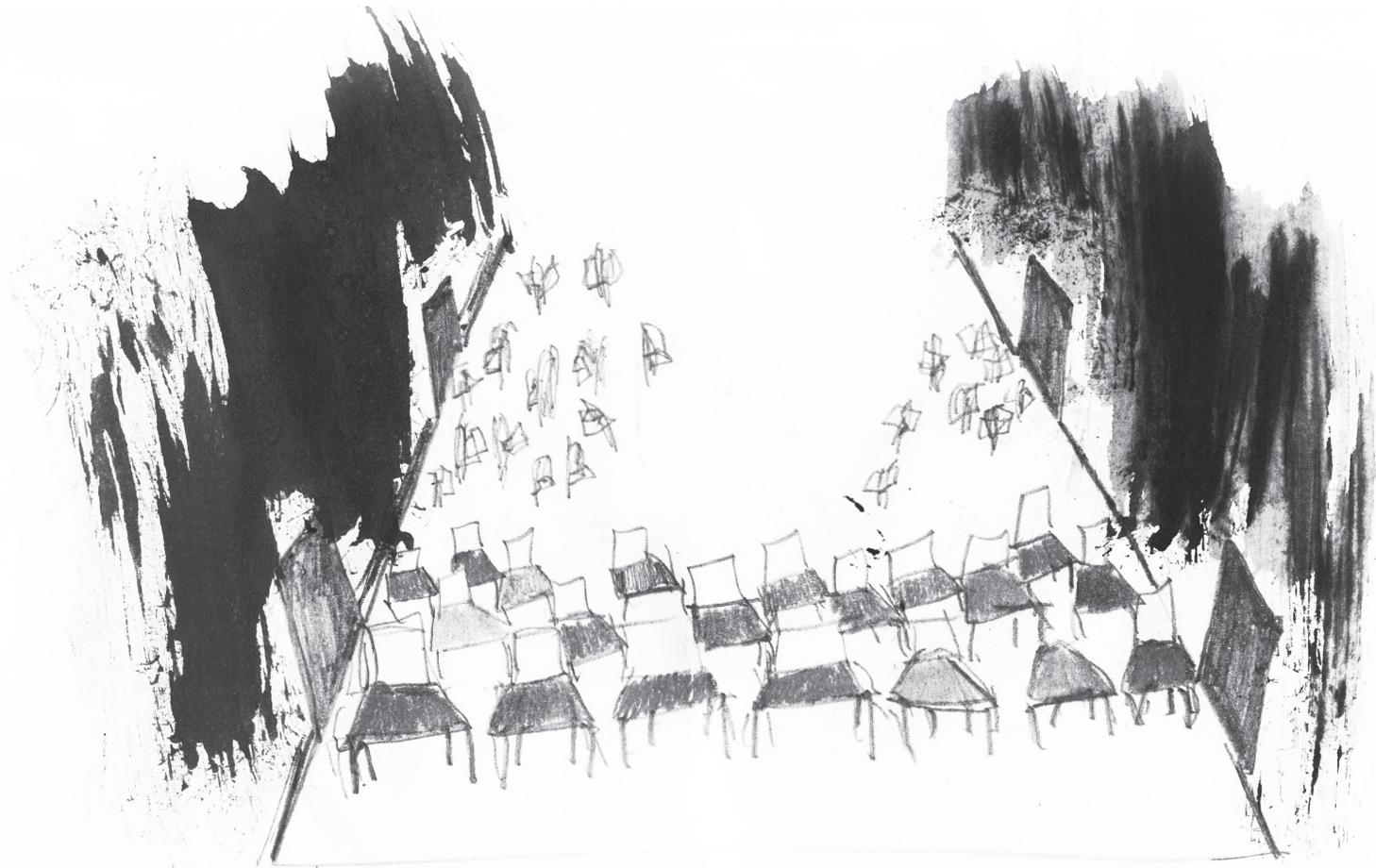
22 Carta de Paulo Prado a Rena Thiollier, 27 de março de 1922.

23 As primeiras edições de *Retrato do Brasil* tornam-se alvo de discussões calorosas, principalmente logo após seu lançamento, em 1928 e 1929. Ao defender que o brasileiro é antes de tudo um triste, Prado suscita grande debate. *Retrato do Brasil* é descrito, por exemplo, na *Gazeta de Notícias* como uma “caricatura a la diable” (DELAMARE, 1929); no *Correio da Manhã* como “o mais FEIO dos retratos que o Brasil poderia esperar de um filho seu” (CAMPOS, H., 1928, grifo do autor); e ainda, em *O Jornal*, como uma obra “escandalosa e negativista, e, sobretudo, discutível” (MELO, 1928), escrita “em um dia de chuva, em uma hora de tédio, em um fim de mês” (MENDES, 1929).

24 Monteiro Lobato, anos mais tarde, muda de postura e afirma que o Jeca-Tatu não é doente, ele está doente. Na 2ª edição de *Urupês*, inclui uma nota explicativa em que pede desculpas ao seu personagem: “E aqui aproveito o lance para implorar perdão ao pobre Jeca. Eu ignorava que eras assim, meu Tatu, por motivos de doença. Hoje é com piedade infinita que te encara quem, naquele tempo, só via em ti um mamparreiro de marca. Perdoas?” (LOBATO, 1923, p.vii).

25 *Paulística* é composto em sua primeira edição por uma coletânea de artigos sobre a história de São Paulo, desde os primeiros esforços de colonização até o momento de apogeu e crise da cultura cafeeira, publicados em diferentes números do jornal *O Estado de S. Paulo*. Em 1934, ao publicar a segunda edição de *Paulística*, Prado incorpora ao livro alguns ensaios escritos entre 1926 e 1931.

25 Mas a ambiguidade do herói de Mário de Andrade requer sempre uma leitura alternativa (SOUZA, 1979). Embora seja opinião corrente – da crítica e dos leitores – que Macunaíma simboliza o homem brasileiro, o próprio Mário de Andrade irá enfatizar, no prefácio não publicado de 1928, que seu herói “é tão ou mais venezuelano como da gente e desconhece a estupidez dos limites pra parar na ‘terra dos ingleses’, como ele chama e Guiana Inglesa” (*apud* LOPEZ, 2008, p.22). Com “os olhos cheios de lágrima”, Mário conclui: “Essa circunstância do herói do livro não ser absolutamente brasileiro me agrada como o quê” (IBIDEM).



só as asas  
do favor  
me protegem

# “tua solicitude é pior do que a cólera”: o romance machadiano *Helena* e a tensão dissolutiva das raízes arcaicas no Brasil oitocentista

**Gabriela Manduca Ferreira\***

## Resumo

Com a tensão dissolutiva das raízes arcaicas, no Brasil oitocentista, elementos da civilização rústica embrenharam-se no moderno: o patrimonialismo e o homem cordial. O homem cordial é o homem do patrimonialismo, que age conforme os preceitos de seu coração (tanto amor como ódio; capricho, em suma).

É por esse prisma que se pretende analisar *Helena*, observando em personagens como Estácio um homem de mentalidade arcaica em função moderna. Isto porque na conjuntura histórica mimetizada no romance, binômios como escravista/ esclarecido e cortês/ violento não eram excludentes.

---

\* Doutoranda em Literatura Brasileira pela FFLCH/USP. Bolsista Capes. Mestre em Literatura Brasileira pela FFLCH/USP. Docente no Centro Universitário FMU. E-mail de contato: gabi\_manduca@yahoo.com.br.

Tal abordagem baseia-se nos estudos de esforço interpretativo do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda, Antonio Candido e Roberto Schwarz.

**Palavras-chave:**

romance machadiano; *Helena*; homem cordial.

**Abstract:**

In the eighteenth Brazil, with dissolutive archaic roots, rustic civilization elements entangled with modern ones: patrimonialism and the cordial man. The cordial man is a patrimonialist that acts according to the values of their heart (love as well as hatred; whim, in summary).

Through this prism I intend to analyze *Helena*, observing in a character like Estacio, for instance, an archaic man holding a modern function. This happens because in the context represented in the novel binomials like “slave owner” and “enlightened”, “courteous” and “violent” were not exclusionary.

This approach is based on studies of Brazil’s interpretation by Sergio Buarque de Holanda, Antonio Candido, and Roberto Schwarz.

**Keywords:**

Machado de Assis novel, *Helena*, Brazilian cordiality

“Portanto todo o favor, todo o poder, todas as honras, todas as riquezas estão com eles ou onde eles querem. A nós se deixam os perigos, as recusas, os julgamentos, a pobreza. Até quando o sofreremos, homens de tamanho ânimo?” Salústio, *A conjuração de Catilina*.

Se o homem cordial é, para Sérgio Buarque de Holanda (1983), o homem brasileiro – ao menos o homem brasileiro associado a condições particulares de nossa vida rural e colonial –, aproximar as características atribuídas aos personagens do romance machadiano *Helena* daquelas apontadas por Buarque de Holanda para o homem cordial seria nada mais do que buscar nesses personagens a caracterização, machadiana, do homem brasileiro que vivia aquele momento de tensão dissolutiva das raízes arcaicas.

*Helena* expressa – não somente isso, mas também isso – a conjuntura histórica do Brasil oitocentista em que a norma burguesa foi alterada e incorporada à ordem patriarcal, gerando um paternalismo capitalista.

Na construção do homem livre no Brasil escravocrata, a conciliação e a crueldade desnudadas por Roberto Schwarz (1992) na obra de Machado de Assis demonstram que – diferentemente dos escravos – agregados e senhores relacionam-se por meio do favor, da prática do favor, que inaugura um padrão particular de relações sociais.

Ao ser associado ao favor, o liberalismo, transformado em ideologia de segundo grau, muda de significado na medida em que, se originalmente defende princípios universalistas, no Brasil se revela em termos de garantir interesses particularistas. Pois o favor tem por objetivo estabelecer relações timbradas no avesso dos modernos pressupostos capitalistas da impessoalidade: “Assim, com método, atribui-se independência à dependência, utilidade ao capricho, universalidade às exceções, mérito ao parentesco, igualdade ao privilégio etc” (SCHWARZ, 1992, p. 18).

Sérgio Buarque de Holanda demonstra em *Raízes do Brasil* que “a falta de coesão em nossa vida social não representa, assim, um fenômeno moderno” (HOLANDA, 1983, p. 05), pois o personalismo tão característico do povo português, ao encontrar um ambiente doméstico

## opiniões

hipertrofiado, abre caminho para o surgimento do homem cordial. Outro traço das nações ibéricas seria a “invencível repulsa que sempre lhes inspirou toda moral fundada no culto ao trabalho” (HOLANDA, 1983, p. 09).

Sérgio Buarque alerta para o quanto dessas raízes ibéricas ainda fala em nós: “Podemos dizer que de lá nos veio a forma atual de nossa cultura; o resto foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma.” (HOLANDA, 1983, p. 11).

Havia nos ibéricos e, mais propriamente, entre os portugueses uma plasticidade social, que propiciava a adaptação às terras tropicais: “Nossos colonizadores eram, antes de tudo, homens que sabiam repetir o que estava feito ou o que lhes ensinara a rotina” (HOLANDA, 1983, p. 22). Acrescenta-se a isso “a ausência completa, ou praticamente completa, entre eles, de qualquer orgulho de raça.” (HOLANDA, 1983, p. 22).

Sérgio Buarque deslinda a “civilização de raízes rurais” (HOLANDA, 1983, p. 41) que os portugueses instalaram no Brasil para destacar, então, o significado da extinção do tráfico negreiro (com a lei Eusébio de Queirós, em 1850), que propiciou grande aumento do comércio e facilidades excessivas de crédito. Todavia, observa que se opôs a esse otimismo “a perplexidade e o descontentamento dos outros, mais duramente atingidos pelas consequências da cessação do tráfico.” (HOLANDA, 1983, p. 45).

A análise que Buarque de Holanda faz desse período é-nos especialmente importante porque é exatamente nesse intervalo, entre a abolição do tráfico negreiro (1850) e a abolição da escravidão (1888), que se situam tanto a ação de *Helena* (1859) quanto a publicação do romance (1876):

Eram dois mundos distintos que se hostilizavam com rancor crescente, duas mentalidades que se opunham como ao racional se opõe o tradicional, ao abstrato o corpóreo e o sensível, o citadino e cosmopolita ao regional ou

paroquial. A presença de tais conflitos já parece denunciar a imaturidade do Brasil escravocrata para transformações que lhe alterassem profundamente a fisionomia. Com a supressão do tráfico negreiro dera-se, em verdade, o primeiro passo para a abolição de barreiras ao triunfo decisivo dos mercadores e especuladores urbanos, mas a obra começada em 1850 só se completará efetivamente em 1888. Durante esse intervalo de quarenta anos, as resistências não de partir não só dos elementos mais abertamente retrógrados, representados pelo escravismo impenitente, mas também das forças que tendem à restauração de um equilíbrio ameaçado. Como esperar transformações profundas em país onde eram mantidos os fundamentos tradicionais da situação que se pretendia ultrapassar? Enquanto perdurassem intatos e, apesar de tudo, poderosos, os padrões econômicos e sociais herdados da era colonial e expressos principalmente na grande lavoura servida pelo braço escravo, as transformações mais ousadas teriam de ser superficiais e artificiosas. (HOLANDA, 1983, p. 46).

A crise comercial de 1864 deixou patente, portanto, a situação insustentável “nascida da ambição de vestir um país ainda preso à economia escravocrata, com os trajes modernos de uma grande democracia burguesa.” (HOLANDA, 1983, p. 46).

Em *Raízes do Brasil* Sérgio Buarque de Holanda demonstra que o grande saldo do processo colonizador, a civilização rústica, começou a ser transtornado com o processo de modernização, um momento de tensão dissolutiva das raízes arcaicas. Tal dissolução se deu, no entanto, astutamente: as raízes arcaicas dissolveram-se para embrenharem-se em outro pólo, o moderno.

Sérgio Buarque passa a observar, a partir daí, o fulcro dessa herança rural, a família patriarcal. E sugere que

com o latifúndio autossuficiente renasce o tipo de família romana (despótica em relação às mulheres, às crianças, aos escravos, aos clientes).

Tamanha força da família tinha como resultado o predomínio na vida social de “sentimentos próprios à comunidade doméstica, naturalmente particularista e antipolítica, uma invasão do público pelo privado, do Estado pela família.” (HOLANDA, 1983, p. 50).

A estrutura patriarcal é decisiva no romance machadiano *Helena*, tanto que a protagonista sofre por um paternalismo múltiplo que limita sua ação, submetendo-a ao mando de vários pais (conselheiro Vale, Estácio, padre Melquior e Salvador).

Cabe lembrar aqui a esclarecedora contribuição de Octavio Ianni ao citar Antonio Candido acerca da organização dessa família patriarcal:

A solução mais frequente da elaboração do “grupo doméstico” no Brasil, diz Antonio Candido, deu-se com “a organização patriarcal da família, que apresentava uma dupla estrutura: um núcleo central, legalizado, composto do casal branco e seus filhos legítimos; e a periferia, nem sempre demarcada, composta de escravos e agregados, índios, negros ou mestiços em que estavam incluídas as concubinas do senhor e seus filhos ilegítimos. (...) desta periferia irromperam elementos que ou ganharam um lugar no núcleo ou separaram-se definitivamente dele”. (IANNI, 1962, p. 171)<sup>1</sup>.

Não é a toa que nesse universo de *Helena*, tão fortemente condicionado pelo patriarcalismo, “as questões do individualismo, as novidades da civilização burguesa e com elas o temário da modernidade” (SCHWARZ, 1992, p. 85) apareçam pouco e tenham posição secundária. Ainda assim, os valores liberais funcionam como pontos

de contraste para ressaltar o conflito central. Como fica claro na comparação entre as duas moças do romance: a “caprichosa, rebelde, superficial” Eugênia (ASSIS, 1975, p. 136), representante da superficialidade burguesa; em contraponto à “dócil, afável, inteligente” (ASSIS, 1975, p. 71) Helena, herdeira dos valores patriarcais.

Em *Helena* a família é a instituição digna e sagrada a quem cabe “moralizar as diferenças sociais, e limpá-las da baixeza que porventura elas inspirem” (SCHWARZ, 1992, p. 118). Só por meio da família as concepções liberais do interesse e da propriedade são admissíveis.

Por causa da importância e respeitabilidade da instituição familiar em *Helena*, o resultado é o conformismo social, moral e familiar expresso pela protagonista, que não se indigna nem questiona as normas. É uma adequação à ordem social, à “ordem das cousas” (ASSIS, 1975, p.106), expressão usada mais de uma vez no romance – ainda que esse conformismo não se confunda com servilismo, uma vez que Helena tem ânimo para enfrentar a resistência da família e ganhar sua confiança “sem abdicar de sua dignidade nem queixar-se de injustiça” (SCHWARZ, 1992, p. 124).

É nas primeiras páginas de *Helena* que se dá a descrição de personagens que, pensamos, nos ajudarão a demonstrar características nesse romance do que Sérgio Buarque denominou o homem cordial.

A primeira descrição é a do grande patriarca de *Helena*, o conselheiro Vale, que mesmo morto rege o destino dos vivos: “O conselheiro, posto não figurasse em nenhum grande cargo do Estado, ocupava elevado lugar na sociedade, pelas relações adquiridas, cabedais, educação e tradições de família.” (53). Observe-se que são descritos aí os valores – patriarcais – pelos quais o conselheiro era respeitado. A descrição prossegue, com uma passagem que nos remete à interpretação de Sérgio Buarque de Holanda a respeito da inocuidade dos partidos políticos no Brasil:

Sem embargo do ardor político do tempo, não estava ligado a nenhum dos dois partidos, conservando em ambos preciosas amizades, que ali se acharam na ocasião de o dar à sepultura. Tinha, entretanto, tais ou quais idéas políticas, colhidas nas fronteiras conservadoras e liberais, justamente no ponto em que os dois domínios podem confundir-se. (53).

A descrição seguinte é do homem que, ao menos em tese, ocupou o lugar do conselheiro Vale após sua morte, seu filho Estácio: “tinha vinte e sete anos, e era formado em matemáticas. O conselheiro tentara encarrê-lo na política, depois na diplomacia; mas nenhum desses projetos teve começo de execução.” (53). E acaso não era esse, a política, como observado por Sérgio Buarque, o destino dos bacharéis no Brasil? Diz o sociólogo:

Ainda hoje são raros, no Brasil, os médicos, advogados, engenheiros, jornalistas, professores, funcionários, que se limitem a ser homens de sua profissão. (...) As nossas academias diplomam todos os anos centenas de novos bacharéis que só excepcionalmente farão uso, na vida prática, dos ensinamentos recebidos durante o curso. (HOLANDA, 1983, p. 115).

Estácio, pode ser interpretado como um protótipo do que Holanda denomina a “aristocracia do espírito”. Sérgio Buarque observa que, com o declínio da velha lavoura, as ocupações citadinas, como a atividade política, a burocracia e as profissões liberais reclamavam eminência. Quem ocupará tais postos serão justamente os herdeiros da velha lavoura. São estes os homens de mentalidade arcaica agora em função moderna:

É bem compreensível que [...] transportada de súbito para as cidades, essa gente carregue consigo a mentalidade, os preconceitos e, tanto quanto possível, o teor de vida que tinham

sido atributos específicos de sua primitiva condição. (HOLANDA, 1983, p. 50).

Sérgio Buarque descreve, assim, a nova elite substituída dos representantes do velho mundo rural em decadência, a “aristocracia do espírito” (HOLANDA, 1983, p. 122), uma intelectualidade com “missão nitidamente conservadora e senhorial” (HOLANDA, 1983, p. 123). Antonio Candido resume a descrição de Sérgio Buarque desses intelectuais: “Tudo dependia, no passado, da civilização rústica, sendo os próprios intelectuais e políticos um prolongamento dos pais fazendeiros e acabando por dar-se ao luxo de se oporem à tradição” (CANDIDO, 1983, p.xvi).

Estácio é um exemplo do homem de mentalidade arcaica em função moderna de que nos fala Buarque de Holanda. Ou, mais propriamente, em vias de função moderna, já que no início do romance é que começa a se esboçar a conjuntura que propicia sua candidatura política.

Camargo, visando já honras para si, deseja que seu futuro genro, Estácio, ingresse na política. Estácio resiste, mas resistência fraca, por fim aceita a argumentação do médico:

– Esta idéia apoquentava-me há algumas semanas. Doía-me vê-lo vegetar os seus mais belos anos numa obscuridade relativa. A política é a melhor carreira para um homem em suas condições; tem instrução, carácter, riqueza; pode subir a posições invejáveis. Vendo isso, determinei metê-lo na Cadeia... Velha. Fala-se em dissolução. Para facilitar-lhe o sucesso, entendi-me com duas influências dominantes. O negócio afigura-se-me em bom caminho. (ASSIS, 1975, p. 95).

Nessa escolha do partido a que Estácio se filiaria – exposta como escolha de pouca importância –, entreve-mos o dito de Holanda Cavalcânti acerca dos partidos

políticos no Império – e que permaneceu válido para o período da República – citado por Buarque de Holanda: “Nada há mais parecido com um saquarema do que um luzia no poder.” (HOLANDA, 1983, p. 137). É, mais uma vez, o predomínio do elemento emotivo sobre o racional.

Avesso a lutas renhidas e reflexões complexas, Estácio aceita com facilidade e resistência débil – quando a há. Assim é quando decide aceitar o casamento com Eugênia:

Até os mortos conspiravam contra ele; Estácio aceitou resolutamente o destino. A alegria do padre, ordinariamente contida e digna, transpôs os limites do costume, para se mostrar quase infantil; D. Úrsula não cabia em si de contente; Helena parecia colher naquele casamento a sua própria felicidade. Era a bem aventurança universal que Estácio ia comprar a troco de um vínculo eterno. (ASSIS, 1975, p. 138).

Abre mão de suas opiniões e mesmo de seus desejos – que ele poderia impor, já que senhor – apenas para não ter o trabalho de sustentá-los, e faz isso em nome da polidez; é o homem cordial, pacífico. Diz Sérgio Buarque de Holanda: “Não ambicionamos o prestígio de país conquistador e detestamos notoriamente as soluções violentas. Desejamos ser o povo mais brando e o mais comportado do mundo.” (HOLANDA, 1983, p. 132).

Pelo trecho do romance acima citado podemos observar também o peso que a família tem na vida de Estácio. Assim é que Estácio tem sua vida descrita desse modo:

Aborrecia a política; era indiferente ao ruído exterior. Educado à maneira antiga e com severidade e recato, passou da adolescência à juventude sem conhecer as corrupções de espírito nem as influências deletérias da ociosidade; viveu a vida de família, na idade em que outros, seus companheiros, viviam a das ruas

e perdiam em cousas ínfimas a virgindade das primeiras sensações. (ASSIS, 1975, p. 62).

Mesmo depois de adulto e após a morte do pai, Estácio não encontra vida fora da família, o que se nota quando ele tem de passar alguns dias em visita à madrinha de Eugênia e envia uma carta a Helena:

Quando esta carta te chegar às mãos, estarei morto, morto de saudades de minha tia e de ti. Nasci para os meus, para a minha casa, os meus livros, os meus hábitos de todos os dias. Nunca o senti tanto como agora que estou longe de tudo o que há mais caro nesse mundo. Poucos dias lá vão, e já me parecem meses. Que seria se a separação não fosse tão limitada? (ASSIS, 1975, p. 142).

No capítulo “O homem cordial” de *Raízes do Brasil*, Buarque de Holanda começa por afirmar que há (deve haver) entre família e Estado uma descontinuidade e não – como era comum afirmar-se no século XIX – uma gradação: “Só pela transgressão da ordem doméstica e familiar é que nasce o Estado e que o simples indivíduo se faz cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável, ante as leis da Cidade.” (HOLANDA, 1983, p. 101).

Tal conflito expressa-se no Brasil pela prevalência, “desde tempos remotos, do tipo primitivo da família patriarcal” (HOLANDA, 1983, p. 105). É dessa maneira que Holanda retoma a diferenciação weberiana entre o burocrata e o funcionário “patrimonial”, para quem “a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular” (HOLANDA, 1983, p. 106).

Estácio, sem transcender a ordem familiar na qual foi educado, se faz – rico e adulto – cidadão, mas patrimonial. Eis a origem do traço, para Buarque de Holanda, mais característico do brasileiro, a cordialidade. Assim descrita:

A lhaneza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. Seria engano supor que essas virtudes possam significar “boas maneiras”, civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo rico e transbordante. (HOLANDA, 1983, p. 106).

Buarque de Holanda observa que o homem cordial olha para o mundo de modo pequeno, um “chão e tosco realismo” (HOLANDA, 1983, p. 76), empirismo primário (em que mede o mundo por sua própria experiência). O homem cordial possui, em suma, uma visão tosca da realidade, mostrando-se incapaz de abstrações amplas.

A esse respeito é significativa a passagem de *Helena* que descreve o encontro entre Estácio e Salvador – o homem misteriosamente visitado por Helena, que posteriormente Estácio descobre ser o verdadeiro pai da jovem: “Em qualquer outra ocasião, Estácio lhe teria recusado o convite [para entrar na casa de Salvador], porque o espetáculo da pobreza lhe repugnava aos olhos saturados de abundância. Agora, ardia por haver a chave do enigma.” (ASSIS, 1975, p. 177). Mas quando os olhos abastados de Estácio observam a pobreza, sua análise é, de fato, chã. Tanto que sua afirmação toscamente meritocrática é imediatamente desfeita por Salvador:

– Há de perdoar-me, interrompeu Estácio com um ar de familiaridade indiscreta, que lhe não era habitual; eu creio que um homem forte, moço e inteligente não tem o direito de cair na penúria.

– Sua observação, disse o dono da casa sorrindo, traz o sabor do chocolate que o senhor bebeu naturalmente esta manhã antes de sair

para a caça. Presumo que é rico. Na abundância é impossível compreender as lutas da miséria, e a máxima de que todo homem pode, com esforço, chegar ao mesmo brilhante resultado, há de sempre parecer uma grande verdade à pessoa que estiver trinchando um peru... Pois não é assim, há exceções. Nas cousas deste mundo não é tão livre o homem, como supõe, e uma cousa, a que uns chamam mau fado, outros concurso de circunstâncias, e que nós batizamos com o genuíno nome brasileiro de caiporismo, impede a alguns ver o fruto de seus mais hercúleos esforços. César e sua fortuna! Toda a sabedoria humana está contida nestas quatro palavras. (ASSIS, 1975, p. 181).

É de se observar, ainda, em *Helena*, a recorrência da descrição de emoções ora generosas, ora coléricas (mas sempre caprichosas) no romance.

Do fundo emotivo de que nos fala Sérgio Buarque transbordam, ressalta ele, não apenas sentimentos positivos: “A inimizade bem pode ser tão cordial como a amizade, nisto que uma e outra nascem do coração, procedem, assim, da esfera do íntimo, do familiar, do privado.” (HOLANDA, 1983, p. 107). Não se confunda, portanto, cordialidade com polidez, uma vez que a atitude polida consiste “precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no ‘homem cordial’: é a forma natural e viva que se converteu em fórmula.” (HOLANDA, 1983, p. 107).

Há constantemente em *Helena* a caracterização de atitudes das personagens como generosas ou cordiais. É claro que tal conceito não é usado na mesma acepção que lhe formulou Sérgio Buarque (evidentemente não pretendemos afirmar que Machado de Assis tivesse sido um buarqueano *avant la lettre*). Mas é relevante que tais valores, apontados por Holanda como definidores do caráter brasileiro de então, sejam referidos com frequência no romance.

Há que diferenciar nessas referências à cordialidade, bondade, generosidade e polidez aquelas que se referem a manifestações externas de comportamentos afetivos – ao menos aparentemente – das que dizem respeito aos ritualismos da polidez, mera “mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no homem cordial” (HOLANDA, 1983, p. 107).

São do primeiro tipo as afirmações que reputam bondade e generosidade ao ato do conselheiro Vale de reconhecer Helena como sua filha legítima (por exemplo: “– Seu pai foi generoso, disse Camargo”, ASSIS, 1975, p. 60), tirando-a da periferia e proporcionando-lhe lugar no núcleo da organização patriarcal da família – conforme apontara Candido em trecho anteriormente reproduzido.

Pedidos de complacência e bondade são também os de Helena a Estácio, profundamente limitada pelo mando do irmão. Exemplar é o trecho que contém a imprecisão da protagonista que vai em nosso título:

Oh! não é vão melindre, é a própria necessidade da minha posição. Você pode encará-la com olhos benignos; mas a verdade é que só as asas do favor me protegem... Pois bem, seja sempre generoso, como foi agora; não procure violar o sacrário de minha alma. Não insista em pedir a explicação de palavras mal pensadas e ditas em má hora... (ASSIS, 1975, p. 116).

Estácio, num lampejo de consciência parece *sentir* – como homem cordial – que as atitudes que atribui à solicitude e ao cuidado para com a irmã na realidade a sufocam: “Uma voz interior parecia dizer-lhe [a Estácio]: ‘–Sonâmbulo, abre os olhos, tem consciência de tuas ações; teu abraço enforca; teus escrúpulos fazem-te odioso; tua solicitude é pior do que a cólera.’” (ASSIS, 1975, p. 169).

O uso desses termos no segundo sentido apontado, como ritualismos da polidez, são mais frequentes no

romance. Assim, os abraços são cordiais, as recepções são cordiais. O narrador nos diz que “Estácio timbrava por ser o mais polido dos homens.” (ASSIS, 1975, p. 86). Essa qualidade do rapaz é referida diversas vezes. O trecho a seguir é representativo do que significava tal polidez:

Tal era o filho do conselheiro; e se alguma coisa há ainda que acrescentar, é que ele não cedia nem esquecia nenhum dos direitos e deveres que lhe davam a idade e a classe em que nascera. Elegante e polido, obedecia à lei do decoro pessoal, ainda nas menores partes dela. Ninguém entrava mais corretamente numa sala; ninguém saía mais oportunamente. Ignorava a ciência das nugas, mas conhecia o segredo de tecer um cumprimento. (ASSIS, 1975, p. 63).

Estácio é, nesse sentido, tão cortês quanto a bandeirinha azul que cumprimentou Helena: “– Vê como ela me respondeu? Não pode ser mais cortês [a bandeira]! Exclamou Helena, rindo.” (ASSIS, 1975, p. 90).

Em carta a Cassiano Ricardo, Sérgio Buarque reiterou que o termo *cordialidade* é mais apropriado à característica que apontara no homem brasileiro do que a palavra *bondade*, preferida por Cassiano Ricardo, já que bondade implicaria um sentido ético. Ademais, a origem etimológica de *cor* (coração) indica o homem cordial como aquele que age de acordo com os preceitos do coração (o que pode implicar tanto amor como ódio). A esse respeito avaliou Antonio Candido:

O “homem cordial” não pressupõe bondade, mas somente o predomínio dos comportamentos de aparência afetiva, inclusive suas manifestações externas, não necessariamente sinceras nem profundas, que se opõem aos ritualismos da polidez. (CANDIDO, 1983, p.xviii).

## opiniões

As reações de cólera e irritação (possibilitadas pelo mando patriarcal), também são frequentes. É o homem cordial, que age conforme os preceitos de seu coração (tanto amor como ódio; capricho, em suma). As ocorrências mais significativas são as que expressam os sentimentos de Estácio para com Helena:

A idéia de que Helena podia repartir o coração com outra pessoa desconsolava-o, ao mesmo tempo que o irritava. A razão de semelhante exclusivismo não a explicou ele, nem tentou investigá-la; sentiu-lhe somente os efeitos, e ficou ali sem saber que faria. Duas vezes saiu da janela para ir ter com a irmã, mas recuou de ambas, refletindo que a curiosidade pareceria impolidez, se não era talvez tirania. (ASSIS, 1975, p. 102).

O próprio Estácio resume a incoerência de suas atitudes. Isto porque na conjuntura histórica mimetizada nos romances, binômios como escravista/ esclarecido e violento/ cortês não eram excludentes:

Eu não sei o que é amar o tumulto exterior; acho que é dispersar a alma e crestar a flor dos sentimentos. Nasci para monge... e creio que também para déspota, porque estou a planejar uma vida ignorada e deserta, sem consultar tuas preferências. Sou em Cromwell com tendências de frade; ou, por dizer tudo numa só palavra: sou um Lutero... muito inferior. (ASSIS, 1975, p. 143).

A descrição de um momento de tensão entre a protagonista e Dr. Camargo demonstra o quanto a cordialidade é também ódio: "Ambos eles [Helena e Camargo] viam que se detestavam cordialmente; mas, se em Helena havia cólera abafada, em Camargo havia tranquilidade e observação." (ASSIS, 1975, p. 127).

Helena – notavelmente mais perspicaz que o irmão – reconhece que está sob o mando de Estácio, e que sua liberdade é limitada pela vontade de seu irmão e senhor:

– Até ao ponto em que a minha vontade tem um limite, que é a sua. Por mim só nada posso decidir; mas não creio que você se oponha de nenhum modo [ao seu casamento com Mendonça]. Não é certo que deseja a minha felicidade? (ASSIS, 1975, p. 160).

Estácio, porém, se opõe ao casamento de Helena, justificando que a decisão da irmã seria fruto de um capricho. Sabemos, no entanto, que é essa oposição de Estácio um capricho e não a resolução de Helena, que foi, pelo contrário, racional, como o próprio Estácio afirma adiante:

– Helena pode vir a amar-te como lhe mereces; a verdade é que não sente ainda hoje igual paixão à tua; foi o padre-mestre que mo disse. Estima-te, é certo; mas a estima é flor da razão, e eu creio que a flor do sentimento é muito mais própria no canteiro do matrimônio... (ASSIS, 1975, p. 168).

Mais tarde, próximo do desfecho do romance, quando Melchior diz a Estácio o que o jovem até então só presentia sem compreender, que amava Helena, o padre analisa o sentimento de posse de Estácio:

– [...] Vias a afeição legítima naquilo que era já afeição espúria; daí vieram os zelos, a suspicácia, um egoísmo exigente, cujo resultado seria subtrair a alma de Helena a todas as alegrias da terra, unicamente para o fim de a contemplares sozinho, como um avaro. (ASSIS, 1975, p. 195).

Mesmo depois de descoberto o segredo de Helena (não ser ela filha legítima do conselheiro Vale), sua súplica para deixar a família é negada e sua liberdade cerceada: "– Peço-lhes que me perdoem e me deixem ir! Não

devera ter entrado, é certo. [...] Estácio pôs termo a todas as hesitações. —Pois bem, disse ele, será isso mais tarde; a lei é por nós; e nossa vontade é que nos obedeaça.” (ASSIS, 1975, p. 221). Estácio recusa mais a Helena: “—Ande repousar, continuou Estácio; pode adoecer, e não tem direito para tanto; nossa afeição não o consentirá nunca. Vamos...” (ASSIS, 1975, p. 227). E como a moça não lhe obedecesse, Estácio reafirma o mando:

- Que capricho é esse? Vamos embora; eu quero que venha comigo para dentro. Ao sentir o braço de Estácio, Helena estremeceu e fez um movimento para arredá-lo de si; mas a fraqueza traiu-lhe o pudor. Ela fitou no moço uns olhos de corça moribunda; as pernas fraquearam, e o corpo esmorecido iria a terra, se lho não sustivessem as mãos de Estácio.
- Deixe-me morrer! Murmurou ela.
- Não! Bradou o mancebo.” (ASSIS, 1975, p. 228).

Por meio da leitura de *Helena* que ora se apresentou, pode-se concluir que Machado de Assis realmente foi arguto na representação da sociedade do Segundo Reinado. E que Sérgio Buarque de Holanda, *volens nolens*, contribuiu para a compreensão dessa obra literária ao contribuir para o entendimento da sociedade por ela mimetizada.

Talvez possamos mesmo dizer que, ao ampliar sua visão crítica nos romances da chamada segunda fase, Machado de Assis tenha percebido a conjugação entre arcaico e moderno como característica do Brasil, sem deixar-se cair na armadilha de julgar que o arcaico arrefeceria no devir.

---

## Referências bibliográficas

ASSIS, Machado de. *Helena*. Edições críticas de Machado de Assis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1975.

CANDIDO, Antonio. Esquema de Machado de Assis. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

\_\_\_\_\_. “Prefácio”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

IANNI, Octavio. *As metamorfoses do escravo*. Apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas* – forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

\_\_\_\_\_. *Um mestre na periferia do capitalismo / Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades, 1990.

## Notas

<sup>1</sup> O texto de Candido citado por Ianni é “*The Brazilian Family*”, *Brazil, Portrait of Half a Continent*.

# traduções e distanciamentos: alguns modelos literários em *helen* (1876), de machado de assis

**Rogério Fernandes dos Santos\***

Resumo:

Este ensaio desenvolve uma leitura de dois modelos literários contidos no romance *Helena* (1876), de Machado de Assis. Considera-se o horizonte de expectativas do leitor de romances no Brasil do século XIX e o modo pelo qual Machado de Assis influencia no debate sobre a chamada literatura da “cor local”, tema tratado por ele no ensaio “Notícia da atual literatura brasileira. Instinto de nacionalidade”, de 1873, e tornado matéria estruturante de seus romances. Veremos que há dentro do espaço ficcional de *Helena* uma tensão entre local e universal, representada tanto pela citação direta de romances como *Manon Lescaut* e *Paulo e Virgínia*, como pela incorporação em seu tecido narrativo dos arquétipos existentes nos romances-folhetim. Ao parodiar, “traduzir” e retrabalhar referências literárias tanto nacionais como estrangeiras a prosa machadiana desse

\* Doutorando do programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) da Universidade de São Paulo (USP). Contato: rfs@usp.br

período critica alguns princípios norteadores da produção literária brasileira, questionando modelos de literatura e refletindo sobre eles.

**Palavras-chave:**

Machado de Assis, Romance, Modelos Literários, Estética da recepção

**Abstract:**

This paper develops a reading of two literary models contained in the novel *Helena* (1876). It is considered the reader expectations in Brazil during the nineteenth century and on how Machado de Assis influences the debate on the so-called “local color” literature, theme discussed by him in the “Instinct of nationality in Brazilian literature” essay, from 1873, which turned out as his novels structural matter. Inside *Helena* fictional space, there is tension between the local and universal, represented both by direct quotation from *Manon Lescaut* and novels such as *Paul and Virginia*, as the incorporation in its existing archetypes narrative in the serials. Formally, in parodies, “translate” and rework on literary references - both national and foreign, Machado’s texts from that period criticize some guiding principles of Brazilian literature, questioning literature models and reflecting on them.

**Keywords:**

Machado de Assis, Novel, Literature Models, Reception Aesthetics.

*Helena* é o terceiro romance de Machado de Assis e o segundo a ser publicado em folhetins diários, prática comum no século XIX. Os capítulos foram saindo aos pedaços no jornal *O Globo*, de propriedade de Quintino

Bocaiúva, entre os meses de agosto e setembro de 1876, sendo logo depois reunidos em livro no mesmo ano. A obra foi uma espécie de contraponto à concepção de romance que estava em voga entre os escritores da época, engajados na discussão em torno da construção de um romance “nacional”. O debate sobre as linhas temáticas e abordagens que o romance escrito no Brasil deveria adotar para aclimatar-se às realidades nacionais atingindo assim a qualidade de “romance brasileiro” surgiu desde as primeiras tentativas de escrever ficção por parte de nossos romancistas, e foi ressurgindo com intensidades distintas ao longo de nossa história literária. A partir da década de 1870 a discussão sobre os rumos do romance no Brasil teve a contribuição de Machado de Assis. Primeiro com o ensaio *Notícias da atual literatura brasileira. Instinto de nacionalidade*, escrito em 1873, onde lança a reflexão do sentimento íntimo do autor, e depois em ensaios semanais como *O Primo Basílio*, de 1878, e *A Nova Geração*, de 1879. Em *Instinto de Nacionalidade* ele escreve que

Não há dúvida que uma literatura, sobretudo uma literatura nascente, deve principalmente alimentar-se dos assuntos que lhe oferece a sua região; mas não estabeleçamos doutrinas tão absolutas que a empobreçam. O que se deve exigir do escritor antes de tudo é certo sentimento íntimo, que o torne homem de seu tempo e de seu país.<sup>1</sup>

A partir dessa reflexão, cuja abordagem é sentida até os dias atuais, Machado vai tratar este sentimento íntimo em sua produção ficcional, reprisando o percurso crítico do ensaio, agora em forma de ficção, evocando o modelo estrangeiro para falar de nossa constituição mais íntima e singular, concebendo assim um personagem que é “homem de seu tempo e de seu país”; alimenta-se do que lhe oferece a sua região, o compadrio, as relações sociais dessimétricas, as vaidades providas do poder senhorial, ao mesmo tempo em que mira e cobiça a civilização dos bons costumes

européus. Não foge à ironia que o romance machadiano faça com que a expressão *Mas não estabelecamos doutrinas tão absolutas que a empobrecam*, seja utilizada por personagens que tem por hábito flexibilizar conceitos, citações, condutas morais, de acordo com a sua vontade. Como diria Brás Cubas, “não me ocorre nada que seja fixo nesse mundo: talvez a lua, talvez as pirâmides do Egito, talvez a finada dieta germânica<sup>2</sup>”. Como ser de seu tempo e país ao mesmo tempo em que se quer inserir no contexto civilizatório europeu? O romance machadiano trata dessa questão através da ficcionalização do trânsito, muitas vezes flexível, afinal “nada é fixo nesse mundo”, entre civilização e barbárie, amor e desejo, o que nos leva a pensar sobre até que ponto esse trânsito não constitui a nossa cor local. As propostas literárias fazem eco na ficção, posto que os personagens ficcionalizam o embate entre ser ou não ser “de seu tempo e país”, ao mesmo tempo em que os autores estão inseridos na discussão acerca das abordagens e metodologias a respeito do romance nacional. Nacionalidade, nesse sentido, é a reflexão sobre o que constitui a linha de força de nossa produção literária, o que a singulariza para que seja reconhecida como característica de uma nação unida por laços múltiplos de modelos culturais, linguísticos e sociais.

Para deixar mais clara a questão, compare-se *Helena* às propostas literárias da chamada literatura do “Norte”, iniciada com a publicação do romance *O Cabeleira* (1876), de Franklin Távora. Távora propunha que no intuito de retratar com precisão a complexa realidade nacional, o gênero romanesco devesse considerar em sua narrativa, através de rigor científico e escrupulosa investigação, as especificidades regionais da região que tratava. Influenciada pela corrente de novas ideias, sobretudo do positivismo europeu, essa abordagem foi criticada por Machado de Assis<sup>3</sup>, como nos revela carta escrita por Machado anos depois a José Veríssimo.

Publicado no mesmo ano que *Helena*, *O Cabeleira* propunha uma nova abordagem na representação da cor

local, unia observação histórica e pesquisa etnológica a uma trama aventuresca. Em contrapartida, *Helena*, apesar de sua temática melodramática – e talvez por isso mesmo – foi alçada pela crítica da época à condição de romance de padrão internacional. Era dessa forma que o já citado Joaquim Serra, em artigo publicado na *Imprensa Industrial* em 25/10/1876, respondia ao comentário debochado de Camilo Castelo Branco que referiu-se à literatura brasileira, sobretudo ao romance de José de Alencar, como uma literatura da “cor local”, que suspirava “*mimices de sotaque*”. Ao utilizar o romance de Machado de Assis como resposta às provocações de Camilo, no lugar do romance “nacional” de Távora, que é citado no artigo muito rapidamente, o autor põe em relevo indagações quanto aos critérios pelos quais uma obra literária pode ser considerada como “modelo” de literatura de seu país, ou “modelo” de uma literatura “internacional”, ou ainda se o romance machadiano em seus primeiros momentos pode ser compreendido através dos critérios do local versus universal. A maneira pela qual Machado de Assis lida com a questão dos modelos literários, questão pela qual todo o escritor se depara para produzir a sua própria ficção, talvez lance luz sobre o problema. Em seus trabalhos da maturidade Machado revisa os clássicos da literatura através da ironia e do pastiche, incorporando-os ficcionalmente em forma e conteúdo, como demonstrou vários críticos, de Roberto Schwarz a Marta de Senna. Como se dá esse procedimento em seus primeiros momentos como romancista?

A chamada “literatura internacional” chegou até a corte carioca em traduções nos folhetins. E o horizonte de expectativa evocado por esse tipo de literatura, inserido nesse espaço de difusão tão específico, foi levado em conta por Machado de Assis em *Helena*, que tratou de incorporar no romance dispositivos próprios aos folhetins. A narrativa, como em uma corda, ora tesa, ora esgarçada, oscila entre a ruptura e a conciliação com os modelos folhetinescos e românticos, em uma atitude crítica de acúmulo das experiências

narrativas do romance e das especificidades locais. Da experiência do modelo importado, estampado nos rodapés, distante da realidade do centro produtor forjou-se um romance consciente de sua inserção em um campo literário mundial. Essa consciência, veremos, é fundamental para compreendermos o modo como o romance é singularizado, pois deixa entrever a "realidade de sua diferença"<sup>4</sup> em relação ao modelo do centro.

Nesse artigo discutiremos duas referências internas do romance, *Manon Lescaut* e *Paulo e Virgínia*, e a maneira como esses dois modelos literários, ambos do século XVIII e ambos representantes de arquétipos femininos, estão dispostos no romance de modo a espelhar e problematizar o lugar destas representações dentro da configuração social brasileira, evocando a realidade histórica do patriarcado quando apresentados a um dos personagens, o jovem Estácio. Para pensarmos a questão, sugiro como ponto de partida o termo "tradutor", proposto por Alcides Villaça ao tratar da fatura literária, dos empréstimos e das alusões presentes na obra machadiana. O termo surgiu de uma análise do conto *A Cartomante*, no qual o ensaísta confere as simetrias encontradas entre as grandes obras do repertório ocidental e o prosaico cotidiano da pequena burguesia carioca.

Creio que em *A Cartomante*, como em um sem número de outros lugares, o narrador machadiano instala-se nesse ângulo tão peculiar de "tradutor": um tradutor das tradições que constituem seu repertório de cultura, que vem da Bíblia e de Homero, da antiguidade clássica e dos teólogos medievais, que passa por Dante, Maquiavel, Montaigne, Cervantes, Shakespeare, Pascal, pelos enciclopedistas, por Schopenhauer, pela literatura brasileira – e acaba caindo no colo da dama fluminense ou em um chapéu elegante da rua do Ouvidor.<sup>5</sup>

Para tratarmos dos deslocamentos entre cor local e universal, tratemos de expandir o termo "tradutor", sugerindo que tradução pode também se dar para os diversos tipos de literatura, folhetins incluso, não restringindo-se a tradução de "tradições" e referências literárias. No caso de *Helena*, a tradução se dá, na maioria das vezes, por meio da paródia, ou seja, a transposição de uma forma ou estilo para outro conteúdo, dando-lhe um novo significado, "quase sempre rebaixado, servindo pelo avesso a uma outra posição crítica". Extraíndo-se assim o efeito estético, que é o resultado do descompasso entre "o fato e a fatura literária, tão elegante e precisa esta, tão vulgar aquele."<sup>6</sup> A relativização do modelo romântico em *Helena* seria uma maneira de adequar e "traduzir" o romance às especificidades locais e, com isso, apontar caminhos que o distanciem da temática da cor local, desenvolvida até então. O rebaixamento dos temas acentua na narrativa o caráter paródico, fazendo do texto uma espécie de espelho torto. O meio pelo qual se discute o universal para chegar ao local, e vice-versa, se dá na interlocução entre leitor e texto. Esse jogo exige com que o leitor, para imaginar a matéria ficcional, a interprete, e ao interpretá-la torne possível a transgressão do sentido do mundo representado, ou seja, a crítica está na interpretação, feita pelo leitor, da encenação da realidade contida no romance.<sup>7</sup>

Ao compor o texto como realidade encenada, Machado dramatiza os clichês e lugares-comuns do romance-folhetim, fazendo com que o leitor se obrigue a interpretar o que se está representando. Helena é a mocinha exaurida em suas forças que busca constantemente desafogar-se dos constrangimentos do favor. Para isso ela lança mão de subterfúgios, mentiras e sedução próprias das heroínas fatais que têm em Manon Lescaut o seu protótipo. Mas, diferentemente de Manon, Helena tem com a mentira e o subterfúgio uma relação necessária, de vida e de morte. Os seus jogos a auxiliam a transitar em um mundo de favores e senões sociais. O leitor da época pouco pôde apreender desse

jogo, no qual são evocadas as visões da angelical Virgínia e da sedutora Manon em um único parágrafo, a fim de se denotar a dualidade complexa da personagem, que tem de, a todo momento, metamorfosear-se, não inteiramente, mas em matizes sutis, em anjo e demônio. O lúdico está nesse jogo de mascaramento evocado pelas duas personagens romanescas, apreensível ao interpretarmos o romance de acordo com a sua lógica interna. Se a paródia e a “pirataria” de gêneros são escancaradamente ácidas e agressivas no momento das *Memórias*, no período da década de 1870 elas se fazem de maneira mais sutil, ainda entrevedendo certa linha de continuidade com o romance romântico de Alencar, sobretudo os romances de “perfil de mulher”. O lugar da família está assegurado sob o manto da igreja, mas há aqui e ali, como em uma fissura pequena e intermitente, o olhar ácido e irônico de um narrador distante. Instituições sólidas e lapidares, definidoras das relações públicas e privadas, se mesclam a categorias como desejo e família. “Se nenhuma saudade partidária lhe deixou a última pá de terra, matrona houve, e não só uma, que viu ir a enterrar com ele a melhor página da sua mocidade”<sup>8</sup>, diz o narrador sobre o Conselheiro Vale, que morre sem o tempo necessário para prestar contas com a igreja ou ser salvo pelas providências da medicina, revelando mais uma das muitas oscilações existentes no romance, e provavelmente a mais presente durante o dezenove: a oscilação entre religião/ciência e entre amor/desejo. Concepções típicas da vida burguesa e patriarcal, com pesos e medidas diferentes, mas regendo categoricamente cada centímetro da vida familiar e intelectual.

*Helena* é o momento mais melodramático de Machado. Trata-se da clássica história da mocinha pobre, virtuosa e repleta de predicados (fluente em francês, excelente pianista, prendada, cativante e linda) e suas agruras de órfã destituída de um lar e fortuna em busca de reconhecimento social. Sua ascensão ocorre quando da morte de seu suposto pai, o Conselheiro Vale – Helena teria sido fruto de um adultério – e ela é

levada a morar com o irmão Estácio, um jovem avesso à política, mas apaixonado pela ciência, e a tia, Dona Úrsula, uma senhora “eminente e severa a respeito de costumes”<sup>9</sup>, que tinha por hábito, segundo ela mesma, “descansar e ler.”<sup>10</sup> Encerra-se com Helena o triângulo familiar, composto pelo jovem patriarca e a velha matrona. A ascensão de Helena dependerá não só da aceitação da família Vale, mas de seus ajustes na intrincada teia de bajulações que permeiam as relações sociais no século XIX, e de seu trânsito – no dizer de Roberto Schwarz<sup>11</sup> – entre duas revelações. Uma, no começo, de que é filha do Conselheiro, e outra, no fim, de que não é. Com esse enredo repleto de chantagens, ambiguidades e obsessões (Estácio, numa alusão ao incesto, assedia a suposta irmã) Machado paga seu tributo ao romance de enredo popular. Vejamos o trecho a seguir, que nos servirá de bússola para as considerações deste artigo; nele, a tradução se dá entre dois polos constitutivos do arquétipo feminino da literatura romântica: o do anjo casto e o da mulher fatal, quase diabólica.

A notícia da volta de Mendonça encheu de contentamento o sobrinho de D. Úrsula. D. Úrsula estava então na sala de costura, relendo algumas páginas do seu *Saint-Clair*, encostada a uma mesa. Do outro lado, ficava Helena, a concluir uma obra de *crochet*.

– Titia, disse ele, dou-lhe uma novidade agradável para mim.

– Que é?

– O Mendonça chegou a Pernambuco; está aqui dentro de pouco tempo.

– O Mendonça?

– Luís Mendonça.

– O que foi para a Europa, sei. Há quanto tempo?

– Dous anos.

– Dous anos! Parece que foi ontem.

– Não lhe leio a carta que me escreveu por ser muito longa. Diz-me que devo ir também à Europa quanto antes. Querem ir?

– Eu? Disse D. Úrsula, marcando a página do livro com os óculos de prata que até então conservara sobre o nariz. Não são folhas para gente velha. Daqui para a cova.

– A cova! Exclamou Helena. Está ainda tão forte! Quem sabe se não me há de enterrar primeiro?

– Menina! Exclamou D. Úrsula em tom de repressão.

Helena sorriu em tom de alegria e agradecimento; era a primeira palavra de verdadeira simpatia que ouvia a D. Úrsula. Bem o compreendeu esta; e talvez a mortificou aquela espontaneidade do coração. Mas era tarde. Não podia recolher a palavra, não podia sequer explicá-la.

– Que tal virá o teu amigo? Perguntou ela ao sobrinho. Era bom rapaz antes de ir; um pouco tonto, apenas.

– Há de vir o mesmo, respondeu Estácio; ou ainda melhor. Melhor decerto, porque dous anos mais modificam o homem.

Estácio fez aqui um panegírico do amigo, intercalado com observações da tia, e ouvido silenciosamente pela irmã. Vieram chamar para o chá. D. Úrsula largou definitivamente o seu romance, e Helena guardou o *crochet* na cestinha de costura.

– Pensa que gastei toda a tarde em fazer *crochet*? Perguntou ela ao irmão, caminhando para a sala de jantar.

– Não?

– Não, senhor; fiz um furto.

– Um furto!

– Fui procurar um livro na sua estante.

– E que livro foi?

– Um romance.

– *Paulo e Virgínia*?

– *Manon Lescaut*.

– Oh! Exclamou Estácio. Esse livro...

– Esquisito, não é? Quando percebi que o era, fechei-o e lá o pus outra vez.

– Não é livro para moças solteiras...

– Não creio mesmo que seja para moças casadas, replicou Helena rindo e sentando-se à mesa. Em todo caso, li apenas algumas páginas. Depois abri um livro de geometria... e confesso que tive um desejo...

– Imagino! Interrompeu D. Úrsula.

– O desejo de aprender a montar a cavalo, concluiu Helena.

Estácio olhou espantado para a irmã. Aquela mistura de geometria e equitação não lhe pareceu suficientemente clara e explicável. Helena soltou uma risadinha alegre de menina que aplaude a sua própria travessura.<sup>12</sup>

O narrador reproduz nesse trecho uma das práticas mais difundidas entre a elite do século XIX: a leitura de romances e romances-folhetins. Ao acenar para o leitor com as possibilidades de leitura romântica e de evasão clássica do período, representadas aqui pela certeza da leitura de *Saint-Clair*, clássico do romance rocambolesco, por Dona Úrsula, e pela oscilação entre *Manon Lescaut* e *Paulo e Virgínia*, por parte de Helena, Machado de Assis desperta em seu leitor a lembrança do já previamente lido, predispondo-o à leitura do romance por este evocar obras das quais ele já tem conhecimento, tendo com isso suas expectativas vinculadas àquelas obras citadas. Imaginemos o potencial sugestivo de romances como *Saint-Clair*, *Manon Lescaut* ou *Paulo e Virgínia*, livros que fazem parte da experiência de leitura da época e cujos sinais projetados em *Helena* têm grande significado. Evocados os horizontes dentro de um confortável arcabouço de leituras conhecidas o leitor passa a ter suas expectativas pouco a pouco destruídas – Helena não corresponde o tempo todo ao perfil de leitor de *Manon Lescaut* ou *Paulo e Virgínia* – tendo que ajustar a leitura e readequar sua

expectativa dentro da obra. Robert Jauss, um dos teóricos da estética da recepção, dá como exemplo para esse procedimento o caso de Diderot e seu *Jacques, o fatalista*.

Assim é também com Diderot, com as perguntas fictícias do leitor ao narrador no princípio de seu *Jacques Le fataliste*, evoca o horizonte de expectativa do então em voga romance “de viagem”, bem como as convenções (aristotelizantes) da fábula romanesca e da providência que lhe é própria, fazendo-o apenas para, a seguir, contrapor provocativamente ao prometido romance de viagem e de amor uma *vérite de l’histoire* inteiramente não romanesca: a realidade bizarra e a casuística moral das histórias que insere, nas quais a verdade da vida contesta seguidamente o caráter mentiroso da ficção poética.<sup>13</sup>

Com isso, ele acaba por traçar um paralelo entre o leitor e o texto, apresentando as expectativas de leitura do período. Os sinais do melodrama espalham-se assim pelo próprio universo ficcional: temos a leitora contumaz do opúsculo moral pré-romântico, *Saint Clair das Ilhas*; uma possível leitora do romance água com açúcar *Paulo e Virgínia*, que astuciosamente recua diante de *Manon Lescaut*, um romance que, no dizer da própria Helena, não é para moças. Cada uma das obras indica uma expectativa de leitura e desvela criticamente uma faceta da personagem e do sistema patriarcal em que ela está inserida. O efeito poético desse procedimento é notável. Evoca-se, com a imagem de Manon, as potencialidades da *demi-mondaine*, possível desgraça da família Vale, ao mesmo tempo em que, à luz de *Paulo e Virgínia*, Helena cobre-se com as tintas da inocência clássica, ingênua e cristã, onde apenas a providência divina ou “as asas do favor” podem salvá-la. Analisemos em separado cada uma dessas alusões e como se dá o procedimento de composição na narrativa.

### O recuo de Manon

Je faisais semblant de travailler, mais je lisais les *Memoires d’un homme de qualité* de l’Abbé Prévost, dont j’avais découvert un exemplaire tout gâté par le temps.  
Stendhal, *La vie de Henry Brulard*, capítulo X.

Abbé Prévost,<sup>14</sup> autor de *Manon Lescaut*, escreve na advertência ao romance que em seu livro “o público verá na conduta de M. Des Grieux” um “exemplo terrível da força das paixões.”<sup>15</sup> No século XVIII era comum esse tipo de advertência. Prévost a utiliza, muito provavelmente como um modo de se livrar da censura. Ao definir o seu romance como sendo um exemplo moralizante de como a libertinagem acaba por destruir e corromper os jovens, Prévost vai ao encontro das preocupações da época. Discussões acerca da educação de jovens e moças são um dos temas mais discutidos no século das luzes, merecendo inclusive um livro de Rousseau, *Emílio, ou da Educação*, no qual o autor trata, dentre outros temas, da educação por meio da literatura:

Meu principal objetivo ao ensiná-lo a sentir e a amar o belo em todos os gêneros é fixar nele seus aspectos e seus gostos, impedir que se alterem seus apetites naturais; e que um dia ele procure em sua riqueza os meios de ser feliz.<sup>16</sup>

E é o que o autor de *Manon Lescaut*, espera ao escrever a sua narrativa: demonstrar, por meio da literatura, os exercícios da virtude.

É precisamente para leitores desta ordem que obras como a atual podem ser de extrema utilidade, muito mais quando escritas por pena guiada pela honra e pelo bom senso. Cada fato narrado aqui é um fecho de luz, uma lição instrutiva que supre a experiência; cada aventura é um modelo pelo qual nos podemos

formar; falta apenas adaptá-los às circunstâncias em que nos encontramos cada um.<sup>17</sup>

Prevost trata sua narrativa como modelo de conduta que pode servir à formação daqueles que não tem a experiência contida nas aventuras narradas. É sintomático que a lição instrutiva só se complete somente se adaptados “às circunstâncias em que nos encontramos cada um”. Helena encontra-se em uma circunstância em que a força simbólica da personagem de *Manon Lescaut* acaba por seduzir Estácio, que se deixa seduzir pelo desejo reprimido pela mulher fatal, misteriosa e independente, da qual Manon Lescaut é símbolo. Muito do mistério de Helena está associado ao seu passado. Não sabemos de seus amores, de sua vida anterior, de sua mãe. Esse mistério aumenta à medida que Helena é pega em contradições e pequenas mentiras, demonstrando para todos a sua volta que talvez a jovem esteja em busca de autonomia para garantir seus desejos. Vimos no excerto do romance apresentado acima que a ação transita entre a evocação da literatura melodramática e o desejo expresso em aprender a cavalgar. Veremos que o subterfúgio para alcançar o mínimo de autonomia é o da submissão inteligente diante do paternalismo. A chave do romance é a ambivalência de *Helena* (livro e personagem) em diversas esferas. Sobretudo na esfera literária. A “tradução” de diversos polos ideológicos e literários constitui o tecido ficcional da obra. Ou, no dizer de Sidney Chalhoub:

A chave de Helena, o romance, é a ambivalência de Helena, a personagem: ela está no interior da ideologia senhorial porque possui gratidão e porque conhece e manipula bem os símbolos e os valores que constituem e expressam tal ideologia; ela está fora das relações paternalistas devido ao fato de que consegue relativizá-las e logo percebê-las claramente enquanto poder e, no limite, força ou imposição.<sup>18</sup>

Se o leitor retornar ao longo trecho, exibido páginas atrás, verá que é exatamente esse conhecimento dos símbolos e dos valores que expressam a ideologia patriarcal que Helena manipula em busca de autonomia. Para ilustrar esse conhecimento Machado manipula, através das expectativas dos leitores de romances como *Manon Lescaut* e *Paulo e Virgínia*, os preconceitos naturalizados contidos nas figuras femininas que circulam o imaginário ocidental. Na verdade, ela sabia montar bem melhor do que o próprio Estácio. O objetivo de Helena é fazer um reconhecimento da área para se encontrar futuramente com seu verdadeiro pai, que mora na região. Helena faz-se de boba e submissa para que o poder paternalista representado por Estácio não a atralhe. Fingir submissão e inocência, sem se sobressair em um universo patriarcal, é o modo encontrado pela personagem para realizar seus desejos.

A submissão e o mascaramento dos desejos se dão de maneira diferente em *Manon Lescaut*. Manon tem a necessidade de preencher a existência com aquilo que os prazeres da vida podem oferecer. Para ela a mentira não é um ato de sobrevivência dentro de um círculo social, como é em *Helena*, e sim um ingrediente do jogo sedutor entre ela e Dex Grioux. Sua vida é preenchida por sensações de gozo e de luxo, que só o dinheiro pode oferecer, ascensão social ou busca por autonomia em um mundo patriarcal não é uma questão para Prevost. Em *Manon Lescaut*, a máscara existe para outro tipo de personagem, ela não representa, como se dá em *Helena*, a desfaçatez do proprietário diante de um mundo que se descortina, ou do subalterno que busca transitar por esse mesmo mundo. Ela funciona como engrenagem de uma sociedade em que a máquina social já está definida, e cada qual, por seu turno, representa o seu papel. Helena utiliza da máscara em busca de autonomia social, transita com isso em um mundo onde os papéis mudam, a versatilidade e a multiplicidade da máscara são necessárias para cada situação, diante das peripécias que a heroína irá enfrentar. Com a evocação de *Manon Lescaut*, Machado define o distanciamento

entre a experiência histórica de Helena em relação à experiência histórica de Manon.

Do que trata então *Manon Lescaut*? Escrita como parte de um longo romance intitulado *Les Memoires d'un homme de qualité, a Histoire du Chevalier Des Grieux et de Manon Lescaut*, é o sétimo volume das memórias. Publicado em 1731 e em edições independentes em 1733, 1735 e finalmente em 1753, trata da paixão irresistível entre um jovem de boa família e caráter fraco por uma mocinha libertina completamente amoral. A beleza de ambos inspira simpatia imediata. Ruína e redenção de Des Grieux; Manon seduz, trai, rouba e mente.

Ela conhece a virtude, aprecia-a mesmo, e no entanto comete as mais indignas ações. Ama o cavalheiro Des Grieux com intensidade extrema: mas, o desejo de viver no luxo e na abundância, a vaidade de brilhar, levam-na a trair seu amor por esse homem com abastado financista. Quanta arte foi preciso desenvolver para atrair a atenção do leitor e inspirar-lhe uma funda comiseração motivada pelos funestos infortúnios que se abatem sobre esta rapariga pervertida!<sup>19</sup>

Manon termina morta. "Levei mais de um dia com os meus lábios colados ao rosto e às mãos de minha adorada Manon"<sup>20</sup>, nos diz Des Grieux. Helena termina morta. "Fecharam féretro; ao moço pareceu que o encerravam a ele próprio", nos diz o narrador acerca de Estácio.

Helena morre por não poder suportar o saldo amargo da honra ferida pelo paternalismo. Para garantir a sua ascensão, ela conquistou o coração de todos, sem pôr em risco a sua dignidade nem se queixar de injustiça. Há aqui uma linha tênue que separa o aceitável do servilismo. A força moral de Helena é a garantia de sua ascensão, sem contar com o trunfo do testamento do Conselheiro.

Ao ser interrogada sobre seus amores, Helena nos diz em dado momento do romance: "não é vã melindre, é a própria necessidade da minha posição. Você pode encará-la com olhos benignos; mas a verdade é que só as asas do favor me protegem"<sup>21</sup>". Roberto Schwarz arre-mata: "O favor é a norma, o favor é insuportável, e fora do favor só existe miséria. Ou a morte."<sup>22</sup>

Para Manon, não existe o fardo pesado do favor. Sua conduta é vinculada unicamente aos seus desejos. A dinâmica entre *Helena/Manon Lescaut* aplica-se a uma discussão ficcional aberta, ou seja, uma metáfora do processo de aclimação/tradução de um gênero importado como o romance – típico produto burguês – à especificidade de uma sociedade cujo processo de produção escravocrata influi nas relações sociais. Mas não é só isso. A evocação destes modelos pode sugerir que o Brasil também tem suas heroínas e heróis que sofrem de obsessões, ciúmes e desejos de liberdade, mas à brasileira, mediados por essa configuração específica. Machado parece operar, na borda de sua ficção, com os limites dessas duas possibilidades. Imagine o leitor que Helena é uma espécie de mural onde o olhar dirigido a ela, vê projetada uma imagem da moça, segundo os preconceitos do espectador. Aos olhos de Estácio a imagem esperada no mural é a de Virginia, mas, o que Helena sugere, com o seu "furto", é a imagem de Manon. Ele recua, tomado pelos preconceitos de patriarca. Ora, o recuo se dá diante do que não é "suficiente claro e explicável", e diante da travessura calculada de Helena, que depois de algumas páginas lidas, abre um livro de geometria.

Georg Lukács afirma que a composição literária do romance europeu se dá devido à tentativa de equipar o descompasso entre mundo e a interioridade dos personagens. Segundo ele, há uma inadequação entre a amplitude da alma e os destinos que a vida oferece de fato<sup>23</sup>. Se seguirmos o desenrolar da trama de *Helena-livro*, podemos concluir que as ambições de Helena-personagem não vão muito longe, pelo simples fato de que encerrada na diminuta perspectiva do Andaraí e posta

na condição de constrangida social, a morte é a única saída para uma alma que não suporta o embate moral e suas consequências. Sendo assim, a oscilação apontada por Lukács é de menor intensidade e maior dramaticidade, porque a interioridade da personagem não pode ir além das amarras sociais; seus desejos são de outra ordem; não deseja aventuras, não é arrivista, não há sublimação ou arroubos românticos e revolucionários como no romance europeu. Isso não quer dizer que a personagem não possui grande presença de espírito ou aprofundamento psicológico. Quer dizer, apenas, que seu campo de ação é limitado por suas condições sociais. A realidade social brasileira no século XIX inibe em nossa heroína a transição necessária para a concretização daquilo que Lukács chamou de “romance da desilusão”. O fato é que a morte de Helena representa a total falta de ilusões quanto a seu destino. Na trama ela está inteiramente consciente de seu destino e de seu papel na sociedade. Não há ilusão. “Só as asas do favor me protegem”. E ponto.

Nos episódios em que Helena sai furtivamente para cavalgar, tendo o jovem escravo como cúmplice, ela não o faz para encontrar o amante e desfrutar horas de evasão, “à maneira de Madame Bovary”, e preencher a alma com os dispositivos da aventura. Ela vai ternamente visitar Salvador, o pai biológico. O destino final de Helena não está vinculado aos grandes amores frustrados ou à impossibilidade de se viver em um mundo cujo destino é menor que as razões do coração. Helena morre pois os constrangimentos do favor são insuportáveis e é preciso manter decoro religioso e tradição. O desejo de ascensão é um pecado maior que os voluntariosos desejos de aventura e liberdade.

Manon Lescaut, por sua vez, está livre destas amarras. Pode transitar livremente, tendo como limite de vida – e ficcional – apenas a incerteza do destino. Ela pode cruzar todos os devaneios e quiproquós que uma narrativa melodramática tem a oferecer. Ao recuar diante do romance *Manon Lescaut*, Helena não está recuando

diante de um livro que não é para moças; ela recua diante da impossibilidade daquelas sensações e daqueles desejos. O narrador demonstra ironicamente e de maneira metalinguística<sup>24</sup> que há um modelo de romance onde está sugerida a inadequação entre alma e destino, como no romance *Manon Lescaut*<sup>25</sup>, mas na realidade dos romances brasileiros a inadequação traduz-se entre desejo de ascensão e constrangimento social. E parece não haver lugar para aventuras.

### **Paulo e Virgínia como objeto de ficção: aproximações e distanciamentos**

Os nossos poetas situaram demasiadas vezes os seus heróis à beira dos regatos, nos prados e à sombra das faias. Quis transportá-los para a beira-mar, junto dos rochedos, à sombra dos coqueiros, das bananeiras e dos limoeiros em flor.

Bernardin de Saint-Pierre, Prólogo a *Paulo e Virgínia*, 1788.

No prólogo da primeira edição (1788) de *Paulo e Virgínia*, Bernardin de Saint-Pierre escreve que procurou “reunir à beleza da natureza tropical a beleza moral duma sociedade restrita,”<sup>26</sup> com isso, Saint-Pierre busca demonstrar que “a felicidade consiste em viver conforme a natureza e a virtude.”<sup>27</sup> O prólogo aproxima-se do pensamento filosófico de Jean-Jacques Rousseau, que, a partir da observação da discordância entre os atos e as palavras dos homens, e mais profundamente, entre a diferença do ser e do parecer, traçou, no intuito de descobrir as causas da desigualdade, a sua crítica social. Para Rousseau a razão da desigualdade reside no fato de que a sociedade é “negadora” da natureza<sup>28</sup>, mantendo com ela um conflito permanente; desse conflito nascem os males e os vícios dos homens. Rousseau faz a crítica da “negação da negação”, criticando a negação da natureza pelo homem social.

As “falsas luzes” da civilização, longe de iluminar o mundo humano, velam a transparência natural, separam os homens uns dos outros, particularizam os interesses, destroem toda possibilidade de confiança recíproca e substituem a comunicação essencial das almas por um comércio factício e desprovido de sinceridade.<sup>29</sup>

Longe da sociedade, o homem da natureza vive em um mundo anterior à moralidade, não havendo, em sua consciência, o conflito entre o bem e o mal; em harmonia com a natureza, o homem vive em um equilíbrio consigo e com o mundo. Não conhecendo o trabalho que o colocará em oposição à natureza, e a reflexão, que o colocará em conflito consigo. “Nessa suficiência perfeita, o homem não tem necessidade de transformar o mundo para satisfazer suas necessidades.”<sup>30</sup>

Esse é o alicerce filosófico de *Paulo e Virgínia*. Para ficar mais claro o vínculo, convém traçar em rápidas linhas o enredo do romance. A história é narrada por um velho a um viajante que, passando pelas ilhas Maurício, desfrutando “duma paisagem ampla e duma solidão profunda<sup>31</sup>”, interessou-se por duas cabanas abandonadas. O velho hesita em contar a história, “qual será o europeu que possa interessar-se pela sorte de humildes pessoas, numa ilha situada a caminho da Índia?”<sup>32</sup>, ao que o viajante replica dizendo que “o homem mais embotado pelos preconceitos do mundo tem prazer em ouvir falar da felicidade que a natureza e a virtude proporcionam.”<sup>33</sup> O velho conta que um jovem chamado Sr. De La Tour, vindo da Normandia, após tentar um emprego na França, acaba chegando à ilha acompanhado de sua esposa, uma jovem de família rica, que por ter se casado em segredo, acaba sem dote. O jovem morre vitimado de febres endêmicas, deixando a esposa grávida e “como única fortuna uma negra, num país onde não tinha nem crédito, e nem conhecimento.”<sup>34</sup> Com a escrava a viúva passa a cultivar um pedaço de terra, para a sua subsistência e conhece Margarida,

uma filha de camponeses da Bretanha que se entregou a um fidalgo que a abandonou e engravidou. Margarida cultivava um pedaço pequeno de terra ao lado das terras da Sra. De La Tour, contando com a ajuda de um velho negro “que ela comprara com algum dinheiro que pedira emprestado.”

As duas tornam-se amigas e passam a dividir as terras em que vivem. O filho de Margarida se chamava Paulo, e a filha da Sra. De la Tour, Virgínia, nome escolhido por Margarida: “Será virtuosa, e será feliz. Eu só encontrei a infelicidade quando me afastei da virtude.” As crianças crescem juntas, sendo amamentadas indistintamente pelas duas mães, tendo como único desejo

[...] agradarem um ao outro e auxiliarem-se mutuamente. Quanto ao mais, eram tão ignorantes como crioulos, pois nem sequer sabiam ler nem escrever. [...] Nunca o estudo das ciências inúteis os fizera chorar; nunca as lições duma triste moral os enchera de tédio. Ignoravam o que fosse roubar, pois nas suas casas tudo era comum; desconheciam a intemperança, pois as suas refeições eram frugais; não sabiam o que fosse mentir, pois não tinham nenhuma verdade a esconder.<sup>35</sup>

Com o tempo, o amor fraternal de Virgínia começa a modificar-se, apresentando nuances de desejo sexual, o que a deixa confusa quanto aos seus sentimentos em relação a Paulo, que ainda mantém por ela o amor de irmão, embora esteja previsto o casamento entre ambos, arquitetado por suas mães.

Entrevê reflectido na água, por cima dos braços nus e do seio, a imagem das duas palmeiras, plantadas quando do nascimento do seu irmão e do seu, que entrelaçavam os seus ramos verdes e os verdes frutos por cima de sua cabeça. Pensa na amizade de Paulo, mais suave do que os perfumes, mais pura do que a

água das fontes e mais forte do que as palmeiras unidas; e solta um suspiro.<sup>36</sup>

A providência faz com que a Sra. De la Tour receba uma carta de uma tia, solicitando a sua ida à França pois esta receava a morte solitária, “se a saúde não lhe permitisse fazer tão longa viagem, ordenava-lhe que lhe enviasse Virgínia, a quem destinava uma boa educação, um lugar na corte e a doação de todos os seus bens.”<sup>37</sup> Com a ida de Virgínia para a França fica garantida a estabilidade econômica para todos, temor de Sra. De la Tour, além de afastar a jovem do “mal desconhecido” que a acometia.

É do contato com a civilização que as agruras do casal afloram. Virgínia se vê submetida ao complicado jogo social; é obrigada a ler e escrever, é enclausurada em uma escola, perto de Paris, abdica do nome de seu pai e recebe o título de Condessa, é prometida a um “senhor de idade” que tem, segundo a tia velha, grande simpatia por ela. Paulo, por sua vez, sofre pela ausência de Virgínia e planeja fazer fortuna na Europa para reconquistá-la. É quando mais uma vez a providência age, e a Sra. De la Tour recebe uma carta de Virgínia dizendo que após as “desconsiderações da tia, que quisera casá-la contra vontade e em seguida a deserudara, e por fim a mandara embora”, ela seria obrigada a voltar para casa na estação dos furacões. As previsões de Virgínia não poderiam ser mais certas: ela morre vítima de um naufrágio na costa da ilha, e o seu cadáver é encontrado na praia, “fechado e rígido”. O fim de Paulo não é menos trágico: dois meses depois da morte de sua adorada, cujo nome ele pronunciava sem parar, ele morre. Oito dias depois é a vez de sua mãe, Margarida. Deixando a Sra. De la Tour, que seguiria ao encontro deles um mês depois. O narrador encerra a sua história com lágrimas nos olhos, assim como o viajante que ouvia emocionado o seu relato.

Pelo relato fica nítida a influência das teses de Rousseau sobre a obra de Saint-Pierre. A natureza, esse sentimento interior, pois é compreendido a partir da

interioridade, é contraponto à concepção cartesiana dos enciclopedistas, que é tido como um equívoco. Assim, fica expresso que “natureza e cultura, segundo Rousseau, são mundos que se opõem, são termos anti-éticos que se excluem reciprocamente.”<sup>38</sup> A natureza é sinônimo de virtude, enquanto que as engrenagens sociais, representadas pela vida mundana de Paris à qual Virgínia foi submetida, são opostas ao natural.

*Paulo e Virgínia* estabelece para a literatura do século XIX alguns dos paradigmas do romantismo, imbricando em chave temática a poesia pastoral, os conceitos românticos de natureza e virtude, a negação da racionalidade e a valorização dos sentimentos; Chateaubriand refaz o percurso idílico do homem com a natureza, e da jovem virtuosa, em *Atala* (1801), assim como George Sand em *Indiana* (1832), idílio amoroso e sentimental. Mas é como objeto de ficção, evocado por personagens leitores, que a citação do romance na obra ganha perspectiva moderna de intertextualidade, servindo para comentar características psicológicas, acentuar climas românticos ou demonstrar filiações estéticas e projetos literários.

José de Alencar foi dos autores que utilizaram esse recurso literário, “introduzindo nas entranhas de sua obra a explicitação dos modelos em que se apoia para realizar seu projeto de criação do romance nacional.”<sup>39</sup> A cena ocorre no romance *Lucíola*, de 1872:

O livro que ela trouxe era esse gracioso conto de Bernardin de Saint-Pierre, que todos lemos uma vez aos quinze anos, quando ainda não o sabemos compreender; e outra aos trinta, quando já não o podemos sentir. O que seduzira Lúcia foi o nome de Paulo que ela ao entregar-me o volume mostrara sorrindo. Quando eu lia a descrição das duas cabanas e a infância dos amantes, Lúcia deixou pender a cabeça sobre o seio, cruzou as mãos nos joelhos dobrando o talhe, como a estatueta de

Safo de Pradier que por aí anda tão copiada em marfim e porcelana.<sup>40</sup>

No momento em que transcorre a cena, Lúcia é uma ex-cortesã e vive, em sua casa no morro de Santa Teresa, um momento de idílio amoroso com Paulo, jovem por quem é apaixonada. O idílio sustenta-se na negação de Lúcia pelo seu corpo e seu passado de cortesã, e a consequente incompreensão de Paulo quanto a esta negação. O ambiente do morro, onde Lúcia se refugia em busca de uma nova vida, forma um contraponto à devassidão representada pela vida intensa na corte. Sandra Nitrini defende que os personagens “projetam sua experiência de vida na leitura, estabelecendo uma relação entre a ficção e a realidade por eles vivida<sup>41</sup>”. Dessa forma, a experiência de vida de Lúcia se projeta no amor fraternal representado pelo romance *Paulo e Virgínia*. Através dessa adesão ao idílico, Lúcia pretende deslocar-se da perversão sexual para o registro do amor fraternal, e o convite que ela faz ao narrador Paulo para a leitura do romance, no isolamento do morro, busca recriar o ambiente de virtude próprio à narrativa de Bernardin.

A leitura de *Paulo e Virgínia* por Paulo e Lúcia sugere a filiação de Alencar com as idealizações amorosas e estéticas do romantismo francês, apresentando a

[...] oposição entre campo (natureza) e cidade, à qual acham-se atreladas as idéias do bem contra o mal, da simplicidade e pureza contra sofisticação e depravação dos costumes, entre outras adotadas como temário recorrente em romances da natureza, romances indigenistas e romances urbanos que anunciam ou incorporam o ideário romântico do século XIX.<sup>42</sup>

Alencar pouco problematiza esses modelos, aderindo a eles na construção do romance nacional, num processo de conciliação da forma romanesca com a “cor local”. O salto para a problematização do modelo se dá com Machado de Assis que utiliza *Paulo e Virgínia*, em seus

primeiros anos como escritor, para discutir o processo de assimilação do ideário romântico. A transformação da obra de Saint-Pierre em objeto de ficção possibilita nova experiência de leitura, alertando para a disparidade na representação desses modelos. Quando um personagem lê o romance, é frequentemente ridicularizado pelo narrador, devido ao descompasso entre a sua condição e o modelo no qual ele almeja fixar-se, ou simplesmente pela ironia com que a cena é construída. É no *Jornal das Famílias*, periódico destinado às moças ricas da corte carioca, com matérias sobre a última moda em Paris, as regras da boa conduta e receitas culinárias que o exercício se dá primeiro, ainda na década de 1860. Em “*O anjo Rafael*”<sup>43</sup>, conto publicado em 1869, no *Jornal das Famílias*, o Dr. Antero, atormentado por dívidas, decide cometer suicídio. Antes escreve uma carta a ser publicada no *Jornal do Comércio*, onde “os rimadores de ocasião encontrarão assunto para algumas estrofes”, já alfinetando os poetas de ocasião, diversos e esquecidos, que povoaram a imprensa brasileira em seus primeiros anos. Essa e outras alfinetadas nas expectativas românticas, e nos devaneios poéticos da escola, vão se avolumando: “Pobres estrelas! Eu bem quisera lá ir, mas com certeza não de impedir-me os vermes da terra.”

O acaso garante ao Doutor a chance de salvação na forma do personagem major, que propõe que ele se case com a filha em troca de uma fortuna. A evocação dos modelos é relativizada na medida em que vão aparecendo, passando pelos clichês de leitura até a ironia ao “estilo telegráfico”<sup>44</sup> do popular Ponson Du Terrail, autor que educou os hábitos de leitura do Dr. Antero, que cai no sono ao enfrentar um romance de Walter Scott, leitura mais exigente. Traçados os hábitos de leitura do Doutor, que se envolveu em uma trama amalucada, repleta de referências góticas como Hoffmann, o diabo e a loucura, o narrador arremata a salada de modelos:

Para matar o tempo o rapaz abriu um dos livros que estavam sobre a mesa. Acertou de ser *Paulo e Virgínia*; o doutor nunca havia lido o

celeste romance; o seu ideal e a sua educação o afastavam daquela literatura. Mas agora tinha o espírito preparado para apreciar páginas tais; sentou-se e leu rapidamente metade da obra.<sup>45</sup>

A pastoral amorosa de *Paulo e Virgínia*<sup>46</sup>, após as experiências de suicídio e a imagem de seu corpo junto aos vermes, torna-se leitura palatável para o jovem doutor. Machado contrasta a carga simbólica do romance de Saint-Pierre, edificante e virtuoso, com o ambiente sobrenatural do conto, imprimindo na narrativa o tom irônico do romantismo alemão.

Esse distanciamento diante do modelo conciliatório do homem e a natureza, de que *Paulo e Virgínia* é a síntese, encontra em *Helena* seu melhor exemplo. Se a personagem Helena recua diante de *Manon Lescaut* pela impossibilidade de autonomia e liberdade que o romance simboliza, o que dizer do distanciamento, não da personagem, mas de toda a narrativa, em relação a *Paulo e Virgínia*? Recordemos, uma vez mais, a passagem. Helena confessa ter furtado um livro da biblioteca de Estácio, ele imagina ser *Paulo e Virgínia*, mas na verdade trata-se de *Manon Lescaut*, romance que não é para moças, solteiras ou casadas. Poderíamos dizer que o livro, como objeto de ficção, cumpre a função de sugerir a projeção que Estácio faz sobre si e Helena, da mesma maneira que Lúcia, em *Lucíola*, projeta sobre si e o amante a força simbólica que *Paulo e Virgínia* representa. Acontece que em *Helena*, desde o início, a natureza não propicia possibilidade de conciliação, sendo ela mesma, muitas vezes, um antagonista, não servindo de refúgio para almas inquietas, aproximando-se assim, dos conceitos do romantismo alemão, onde “a mola impulsionadora da natureza e que esclarece o seu dinamismo é a força da Vida. Mais precisamente, a essência da natureza é constituída pelo antagonismo de forças que a impellem.”<sup>47</sup> Forças como paixão, interesse, ambição e vergonha, todas categorizadas como “naturais” no romance, embora dissimuladas em bom mocismo e sorrisos, são a verdadeira natureza. A virtude não

está condicionada ao contato conciliatório do homem com o campo; aliás, virtude é um conceito que não está em jogo nesse sentido, o que se pretende recuperar é a articulação entre aparência e poder patriarcal, que foi perdida quando o passado devasso do Conselheiro vem à tona e Helena é recebida na chácara dos Vale.

Aos poucos, as cenas e situações dos dois romances vão se imbricando, e se repelindo devastadoramente pelo contraste. A cabana pobre, repleta de uma orgulhosa virtude, onde Virgínia fora criada, é substituída por um casebre miserável, feito para encontros furtivos, que pode abrigar Helena e algum “Romeu de ocasião”. O Doutor Camargo, talvez o personagem mais consciente do funcionamento das forças envolvidas, sentencia que a “natureza deve completar a natureza”, e sugere um casamento entre o jovem Estácio, rico e de elevada posição social, e sua filha voluntariosa. A maior virtude do arranjo é alçá-lo, através da filha, aos olhos da sociedade.

A origem das heroínas não deixa dúvidas quanto ao distanciamento de *Helena* frente ao modelo proposto por *Paulo e Virgínia*. Como vimos, Virgínia é fruto de uma relação proibida entre uma jovem de origem nobre e um rapaz, O Sr. De la Tour, sem título de nobreza. Como os dois se amavam “profundamente”, eles fogem para a colônia francesa nas ilhas Maurício. Ele “deixou-a em Porto Luís [...] e embarcou para Madagascar, na esperança de lá comprar alguns negros e voltar rapidamente [...] para montar casa”. Acontece que a estação em que o jovem desembarcara era a má, e ele acabou morrendo de uma doença tropical. “O dinheiro que levava consigo desapareceu”<sup>48</sup>, e a pobre viúva achou-se grávida e sozinha. A salvação veio de sua virtude e resignação, e de um escravo que a ajudou a cultivar a terra. Virgínia cresceu igualmente virtuosa, sem ler e escrever, e completamente livre em comunhão com a natureza.

Helena também é filha de um amor proibido. Sua mãe, Ângela, “era filha de um nobre lavrador do Rio Grande do Sul” e teve em sua beleza a causa “a um tempo, da

sua má e boa fortuna”, sendo cortejada por Salvador, jovem cuja família possuía alguns bens e ambicionava para ele uma posição elevada na sociedade. Quando a família de Salvador se opõe à união dos dois, ele a rapta. “Tinha vinte anos quando deixei a casa paterna; possuía alguns estudos poucos, meia dúzia de patações, muito amor e muita esperança.” O nascimento de Helena veio em um momento de grandes provações que só aumentaram com o tempo, até que Salvador recebe notícias de seu pai, ordenando que ele fosse vê-lo sem demora. Quando Salvador retorna não encontra nem Ângela e nem a filha Helena. Ela havia fugido. Tempos depois ela envia uma carta a Salvador dizendo “que uma paixão nova e delirante a havia guiado”. A paixão, e talvez um tanto de interesse, havia levado Ângela a abandonar Salvador, que a definia como alguém “capaz de suportar as maiores angústias, forte e risonha no meio das máximas privações” mas, que, ao deixá-lo, “esqueceu num instante as virtudes que tinha para correr atrás de uma fantasia de amor”. Ora, não tinha sido a mesma fantasia de amor que motivara Ângela a aceitar a vida com Salvador? Machado já demonstra que o quadro de idealizações amorosas não sobrevive dentro das inquietações do desejo e das necessidades materiais. E que o ciúme, esse sentimento natural, inventa suas próprias desculpas para que continuemos no jogo amoroso. O que vem a seguir é conhecido. Salvador descobre que Ângela vive como amante do Conselheiro Vale, e que Helena vivia bem, estudando num Colégio de Botafogo. Ângela morre tempos depois, assim como o Conselheiro. Salvador se resigna em seu casebre, próximo à chácara dos Vale. E por lá fica, sem perspectiva maior do que receber as visitas da filha. Assim, o que era amor virtuoso, que o destino selou em uma ilha paradisíaca torna-se, uma história de amor, ciúme e morte. O modo como Machado utiliza o modelo, apontando diferenças e consequências, já determina um distanciamento seu em relação ao projeto literário do Romantismo.<sup>49</sup>

---

### Referências bibliográficas

ALENCAR, José de. *Lúciola/Diva*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1957.

ASSIS, Machado. *Helena*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/MEC, 1977.

\_\_\_\_\_. “Notícia da atual literatura brasileira. Instinto de nacionalidade”. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Jose Aguilar Editora, 1973.

\_\_\_\_\_. *Contos Esparsos*. Organização e prefácio de R. Magalhães Júnior. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1956.

BALZAC, Honoré de. “O cura da aldeia.” Trad. de Vidal de Oliveira. In: : \_\_\_\_\_. *A comédia humana*. Porto Alegre: Editora Globo, 1954, Vol. XIV.

BORNHEIM, Gerd. “Filosofia do romantismo” In: GUINSBURG, Jacó (Org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, Historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GUINSBURG, Jacó (Org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. *Os leitores de Machado de Assis. O romance machadiano e o público de literatura no século 19*. São Paulo: Nankin Editorial/ Edusp, 2004.

ISER, Wolfgang. “O jogo do texto”. In: *A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

JAUSS, Hans Robert. *História da Literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.

MORETTI, Franco. "Conjeturas sobre a literatura mundial." In: *Revista Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, jul. 1998, n. 58.

NITRINI, Sandra. "Lucíola e romances franceses: Leituras e projeções" In: *Revista brasileira de literatura comparada*. São Paulo: ABRALIC, maio de 1994.

PRÉVOST, Abade. *Manon Lescaut*. Rio de Janeiro: Jackson Editores, 1959.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAINT-PIERRE, Bernardin de. *Paulo e Virgínia*. Trad. Maria do Carmo Santos. Lisboa: Publicações Europa-América, 1974.

SANTOS, Rogério Fernandes. *O reflexo de Helena. Modelos literários e nacionalidade em Helena (1876), de Machado de Assis*. Dissertação de mestrado. DLCV, FFLCH, USP. 2010.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

SILVEIRA, Daniela Magalhães. *Contos de Machado de Assis: Leitura e leitores do Jornal das famílias*. Dissertação de mestrado. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VILLAÇA, Alcides. "Machado de Assis, tradutor de si mesmo". In: *Revista Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, jul. 1998, n. 51.

## Notas

1 ASSIS, Machado de. "Notícia da atual literatura brasileira. Instinto de nacionalidade". In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Jose Aguilar Editora, 1973, p. 804.

2 ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977, p. 104.

3 Sobre o tema, veja-se: SANTOS, Rogério Fernandes. *O reflexo de Helena. Modelos literários e nacionalidade em Helena (1876), de Machado de Assis*. Dissertação de mestrado. DLCV, FFLCH, USP. 2010.

4 MORETTI, Franco. "Conjeturas sobre a literatura mundial." In: *Revista Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, jul. 1998, n. 58, p. 178-179.

5 VILLAÇA, Alcides. "Machado de Assis, tradutor de si mesmo". In: *Revista Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, jul. 1998, n. 51, p. 10.

6 *Idem, Ibidem*, p. 8.

7 Para Iser: "O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto. Ora, como o texto é ficcional, automaticamente invoca a convenção de um contrato entre autor e leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas como se fosse realidade. Assim o que quer que seja repetido no texto não visa a denotar o mundo mas apenas um mundo encenado." Veja-se: ISER, Wolfgang. "O jogo do texto". In: *A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 107.

8 ASSIS, Machado de. *Helena*. In: \_\_\_\_\_. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1962, v. I, p. 271.

9 ASSIS, Machado. *Helena*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/MEC, 1977, p. 59.

10 *Idem, Ibidem*, p. 68.

11 SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, 1992, p. 122.

12 ASSIS, Machado. *Helena*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/MEC, 1977, p. 80-81.

13 JAUSS, Hans Robert. *História da Literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Editora Ática, 1998, p.28.

14 Abbé Prevost foi um dos incentivadores do romantismo inglês na França. Traduziu entre outras obras: *Pamela* (1740) e *Clarissa* (1747-1748), de Samuel Richardson. Livros em que a tensão sexual está disfarçada sob o manto da castidade. Para Otto Maria Carpeaux, "*Manon Lescaut* foi a primeira obra da literatura universal cujo tema é, objetiva, mas não pornograficamente, a força irresistível do sexo." Cf. CARPEAUX, Otto Maria. "Prosa e ficção do romantismo". In: GUINSBURG, Jacó (Org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 160.

15 PRÉVOST, Abade. *Manon Lescaut*. Rio de Janeiro: Jackson Editores, 1959, p. 3.

16 ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 475.

17 PRÉVOST, op.cit., pp.5- 6.

18 CHALHOUN, Sidney. *Machado de Assis, Historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 46.

19 PRÉVOST, op. cit., p. 6.

20 Idem, *Ibidem*, p. 205.

21 ASSIS, Machado de. *Helena*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/MEC, 1977, p. 116.

22 SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2000, p. 127.

23 LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000, p. 117.

24 Há uma personagem que evoca modelos literários a partir da simples oscilação entre um livro e outro na estante. O movimento é sutil, mas acredito que possa ser um movimento consciente de Machado de Assis. Haja vista o modo como ele sempre reagiu criticamente aos movimentos literários dentro e fora do Brasil – os ensaios "Notícias da atual literatura brasileira" e "O primo Basílio" são exemplos disso .

25 Para sairmos do exemplo de *Manon Lescaut*, cito o exemplo do personagem Julien Sorel, do romance *O vermelho e o negro*, de Stendhal, cujo espírito é movido por um movimento grandioso da história, a era de Napoleão; no entanto, o papel que o destino reserva para ele é apenas o de testemunha de um tempo que não existe mais. E daí vem o conflito. Helena não pode desejar nada disso. Ela apenas tenta sobreviver num mundo patriarcal que parece imutável.

26 SAINT-PIERRE, Bernardin de. *Paulo e Virgínia*. Trad. Maria do Carmo Santos. Lisboa: Publicações Europa-América, 1974, p. 5.

27 Idem, *Ibidem*.

124 28 Para tratar do pensamento de Rousseau, apóio-me na interpretação

do filósofo belga Jean Starobinski, que analisa a sua obra "como se ela representasse uma ação imaginária" constituindo assim "uma ficção vivida". Starobinski se empenha em compreender o modo como os símbolos e as idéias se organizam na obra de Rousseau. STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 11.

29 Idem, *Ibidem*, p. 35.

30 Idem, *Ibidem*.

31 SAINT-PIERRE, op. cit., p. 5.

32 Idem, *Ibidem*.

33 Idem, *Ibidem*.

34 Idem, *Ibidem*, p. 9.

35 Idem, *Ibidem*, p. 15.

36 Idem, *Ibidem*, p. 41.

37 Idem, *Ibidem*, p. 45.

38 BORNHEIM, Gerd. "Filosofia do romantismo" In: GUINSBURG, Jacó (Org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 81.

39 NITRINI, Sandra. "Luciola e romances franceses: Leituras e projeções" In: *Revista brasileira de literatura comparada*. São Paulo: ABRALIC, maio de 1994, p. 137.

40 ALENCAR, José de. *Luciola/Diva*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1957, p. 147.

41 NITRINI, op. Cit., p. 140.

42 Idem, *Ibidem*, p. 147.

43 Além desse conto, outros três, todos publicados no *Jornal das Famílias*, tem *Paulo e Virgínia* como objeto de ficção. São eles: *O anjo das donzelas*, publicado entre setembro e outubro de 1864, *Questão de vaidade*, publicado em dezembro de 1864; e *Francisca*, publicado em março de 1867. Apud. SILVEIRA, Daniela Magalhães. *Contos de Machado de Assis: Leitura e leitores do Jornal das famílias*. Dissertação de mestrado. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005, p. 190.

44 "O criado tinha-lhe posto à disposição um guarda-roupa, e meia hora depois serviu-lhe um banho. Satisfeitas essas necessidades de asseio, o doutor deitou-se na cama e tirou à vontade um dos livros que se achavam sobre a mesa. Era um romance de Walter Scott. O rapaz, educado com o estilo de telegrama dos livros de Ponson du Terrail, adormeceu logo à segunda página". ASSIS, Machado de. "O Anjo Rafael". In: \_\_\_\_\_. *Contos Esparsos*. Organização e prefácio de R. Magalhães Júnior. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1956, p. 29.

45 ASSIS, op. cit., p. 46.

46 Balzac também subverteu as expectativas do leitor ao dar outro significado ao romance. Em *O cura da aldeia*, romance escrito no rodapé do jornal *La Presse*, em 1839, e reunido em livro em 1841, a personagem Verônica encontra

em *Paulo e Virgínia* “a revelação do amor, que é a vida da mulher”. Para ela “aquele livro foi pior do que um livro obsceno” pois despertou o seu desejo. “O calor dos trópicos, porém, e a beleza das paisagens, o candor quase pueril de um amor quase santo, tinham agido sobre Verônica. [...] Sonhou ter como amante um rapaz semelhante a Paulo. Seu pensamento acariciou quadros voluptuosos numa ilha perfumada.” Cf. BALZAC, Honoré de. “O cura da aldeia.” Trad. de Vidal de Oliveira. In: : \_\_\_\_\_. *A comédia humana*. Porto Alegre: Editora Globo, 1954, Vol. XIV, p. 23.

47 BORNHEIM, Gerd. “Filosofia do romantismo” In: GUINSBURG, Jacó (Org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 101.

48 SAINT-PIERRE, op. Cit., p. 9.

49 *Paulo e Virgínia* também é objeto de ficção em outros dois romances brasileiros, estes representantes do naturalismo, e a sua utilização, contrapondo-se ao tratamento dado por Machado em *Helena*, revela o distanciamento de

Machado em relação aos naturalistas. Em *O Mulato* (1881), de Aluísio Azevedo, o romance é usado como sinônimo de leitura para mulheres sonhadoras, sem maiores conseqüências para o enredo: “Com a aproximação da puberdade apareceram-lhe caprichos românticos e fantasias poéticas; gostava dos passeios ao luar, das serenatas; arranhou ao lado do seu quarto um gabinete de estudo, uma bibliotecazinha de poetas e romancistas; tinha um *Paulo e Virgínia* de biscuit sobre a estante.” In: AZEVEDO, Aluísio. *O mulato*. São Paulo :Martins Editora, 1974, p. 40. Já no romance *A carne* (1888), de Júlio Ribeiro, *Paulo e Virgínia* é evocado para marcar a recuperação da feminilidade da personagem, abalada com a morte do pai: “E Lenita sentia-se outra, femininizava-se. Não tinha mais gostos viris de outros tempos, perdera a sede de ciência: de entre os livros que trouxera procurava os mais sentimentais. Releu *Paulo e Virgínia*, o livro quarto da *Eneida*, o sétimo de *Telêmaco*. A fome picaresca de *Lazarillo de Tormes* fê-la chorar.” In: RIBEIRO, Júlio. *A carne*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002, p. 77.



há entre  
nós uma  
NOVA  
geração...

# a humanização do Cão

***Maria Cláudia Araujo\****

Anos atrás, pensei em sondar a vida de um cão para narrar suas peripécias. Mel, o cocker de meu amigo Rafael, seria o objeto do meu estudo. Objeto é um termo adequado. Minha falta de afinidade explica-se por eu nunca ter adquirido um animal de estimação. Entretanto, Mel contraiu câncer e veio a falecer após longas sessões de quimioterapia. O meu protótipo de artigo ficou então no forno, até que dias atrás fui coagida a uma nova oportunidade. Minha sobrinha Anna Sofia, de 11 anos, saiu negociando pelas pet shops na tentativa de alugar-me um cachorro, por uma semana. O veterinário da Mister Dog alertou-a a não fazê-lo, alegando que nos apegaríamos ao cão, a ponto de não querer deixá-lo.

Anna não desistiu e levou-me à Tecnocampo, sob o pretexto de mostrar-me alguns cães. Antes que chegássemos, deixei claro que eu não tinha interesse em adotar nenhum animal. A loja dispunha de três cães, na fase

---

\* Pesquisadora da CAPES; doutoranda em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Literatura e Crítica Literária e especialista em Literatura, pela mesma instituição, e é graduada em Jornalismo pela UMC. É membro do grupo de pesquisas Pós-Religare, da PUC/SP. Contato: [www.heteronimos.com.br](http://www.heteronimos.com.br)

de um mês, prontos para serem doados. Anna, que já tinha um plano arquitetado, certificara-se antes de que os respectivos cães fossem entregues vacinados. “Vacina importada, Tatá! Leva!!!”, suplicava-me sem cessar. Espiei os cães por alguns minutos, um deles encontrava-se solitário na gaiola, vexado, cabisbaixo, orelhas murchas. O aspecto de proletário sem-teto, excluído, inspirava pena. Fitei-o resistente à comiseração, pois não tinha o mínimo intuito de levá-lo.

Tiramos o dócil cão da gaiola para avaliá-lo melhor. Estava trêmulo, supus que sentisse frio, mas explicaram que era medo. Ele parecia-me frágil — inofensivo como um criado-mudo —, tinha aparência de um filhote de pastor. Bonito, brilhante, negro com cinco unhas pretas em uma pata e cinco brancas na outra, tinha até sobrançelas, beges. “Leva o cachorro, Tatá, pense no lado bom!”, sugeriu-me Anna. “Não vejo lado bom, esqueça”, determinei. “Pense então no alívio que vai sentir quando ele for embora”, disse ela, importunando-me, até que eu cedesse. Perguntei qual era a raça. “SRD!”, respondeu a balconista. “SRD?”. “Sem Raça Definida”, completei: “vira-lata!” Providenciamos três quilos de ração, sobre-mesa em forma de ossinhos e uma coleira vermelha. “Só por uma semana”, avisei.

Pedi que as atendentes nos ajudassem a escolher um nome para o cão, que no final das contas era uma cadela. Fiz uma lista. Não sei se por obra do destino, o primeiro nome sugerido foi “Mel”, e depois Sol, Chuva, May, Belinha, July e Natacha... Não gostei de nenhum. Entrou um cliente na loja e pedi-lhe uma opinião. Ele analisou a cachorra e exclamou: “Princesa!”. Nome razoável, mas não me convenceu. Uma das balconistas deu a última sugestão: Ira. Levamos a cachorrinha até o carro, precisávamos pensar um pouco mais a respeito do nome. Anna acolhia a bichinha nos braços como se fosse um bebê.

Chegamos ao meu apartamento e já nos deparamos com dois voluntários: Lauri, de 10 anos, e Alan, de 13. A festa começou no elevador. Levei a cãozita até a área de serviço,

coloquei-a em uma caixa grande e ofereci-lhe água e ração. Ela não pensou muito para derrubar tudo e chafurdar o leito. Para a minha surpresa, não ficaria comportada, como estivera minutos antes. Bloqueamos a área de serviço com duas caixas de ferramentas, e deixamos o local livre. A cachorrinha latia sem cessar, agitada, de um canto a outro. Ao terminar de comer a ração deixou suas sujeirinhas por todos os lados, sem a menor disciplina. De onde tirei a ideia de que aquela coisinha fosse adestrada? Fizemos uma reunião para dar-lhe um nome. “Laika”, disse Alan. “Serião! Serião! Laika!” Estressados com a bagunça (que mal havia começado), não alongamos a conversa. Laika!

Brincamos com a cachorra o quanto possível, mas a madrugada viria a ser árdua. Laika se pôs a ganir e chorava em tom agudo, berrante e estridente. Os latidos frenéticos transformaram-se em escândalos ensurdecedores, que pareciam ser de gente. E aquele cãozinho, outrora singelo e carente da gaiola, tinha agora o aspecto de um dragão selvagem cuspidor de fogo. Onde teria encontrado forças para derrubar as caixas abarrotadas de ferramentas? Laika escapou até a cozinha e deixou muitas marcas anti-higiênicas, marrons e amarelas, por toda parte, incluindo os tapetes. Amarramos então sua coleira em duas cordas de varal, presas à torneira. Deitamo-la em uma caixa menor, tentamos recursos lúdicos, falas pedagógicas e didáticas, cafunés, músicas de ninar... Tudo funcionava bem, mas só enquanto estávamos presentes. E bastava que um de nós saísse do recinto, para que a cachorra rosnasse e grunhisse como uma desvairada. Uma hora da manhã, duas, três... e a histeria não tinha fim. Eu já estava preparada para que os vizinhos batessem à minha porta. Não conseguíamos fechar as pálpebras nem por poucos minutos. O monstinho canino roeu as duas cordas de varal e escapou, alastrando os berros por todo o apartamento. Se tivesse me ocorrido a ideia, eu teria lhe dado um cobertor velho ou cometeria a crueldade de cerrar-lhe a boca com esparadrapo. Uma pessoa sensata teria levado a cachorra para dormir consigo, mas como não sou sensata, deixei-a chorar até raiar o sol, quando finalmente “desmaiou” por horas.

Laika passeou com as crianças durante o dia, e eu decidi que no final da tarde a levaria para um canil, pois precisaria ausentar-me no dia seguinte. Telefonei para a clínica Hungária. “Canil não existe mais. Canil, hoje em dia, é onde se criam cães de raça. Posso indicar um hotelzinho.” O veterinário preveniu que ninguém pegaria Laika, nem por uma noite, pois ela tinha apenas um mês. Eis que começou então a minha jornada em busca de um pouso. Mas a previsão estava correta, os hotelzinhos não aceitaram Laika, sob a alegação de que os cães, nessa fase, não estão imunizados e correm o risco de contrair doenças. Anoiteceu. E eu tinha nas mãos uma bomba peluda e imantadora de moléstias, prestes a explodir rosnaduras por toda a vizinhança. Eu banzava inquieta sem saber o que viria a ser de nós, considerando ainda o meu despertador programado para as cinco e meia da manhã.

Reunimos a equipe, em caráter de urgência, para pensar em uma solução. Que tipo de assembleia era a nossa? O meu papel estava claro: presidente — pois era a única da equipe que não entendia absolutamente nada sobre o assunto. O papel da cachorra também era nítido, ela era a cliente, pois a sua satisfação e o seu bem-estar estavam em nossas mãos. Alan tinha pose de consultor, já que partiam dele as soluções pró-ativas. Ele nos trouxe o “Pipi Dog”, gotas de demarcação sanitária para direcionar o líquido excrementício do cão. Lauri era certamente o advogado de Laika, pois foi o primeiro a enjoar das reclamações da cliente. Lauri teve ainda a esplêndida ideia de drogar a cachorra com xarope (Calma! Só umas colheradas). Amanda, a nova integrante, 12 anos de malandragem, preferiu não tomar partido: nem a favor nem contra a polêmica liberação do uso das drogas. Uma política nata!

Não sabíamos se o plano de drogar a cachorra iria dar certo. Laika lambeu a colher, radiante, balançava o rabo, pulava, rosnava “Rrrrr” e brincava feliz, como se tivesse encontrado uma verdadeira família. Após tomar o xarope dormiu por umas duas horas e, finalmente,

voltou a acordar a todos. Por volta de meia noite ela começou a latir em desespero, e prosseguiu até às seis da manhã, com poucos minutos de trégua. Compreendo porque a balconista havia sugerido o nome “Ira”. Ausentei-me durante o dia todo, pensando se quando eu voltasse o ser descomunal ainda estaria vivo. O que a equipe faria com ele?

Retornei no final da tarde e a primeira notícia que tive, na porta do prédio, foi a de que levaria uma multa. Os vizinhos exigiram a retirada de Laika do recinto. Fiquei furiosa, e saí batendo de porta em porta, avisando que Laika não iria embora. Puxei a faca e desafiei os vizinhos para uma briga: “Laika não sai do prédio! Só se for por cima do meu cadáver!” Afinal, eu precisava observar a cachorra por uma semana e eles deveriam ter o bom senso de compreender o meu propósito. E quem não quisesse aturar a poluição sonora, que experimentasse tomar umas colheradas de xarope. Oras! Cambada de intolerantes. Que falta de solidariedade. Onde já se viu... Brincadeira! Não fiz nada disso. Eu ainda estava em meu juízo perfeito. Enfiei um saco na cabeça e subi. O cão continuava esganiçando. Naturalmente. Mas dessa vez sozinho, no meio da cozinha ‘barrenta’, marrom e amarela. Um verdadeiro pasto.

Para a minha surpresa, a equipe resolveu deixar-me só. Anna, a mentora do plano, também renunciou ao cargo quando a problemática começou a feder — e fedia muito. Tem futuro, essa garota, na Esplanada dos Ministérios. Eu, pulei do poder executivo para o judiciário, pois Laika estava sob o meu julgamento. Como eu poderia render justiça ao cão? Ou devo chamá-la de cachorra? Ou cadela? Tanto faz... pois o que interessa mesmo a um juiz é o crime. Aliás, que crime cometera esse cão da peste? Teria chorado de frio? Fome? Qual será a sua pena por ter derrubado as caixas de ferramentas e ter roído as cordas? Ela não sabia para onde iria, talvez nem soubesse o que queria. Ou quem sabe o seu desejo fosse apenas merecer atenção. Por que a privamos disso? E se lhe negamos o básico, por que a pegamos? Laika

ladrou para quê? O que a levou a pôr para fora tudo o que lhe fora enfiado goela abaixo? Quem lhe disse que tinha o direito de imprimir seu cheiro na história? Se ela não expelisse a comida teria morrido implodida? Era o que esperávamos? Laika não conhecia as leis de condomínio. Alguém deveria tê-la avisado que, em certas ocasiões dramáticas e catastróficas, nem mesmo os seres humanos têm o direito de reclamar. Mas ela infringiu as leis, ao tentar traçar diretrizes para reivindicar desvelo, e terá de pagar por esse delito. O degredo cairá sobre ela. A ré está sob a fúria de meus pesos e minhas medidas. Restam-me algumas linhas, para pensar sobre o seu despacho, até o final desse artigo.

Na verdade, estou farta de Laika e dessa história toda... E ainda nem descobri qual é o sentido da latida de uma cadela em minha vida. Eu deveria respeitar a construção interna da minha crônica e pautar a narrativa só em Laika, mas há um outro cachorro latindo para mim e convidando-me a traçar um paradoxo fora do texto. Ele se chama Fluqui, é branquinho, fofinho, e agora está caído no chão, com a boca toda arreventada, sob uma poça de sangue. Ele foi espancado por um veterinário de uma pet shop de São Paulo. A equipe da Rede TV passava pelas ruas quando fora abordada pela dona do cachorro. A repórter Luíza Mel — voltemos ao Mel — foi até o local, registrou o acontecimento, a perícia averiguou o caso, os infratores foram penalizados e milhões de telespectadores puderam testemunhar a justiça que fora feita, em menos de um mês, a um cachorro: morto!

Quanto a Laika, que tipo de justiça lhe será feita, em vida? E quanto a nós, que a fizemos de cobaia? Afinal, ela é a vítima, a heroína ou a vilã da história? Os formalistas russos definem o herói, na literatura, como o ser que parte em busca de uma solução, quando as coisas não estão boas. O herói é aquele que encontra opositores pelo caminho, os quais têm por missão eliminá-lo da história. Muitas são as artimanhas contra o herói. Tentam quebrar-lhe os dentes, nocautear-lhe as entranhas, arrancar-lhe a alma... mas o herói resiste à dor.

Arrastando. Sangrando. Mancando... O herói nunca se abate e segue confiante, em busca de uma solução, pois crê no triunfo de suas batalhas. A resistência é a mais relevante característica do herói.

Deixem-me voltar à lógica do texto. Dei uma pena de desterro a Laika e ela foi conduzida a um abrigo provisório, até o outro dia. A ministra, Anna, ficou arrependida e trouxe de volta a minha equipe: "Nossa! Seu plano falhou, heim, presidente!", disse-me ela. "Esse cachorro deve ir embora. Serião, serião!", advertiu o consultor. "Eu não posso fazer nada por ela", disse o advogado. "Acho que Laika deve ficar conosco, por outro lado, será melhor se ela partir", aconselhou a política.

Na terceira noite fui me deitar sem os latidos da cachorra. Acordei no meio da madrugada, assustada, e com o coração disparado. Um vizinho batia em minha porta perguntando se podia averiguar, com a lanterna, a minha área de serviço; ele queria ter a certeza de que o cão havia ido embora. Eu lhe respondi que não, pois tive receio que ele entrasse na cozinha e Laika ainda estivesse lá, embora eu soubesse que não estava. Fiquei confusa. Mas, felizmente, era apenas um sonho.

No dia seguinte, busquei Laika no abrigo e a conduzi até a casa de ração Agrodog. Marlene, a proprietária, ficou incumbida de arrumar-lhe uma nova família. Não houve tempo nem situação favorável para que eu me apegasse em Laika — o que me tornava perfeita para devolvê-la. Mas, no caminho, por alguma razão senti-me pesadosa, tive uma sensação ruim, parecia que eu estava abandonando uma pessoa. Quando a vi debruçada em mim, no carro, com as duas patas apoiadas sobre os meus joelhos, contente e tranquila, orelhas empinadas... parecia que tinha encontrado o seu lugar no mundo. E eu já nem me importava mais por ela ter deixado bolinhas pastosas pelo carpete. Foi naquele momento que me dei conta de que ela era mesmo apenas um bebê, que necessitava de cuidados. Eu estava deixando ir embora um ser que só queria me dar amor.

## opiniões

Sou uma feminista superior às outras mulheres e nem um bebê amolece o meu coração? Ou sou uma intelectual pró-vida ao estilo de Bessie Parkes? Aliás, será que ela tinha tempo para cuidar de cachorro? Olhei para o estado de Laika. Refleti sobre o estado de Laika. Laika em seu estado. Um toco de gente olhando para mim. Os cães são pessoas? Que ninguém duvide. Rousseau abandonou cinco filhos recém-nascidos mas amava seu cachorrinho de estimação chamado Sultão. É a humanização do cão! Quanto vale a lágrima de uma cãozita perto de uma mão assassina? Devo cortá-la de minha vida? Olhei para os meus pés, desprovidos de botas de aço marchantes, e lembrei-me do rebanho dos que bebem como os cães nos hospitais; nos presídios; nas sarjetas; nas ruas e nas bocas do lixo; lembrei-me de todas as pessoas que se calam, à revelia, por não terem nascido com o direito ao grito. Pensei nos órfãos adultos, privados de seus familiares que tratam os cães como pessoas, com todo respeito e dignidade. Despojei-me então de Laika, imediatamente.

Gosto muito de animais, mas é melhor que eles fiquem na mata ou no zoológico. É bom vê-los em fotos (de preferência drogados com xarope e dormindo), ou então nos contos literários. Há muitos anos, criei uma cobra em uma caixa de vidro, dei-lhe um nome muito glamouroso: Kafka! Ela era personagem de um romance que participou de um concurso literário. Mas, naquela época, eu nem imaginava que Kafka fosse um dos mais conceituados mestres da literatura mundial. Ao descobrir o significado do nome do meu réptil — kafkaniano — passei a prestar mais atenção no nome das coisas. Quando Alan batizou Laika, também não me ocorreu, na hora, que esse fosse o primeiro ser vivo que os astronautas mandaram para o espaço, em 1957. Laika ficou lá para sempre, pois os russos não tinham garantias nem tecnologia para trazê-la de volta. Quanto à minha Laika, talvez fosse o seu destino que eu a mandasse para o espaço, para nunca mais voltar. Só posso garantir uma coisa: tecnologia não é o meu forte. Laikismo, muito menos!

# entre latidos frenéticos

***Sandra Regina Pícolo\****  
***(ECA-USP)***

Maria Cláudia Araújo apresenta-nos o conto "A humanização do cão", texto em que um animal, na relação com os humanos, possui um lugar de destaque na narrativa. O texto inscreve-se na Literatura Brasileira contemporânea e, como criação estética, integra-se ao contexto sociocultural do século XXI. Enquanto texto artístico serve de testemunho à observação da realidade que o circunscreve.

O conto será observado a partir de dois enfoques: primeiro, o discurso singular do texto, ou seja, a intencionalidade da voz narrativa e as relações entre autor, narrador e discurso e, depois, a manifestação do discurso social de seu tempo, ou seja, de que o conto se apropria e com as quais dialoga.

Com um recorte da realidade, o narrador inicia o relato como uma conversa cotidiana, denotando certa

---

\* Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade Pentágono. Contato: spicolo@uol.com.br

proximidade com a oralidade. Já, na primeira linha, há no conto analisado duas figuras ficcionais: o autor suposto e o narrador. Segundo Bakhtin (1988), ocorre a função crítica do autor suposto na criação de um universo ficcional e na sua comunicação com o leitor. Esta voz interpõe-se entre os vários níveis da narração. Observe que antes de iniciar o relato, o autor suposto utiliza a expressão “anos atrás” que pressupõe uma conversa e antecede a narração, na medida em que representa um deslocamento do aqui e agora. Há, portanto, um discurso que simula uma comunicação direta e oral que é, na verdade, indireta e via texto escrito.

Na sequência, ocorre a transferência entre as “entidades ficcionais”, ou seja, assume o narrador-personagem o qual irá gerenciar a narrativa. Para Bakhtin (1988), o narrador é um sujeito com existência textual, uma invenção do autor, o que significa que as conexões entre autor e narrador resolvem-se no quadro amplo das opções técnico-literárias.

Seguindo os preceitos de Gérard Genette (1995), no que se refere ao plano da enunciação, todo o relato é conduzido por um narrador autodiegético, que revela sua falta de afinidades com cães, fato que justifica nunca ter “adquirido” um animal de estimação. Paradoxalmente a este fato, objetiva sondar a vida de um deles a fim de narrar suas peripécias. Inicialmente, chama-o de “objeto de estudo”, tirando-o da condição de animal - coisificando-o.

Em “o meu protótipo de artigo ficou então no forno”, há um incipiente ensaio do que poderia permear todo o texto no que tange a discussão da criação textual. Porém, isto se faz esporadicamente e, o que segue, volta-se mais à discussão da humanização do cão.

Uma cadela foi escolhida para observação. Pertencia a um amigo, porém adoeceu, faleceu e a sondagem nem mesmo começou. A ideia renasce quando Anna Sofia, de 11 anos, sobrinha do narrador, negocia o aluguel de um cão, por uma semana. Ao se dirigirem ao local onde

se encontravam cães disponíveis “um deles encontrava-se solitário na gaiola, vexado, cabisbaixo, orelhas murchas”. Tal descrição “descoisifica” o animal e, ainda, começa um processo de antropomorfização, na medida em que é comparado ao “aspecto de proletário sem-teto, excluído”. Apesar de a literatura ser destituída de qualquer responsabilidade social, a analogia dialoga com problemas sociais do Brasil.

À comiseração e aos apelos da sobrinha, o narrador esmorece: “Só por uma semana”. O cão era uma fêmea, a qual, de indefesa e dócil, transformou-se em uma cadelinha agitada e indisciplinada. Nova intervenção do autor suposto com o leitor se faz presente “de onde tirei a ideia de que aquela coisinha fosse adestrada?”.

Anna Sofia e mais dois voluntários, Lauri, de 10 anos, e Alan, de 13, participaram da escolha do nome da nova integrante da casa: Laika. Com “os latidos frenéticos... que pareciam ser de gente”, paulatinamente vai se humanizando, na proporção que – ao integrar a família – passa a ser tratada como tal. Ao mesmo tempo é taxada de “monstrinho canino” por destruir todo o apartamento.

Um dia, o narrador precisou se ausentar. Não tinha onde deixar a cadelinha e, por esta razão, reuniu sua equipe “em caráter de urgência”. Novamente o autor suposto faz a mediação: “que tipo de assembleia era a nossa?” Como numa empresa, o narrador se autoneomeia presidente, pois “não entendia absolutamente nada sobre o assunto”. Seria uma alfinetada a quem ocupa esta função? Pois bem, a equipe se reúne para o gerenciamento de uma crise. A cadela era a cliente; Alan, o consultor com “soluções proativas” como a indicação do “Pipi Dog: gotas de demarcação sanitária para direcionar o líquido excrementício do cão”; Lauri, o advogado de Laika, o qual teve a ideia de “drogar a cachorra com xarope”. Bello advogado... Amanda, a nova integrante, 12 anos, não opinou sobre “a polêmica liberação do uso das drogas”. Ao fato, o autor suposto acrescenta: “uma política natal!”. Novamente, manifesta-se, simbolicamente, um discurso

social já que o conto se apropria de temas polêmicos da contemporaneidade no país.

A cadelinha toma o xarope e dorme por umas duas horas, porém, ao acordar, iniciam-se os latidos e a reclamação da vizinhança, que exige a retirada da cadela. Então, de quem não se esperava nenhum traço de afinidade, o narrador, é que vem a defesa mais forte: “puxei a faca e desafiei os vizinhos para uma briga: Laika não sai do prédio! Só se for por cima do meu cadáver!” A justificativa para tal atitude, ainda, era a observação do animal por uma semana. Por esta razão, o narrador chama a vizinhança de intolerante e sem solidariedade. Já é possível perceber, também, a transformação dele o qual começa a desenvolver sua afetividade em relação à cadelinha.

Uma referência à “Esplanada dos Ministérios”, lugar onde, segundo o narrador, Anna tem futuro, é feita quando, ao começarem os problemas, a sobrinha Anna “renuncia ao cargo” de mentora do plano. Então, o narrador transita do “poder executivo para o judiciário” a fim de defender Laika pelos crimes cometidos e indaga: “que crime cometera esse cão da peste? Teria chorado de frio? Fome?”, entre outros. E, ocupando a função, agora, de advogado da cadela diz “a ré está sob a fúria de meus pesos e minhas medidas”.

Em “restam-me algumas linhas, para pensar sobre o seu despacho, até o final desse artigo”, retoma o autor suposto a ideia inicial de elaborar um artigo. Este parecer vem seguido da reflexão “estou farta de Laika e dessa história toda... E ainda nem descobri qual é o sentido da latida de uma cadela em minha vida”. Nota-se nestas colocações uma transformação do narrador que começa a prestar atenção e se enternecer, inclusive, em casos apresentados pela mídia acerca de cães maltratados e seus defensores. Indaga-se, também, a respeito do destino de Laika e sobre o fato de ter sido cobaia nesta observação. Retoma até mesmo os formalistas russos e suas teorias sobre o herói e o vilão e, diante disto, tenta decifrar o papel da cadelinha nesta história.

Volta o autor suposto em “deixem-me voltar à lógica do texto”. Nova reunião foi realizada pelos membros da “empresa” e ficou acertado deixar Laika em um abrigo. Depois disto, o narrador – sensibilizado – já não concebe a ideia de abandoná-la: “eu estava deixando ir embora um ser que só queria me dar amor”. Neste momento reflete sobre suas convicções e sobre sentimentos de outras mulheres. Interroga-se: “Os cães são pessoas? Que ninguém duvide. Rousseau abandonou cinco filhos recém-nascidos mas amava seu cachorrinho de estimação chamado Sultão. É a humanização do cão!”

Enumera, em seguida, enquanto discurso social, os menos favorecidos que “bebem como os cães nos hospitais; nos presídios; nas sarjetas; nas ruas e nas bocas do lixo”, e as “pessoas que se calam, à revelia, por não terem nascido com o direito ao grito”. Ressalta a fragilidade destas pessoas e, em tempo, pensa na relação destas com os cães que denota “respeito e dignidade”.

Depois, num momento introspectivo, o narrador afirma gostar de animais, porém longe deles, independente das discussões a respeito da humanização do cão, que passa pela ciência e pelos benefícios que a convivência traz para as pessoas. Infelizmente, o narrador perdeu a oportunidade de uma experiência transformadora. Vale ressaltar que – com este breve relato – a autora deu ao leitor a chance de refletir sobre diferentes questões as quais vão além do tema a humanização do cão.

---

### Referências bibliográficas

GENETTE, Gérard. *Discurso da Narrativa*. 3ª ed. Lisboa, Veja, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Questões de Literatura e Estética*. São Paulo: Hucitec, 1988.



# a guerra

## **Estevão Azevedo\***

---

\* Estevão Azevedo nasceu em Natal, no Rio Grande do Norte, e vive na cidade de São Paulo. Formado em jornalismo e letras, é editor e escritor. Publicou seus primeiros livros, *O terceiro dia* (2004) e *O som do nada acontecendo* (2005), ambos de contos, pelo coletivo Edições K, que reuniu autores de diversas cidades do país. Seu primeiro romance, *Nunca o nome do menino* (Terceiro Nome, 2008), foi finalista do Prêmio São Paulo de Literatura em 2009. Tem contos publicados em revistas e na antologia de escritores brasileiros *Popcorn unterm Zuckerhut – Junge brasilianische Literatur*, lançada em 2013 na Alemanha. Em 2014, publicou romance *Tempo de espalhar pedras*, pela Cosac Naify. Contato: [estevao.a@gmail.com](mailto:estevao.a@gmail.com)

Quando, ao Sul do monte, um sem fim de cornetas entoou um cântico de guerra e, ao Norte, infinitos tambores responderam em compassada algazarra, quando isso aconteceu diz-se que o caminhar ritmado das tropas fez tremer o esqueleto da terra. Ao Sul, as lâminas eram tão afiadas que partiam o vento em dois; ao Norte um canário distraído pousou numa espada e caiu dividido ao meio. O cume do monte, vasto como o nariz do general Machado, do Sul, liso como a careca do general Forca, do Norte, aguardava impassível o encontro dos dois exércitos, e de medo nenhuma pedra se escondeu ou raiz se enterrou. Mas como o céu estava claro e límpido, é fato que pelo menos algumas nuvens tinham fugido.

– Avante, homens, pela nação! – bradou o general Machado, e sendo o barulho enorme e os soldados muitos, a mensagem teve de ser passada de ouvido em ouvido,

o que retardou um pouco a marcha. No Norte, como convinha a um inimigo, o general Força, sem saber a estratégia adversária, conclamava suas tropas a lutarem bravamente gritando "Força, bravos, pela pátria!".

Claro que, antes dos exércitos marcharem, houve um longo período de negociações. Nesse tempo, se o Norte, buscando a saída pacífica, cedia em algum ponto de suas reivindicações, o Sul, satisfeito, imediatamente excedia o acordado. Diante disso, o Norte não podia ficar calado e fazia ameaças, ao passo que o Sul, também pacifista, voltava atrás, e o Norte aproveitava para tentar abocanhar um pouco mais do que deveria. O Sul, cioso que era de sua soberania, rompia o acordo e a tensão novamente se instalava. Isso durou gerações e gerações. Foi mote para as mais diversas lendas. Uma dizia que, num passado tão antigo quanto o passado, os dois povos surgiram de um só povo, e que eram, portanto, irmãos de sangue. Outra, para as mocinhas, contava a história de um jovem do Sul que se apaixonara por uma moça do Norte, cujo estratagema de amor fracassava e terminava com ambos mortos, suicidados com veneno.

O conflito é antigo. Os sacerdotes do Norte pregam em seus sermões que um dia, no tempo em que os deuses ainda viviam na terra, uma ofensa foi proferida e uma traição fora armada, e que desde então o Norte é inimigo do Sul até que esse se retrate. O conteúdo da ofensa e da traição foi se perpetuando de pais para filhos, século após século, mas quis o destino que, graças a um pai mais interessado em tavernas que em contar histórias de traição, a verdade se perdesse. Mas a ofensa ainda dói, de modo que a vingança se justifica. Um conselho de sábios se reuniu há setecentos anos para discutir o verdadeiro teor da ofensa, a partir do qual o Norte possa pedir a reparação devida, em ouro ou em vidas. Até hoje os filhos dos filhos dos filhos dos filhos dos primeiros assembleístas se reúnem diariamente no congresso, e alguns agitadores dizem que se eles fossem para a guerra em vez de ficar conversando, talvez o conflito terminasse e o conteúdo da ofensa original nem mais importasse.

Mas não diga numa mesa de bar do Sul que um dia houve uma ofensa. Corre o risco de ficar sem pescoço antes de terminar a frase. A Enciclopédia Ilustrada do Sul registra um verbete que ocupa quarenta e oito páginas dedicadas ao Norte. Dizem os historiadores: "as mais diversas evidências científicas e históricas comprovam que o Norte é visivelmente uma manifestação do mal disfarçada de seres humanos. Eles falam a nossa língua de maneira diferente e, para coisas que aprendemos a designar de uma forma, eles usam outra palavra". A luta do Sul é sagrada, libertará o mundo do mal.

De ouvido em ouvido, as palavras do general Machado chegaram ao último soldado da última companhia do último regimento. O enorme organismo vivo que era o pelotão se arrastando pela colina pôde enfim prosseguir sua marcha. O exército do Norte, nesse mesmo momento, deixara de avançar por um instante, para que o retratista oficial do reino, planando a léguas dali num balão, pintasse o momento em que os milhões de homens da nação partiram para a vitória. Findo o retrato, o general Força levantou a espada e apontou-a para a grande nuvem de poeira, visível do outro lado do cume do monte, e onde marchava o exército inimigo.

Os passos aceleravam, os cavalos eram açoitados e as duas grandes colunas de homens e espadas, carne e metal, se aproximavam rapidamente. O estrondo dos passos e os gritos de guerra foram ouvidos em terras distantes. Espadas em punho, as lanças apontando, os machados erguidos, os tambores rufando, as cornetas entoando, os dentes rangendo, as bocas rosando, o inimigo se aproximando, o Sul desejando sangue, o Norte, vísceras, o espaço entre eles rareando, o inimigo se aproximando, a adrenalina subindo, o músculo retesando, e, quando o golpe já era inevitável, as primeiras fileiras dos dois exércitos paradas, frente a frente. Separadas. Por metros. Apenas se olhando. Imóveis. As fileiras de trás demoraram a parar, a última fileira chocou-se com a penúltima e assim por diante até que a primeira foi empurrada e os homens se estatelaram

no chão, com armas, escudos e cavalos. Agora quem se quedava paralisada encarando-se era a segunda fileira de cada exército. Olhares indecisos de ambos os lados viam botas pretas, até a altura dos joelhos, calças e camisas azuis, com o símbolo do Norte ou do Sul bordado pequenino nas mangas e chapéus pretos.

Tinham os dois exércitos o mesmo uniforme.

Após alguns minutos de um silêncio constrangido em que, por pouco, na ausência de assunto, um soldado sulista não comentou com um nortista, logo em frente, sobre o céu sem nuvens e sobre as possibilidades de chuva, o general Machado ordenou a retirada das tropas do Sul e o general Forca, sem nunca admitir que não fora ideia sua, repetiu a ordem aos seus comandados do Norte. Os exércitos, como tartarugas gigantes, viraram-se e começaram a marchar para seus acampamentos no pé do monte. Um mensageiro de cada nação já corria à frente, veloz no cavalo, para conclamar as altas cúpulas de cada Estado a reunir-se e decidir o que fazer. Como podiam lutar com uniformes iguais? Era a pergunta que não saía da cabeça de cada soldado. De cada soldado que não pensava na esposa, nos filhos, num filé, na corrida de cavalos, no valor do soldo, no jogo de dados ou no céu sem nuvens e sobre as possibilidades de chuva.

O Alto Conselho do Norte reuniu-se no acampamento. Lá estavam o Imperador, o ministro de Finanças, o general Forca, o ministro das Relações Exteriores e até o pintor, já que o debate afetava diretamente a sua pasta. O general Forca fizera um relato do acontecido para os presentes. O Imperador e o pintor traziam no rosto os sinais do aborrecimento que tal imprevisto lhes traria. O ministro das Finanças, o das Relações Exteriores e o general Forca estavam visivelmente excitados. Tomou a palavra o general.

– Senhores, não devemos deixar a guerra ser atrapalhada por questões tão banais quanto essa. Ora, se os uniformes são os mesmos, se não poderemos diferenciar

quem é quem, convençionemos: o inimigo será sempre aquele que estiver à frente do soldado, já que nós iremos para o Sul, e eles virão em direção contrária. Explico melhor: digamos que um soldado nosso, em combate de espadas com um inimigo, defenda-se com o escudo de um golpe de tal força que o faça girar sobre os calcanhares e ele termine por ficar de frente para o nosso exército. Ora, a partir de agora ele é um sulista, e deve ser combatido. Se esse mesmo soldado, por descuido, distrai-se e vira-se para o outro lado, o que ele vê? Sulistas querendo seu sangue. Agora, portanto, ele é de novo um dos nossos. Que importa quem é de que exército, diante do clamor da luta? O sangue banhará o monte e no final, de acordo com quem sobreviver, saberemos quem ganhou a guerra! Pois eu defendo o ataque imediato.

No Sul a conversa tomava rumo parecido. O ministro das Finanças, falando logo após o general Machado, defendeu o desvio das verbas militares para a fomentação da indústria têxtil do país. Isso, dizia o ministro, possibilitaria, depois de uns anos, projetar uniformes muitos mais modernos e impossíveis de serem copiados pelos plagiadores do Norte. Ao ouvir tal proposta o general Machado esteve a ponto de pular da cadeira.

No Norte, o debate prosseguia com o pintor, que, por precaução, dava dois passos para trás, para ficar distante da lâmina do general Forca.

– Eu, como pintor oficial e consagrado do reino, não admito a hipótese de ter que mudar o retrato oficial das tropas. Essa pintura, recém-terminada, já está sendo considerada minha obra-prima. Mas, se os dois exércitos tiverem o mesmo uniforme, algum caluniador poderá dizer um dia que esse, na verdade, é o retrato das tropas do Sul, o que me deixaria deveras aborrecido. Além disso, quando os jornais colocarem o retrato, na primeira página, de um soldado morto, como saberá o leitor se deve ficar com os olhos cheios d'água pela morte de um dos seus ou vibrar com o assassinato de um inimigo? Defendo que obriguemos o Sul a trocar de cor.

## opiniões

O Ministro de Relações Exteriores do Sul acrescentou suas ideias à do Ministro de Finanças. Sim, era uma ótima ideia desenvolver um novo uniforme. Mas e se, após anos de pesquisa, o resultado fosse uma farda militar moderna e perfeita, mas novamente idêntica à da tropa do Norte? Creio que o meu Ministério deveria se empenhar em, antes de tudo, diplomaticamente estabelecer com o Norte qual dos dois exércitos mudará de cor, para que então comecemos as pesquisas.

O general Machado não se conteve:

– Se alguém há de trocar de uniforme, que seja o Norte! – ninguém ousou contestar e o primeiro diplomata partiu em disparada rumo ao inimigo para comunicar a decisão.

Claro que essa ideia não soou nada bem aos ouvidos nortistas, que exigiram, em nome do bom senso, que o Sul trocasse de cor, já que, de acordo com a corrente estética em voga no Norte, o uniforme do Sul era de um mau gosto que assustaria até um soldado inimigo. O Sul enervou-se, mas privilegiando sempre a nobre causa da guerra, sugeriu que os dois uniformes fossem trocados, para que não houvesse concessões de nenhuma parte.

Quatro estações mais tarde, o último rabisco foi feito. Com o cavalo avançando depressa pelas paisagens que separavam as duas nações, o diplomata do Norte pôde deter-se mais tranquilamente nas cores que inundavam os arredores. Pinheiros verdes e marrons, uma pedra cinza, o céu azul e branco e uma rara flor amarelo-triste, destacando-se menos por mérito que por falta do que ver. Em suas costas, levava a proposta que finalmente colocaria fim ao conflito e possibilitaria a guerra. Nunca antes a diplomacia havia trabalhado tanto a favor da guerra como nessa disputa entre o Norte e o Sul, o que deixava ambos os países orgulhosos e cientes da importância do diálogo. A proposta consistia de diversos desenhos, feitos pelos mais importantes estilistas do Norte, com sugestões de novos modelos de uniformes para os dois exércitos.

– Seja bem vindo, senhor diplomata do norte – disse o diplomata sulista, com um sorriso de repartição pública.

– É uma honra servir a causa tão nobre para as nossas nações. Que os esforços aqui feitos resultem num objetivo único e comum entre nossos povos e que a causa da guerra saia fortalecida.

– Que suas palavras sejam ouvidas. Comecemos.

Quando o diplomata desamarrava os nós, abria a mochila e retirava os croquis, os estilistas do Sul, acompanhados de militares de alta patente, do pintor e da ilustre mãe do general Machado, que não perdia uma liquidação ou desfile, todos eles olhavam ansiosos tentando identificar, antes mesmo que fossem exibidos, o corte das roupas, os tecidos, as cores da moda, um toque futurista, um acessório casual.

Um diplomata é um diplomata, um general é um general. E mãe, mesmo de general, é sempre mãe, igual a mãe de qualquer diplomata. Por isso, no momento em que a coleção moda-guerra que o Norte oferecia para o Sul desfilava na sala, três frases foram ouvidas, não nessa ordem:

– Calma, meu filho, calma, eu posso fazer uns retoquezinhos na minha máquina de costura! – gritou uma voz feminina deveras coruja.

– Hum, eu diria, respeitosamente, é claro... que... algo... não... me agrada... – posicionou-se um deles.

– Diplomata maldito cortareiseu pescoço! – espumou um dos espectadores enquanto deslizava a espada para fora da bainha.

O diplomata do Norte, fugindo da espada do general Machado, escondeu-se atrás de um manequim vestido com o uniforme que ele mesmo trouxera. Com sua cabeça exatamente atrás da gola do uniforme, era

possível entrever como ficaria um soldado, com aquelas peças, no campo de batalha. As botas tinham uma grossa camada de chumbo e pesavam mais do que a consciência de um pároco jovem. A calça era de um amarelo que iluminaria a mais escura trincheira. O casaco, azul claro, trazia bordado nas costas e no peito diversos círculos vermelhos concêntricos, que os sulistas disseram ser tendência da moda nos países mais avançados, mas que os nortistas, brancos que eram, entenderam mesmo como sendo um alvo. As mangas, compridas, não tinham furos nas pontas. “Protege melhor do frio a mão de nossos irmãos sulistas!”, gritava o diplomata do Norte, esquivando-se dos golpes do general, cujas mangas tinham furos, através dos quais segurava a espada.

De longe, num trote tranquilo, sem chicotadas, um cavalo chegava aos portões do acampamento do Norte carregando um grande pacote em seu lombo. O general Forca, em seu aposento, lia poesia na cama, sob um grande retrato de Aquiles, quando tímidas batidas interromperam-no.

– Sim?

– General, acaba de chegar um pacote para o senhor.

De roupão camuflado e chinelos, o general caminhou até a portaria. O grande pacote estava estirado no chão, e trazia uma etiqueta com o seu nome. Retirou o lacre, desfez o embrulho, e ali estava o corpo do diplomata, vestido com o uniforme que fora levar.

– Santo Ares! – deixou escapar o general, e um soldado raso ambicioso, vendo o susto do chefe com a cena, acrescentou solidário:

– Realmente, senhor, de muito mau gosto essa roupa!

E zapt rolava na poeira uma cabeça, cujo corpo, que desabava, vestia um uniforme um pouco menos ridículo

que o do diplomata. O general, guardando a espada dentro do roupão, voltou ao seu aposento.

Fracassada a tentativa do Norte de propor um novo uniforme para o Sul, era a vez do Sul tentar achar uma saída para o impasse. Nos dois anos seguintes, o governo do Sul colocou todas as suas melhores cabeças para bolar um plano. Reuniram-se cientistas, filósofos, poetas, pintores, modelos e apresentadores de televisão. O debate foi tanto que a liberdade de expressão e o humanismo saíram fortalecidos. Uma passeata de milhões pelas ruas da capital do Sul defendeu que cada soldado deveria vestir o uniforme que quisesse, que nenhuma minoria deveria ser obrigada a usar a cor imposta pelo governo. O movimento de soldados religiosos orava e reivindicava o direito de vestir um casaco estampado com figuras santas. Os cabos da infantaria mais bem sucedidos na vida profissional defendiam uniformes com frases de incentivo e de bons augúrios, que fariam o universo conspirar a seu favor, como “o pensamento positivo pode matar o soldado inimigo”, “concentre-se nas boas energias (mas não se esqueça da espada)” ou “se você tomar uma machadada na cabeça, pense que você está prestes a se tornar poeira cósmica!”.

Dois anos depois, o Sul já tinha a sua solução. O Ministro das Finanças, portador da proposta, foi recebido no Palácio do Norte com grandes honras. Ostentava uma respeitável barba, que se emaranhava aos primeiros botões do paletó. O general Forca, com a mão no cabo da espada, pronto a degolar o visitante ao menor sinal de uniforme com plumas, paetês ou rendas, estranhou a ausência de uma sacola ou qualquer espécie de embrulho nas mãos do Ministro. Onde estaria o novo uniforme? O Ministro sentou-se:

– Nobres amigos, sem mais delongas, tenho o prazer de anunciar que encontramos a solução.

– Pois a minha espada mal pode esperar para ouvi-la, caro amigo – polidamente interveio o general.

## opiniões

– Acalma teus ímpetos, ó belicoso colega. A ti, mais que a ninguém, interessará o que direi.

– Pois diga, antes que eu te arranque alguns desses longos fios que ostenta na face.

– Não o faça, eu te rogo. Pois é justamente de minha barba que estou aqui para te falar. Que fique claro: primeiro, num infantil instinto de vingança, pensamos nós em retribuir o desprezo com que nos presenteastes anos atrás, nos enviando um uniforme realmente detestável. Em seguida, nosso Imperador, como bom administrador que é, sugeriu um combate organizado, em que o uniforme não fizesse diferença. Com os dois exércitos postados um diante do outro, um soldado do Sul daria um passo a frente, seguido por um soldado do Norte. Os dois valentes lutariam até que um deles morresse, e o vencedor daria um passo para o lado. Então outros dois combatentes lutariam, até que um deles gritasse o último ai. O vencedor se colocaria também de lado. E assim seguiríamos até que o último homem do Sul enfrentasse o último homem do Norte. Quando a última espada fosse untada de viscoso sangue, mediríamos o tamanho das duas filas de vencedores, a do Sul e a do Norte. A que tivesse mais homens, daria ao seu povo a vitória na guerra.

– Magnífico – bradou o general – imagino estádios onde as pessoas assistam às contendidas e...

– Sim, sim. Mas nosso sábio Imperador quer ver essa guerra vencida enquanto ainda tem forças para andar, não deseja deixar o triunfo para seu sucessor, e por isso desistiu de tal ideia. Demoraria anos e anos até que nossos milhões de soldados lutassem. Além disso, poderiam, no final, quando não houvesse mais soldados, exigir que lutassem os generais! Ou até mesmo o Imperador!

– Hum, pensando melhor, péssima ideia. Diz-me logo, então, o que pensas!

– Vês que trago longa barba? Assim lutaremos nós. Cada qual com o famoso uniforme, idênticos uns aos outros, mas nós ostentando uma poderosa barba, vocês imberbes como jovens. O que pensas? – e coçou os pelos, ansioso, o Ministro.

O general não respondia. Mirava fixo a barba do inimigo, a mão acariciando a espada, ponderando entre cortar sua cabeça ou pensar no que dizia. Imaginou uma horda de barbudos bárbaros, berrando, avançando contra as cidades e ele, o salvador, o maestro das tropas, eternamente lembrado como aquele que derrotara os invasores peludos!

O Ministro levantou-se num salto e correu para a porta, quando ouviu o general gritar esmurrando a mesa:

– Pois aceito! Quando começamos?

Refeito, o diplomata coçou a barba, agora com importância histórica, e respondeu:

– Pois amanhã o Rei comunicará a decisão aos seus súditos. Assim que as barbas estiverem fartas, iniciaremos os combates.

No Sul, o arauto real anunciava em todas as praças: "Aquele que cortar a barba será enviado às masmorras! Lâminas de barbear serão consideradas objeto de porte ilegal! Apenas as mulheres de destacada formosura estão isentas do decreto real e podem continuar cortando seus buços! Leis de incentivo serão criadas para os fabricantes de qualquer fortificante capilar! Que seja seguida a vontade do Rei!". No Norte, o mensageiro do Imperador espalhava os cartazes: "Por ordem do nosso supremo Imperador, todo cidadão do norte deverá ter a cútis lisa como um pêssego! Lembrem-se: não serão aceitas como desculpa supostas confusões entre pêssego e kiwi! Todo aquele ou aquela que portar pelos em excesso em locais do corpo que não a cara também poderão ser considerados agentes secretos inimigos! Louvem os desejos do Imperador!"

Um mês depois, porém, nas casas do Sul uma guerra inesperada começou. Um marceneiro, com a barba já a esconder sua boca, segurava numa das mãos uma enorme pata de galinha, quando a outra mão, involuntariamente, dirigiu-se à portentosa pelugem. Vendo pela terceira vez a indigesta cena repetir-se durante a refeição, sua mulher, com duas longas tranças loiras penduradas e uns poucos pontos pretos a despontar acima dos lábios, dessa vez indignou-se:

– Ora, seu porco barbudo! – e levou o menino e a menina pela mão para comer na cozinha.

Na mesma cidade, no lado oposto, um casal se divertia num beco demasiado escuro.

– Coloque sua mão... aqui... – sussurrou uma voz delicada.

Róc, róc, róc, róc, foi o barulho que se ouviu em resposta. Segundos depois, a voz feminina suspirava um ahhh e logo parava.

– O que foi? – perguntou a mulher.

Róc, róc, róc, róc, escutou o beco escuro. E em seguida um doce gemido, logo interrompido.

Róc, róc, róc, róc, róc.

– Seu nojento!! Tome um banho, pare de se coçar e depois me procure!! Seu... seu... peçonhento! – saiu gritando do beco uma donzela, enquanto arrumava o vestido. Encostado na parede, assistia perplexo um jovem cavalheiro. Róc, róc, róc, róc.

Época que sempre será lembrada com saudade. Entre os piolhos. Em todo o continente, começava a espalhar-se o chiste de que não havia mulheres sulistas, mas sim sulinas, numa sutil referência aos chafurdantes animais. Mesmo as hospedagens de beira de estrada que aceitavam que os cavalos dormissem com os donos no

quarto, quando viam bater à porta um barbudo do Sul, logo mostravam a placa: “Não há vagas”.

O general Machado, por já estar avançado na idade, tivera que recorrer a um caríssimo tratamento, financiado pelos cofres da nação, que consistia em raspar a cabeça dos escravos e unir um a um os fios de cabelo cortados à sua já comalida barba, para que não duvidassem de sua autoridade. Nos campos de treinamento, uma cena insólita tornava-se comum: um barbudo soldado manejava com habilidade a espada na mão direita, enquanto na esquerda segurava o escudo que o protegia dos golpes do inimigo fictício. De repente, o furioso beligerante arremessava longe o escudo, soltava um urro e continuava a lutar com a espada em uma mão, nada na outra. Ó, quanta coragem? Louvemos a valentia do forte que abre mão do escudo e parte para cima do oponente? Que seu grito de fúria seja lembrado e cantado pelos bardos? Não, nada disso. O que um épico não registraria é que, mais forte que o desejo de sangue, o que levou o soldado a gritar e livrar-se do escudo foi o inimigo invisível que caminhava pela sua barba e lhe picava o queixo, e que o obrigou a ter uma mão livre para poder se coçar. Resiste a tudo, o bravo: às mais cruéis torturas, à esposa de desfavorável feição, ao quente e pesado gibão, à sogra que é um cão, mas não resiste, queira ou não queira, a mais banal das coceiras.

Quando a população sublevou-se e as lâminas deslizaram sobre os rostos, foi ralo abaixo o plano do Sul.

O general Forca não era mais que uma estátua de bronze, numa praça central do Norte, quando uma cena, muito intrigante e demasiado mundana para chamar a atenção de qualquer um que ostentasse um título antes do nome, aconteceu num campo distante do cume do famoso monte. Uma camponesa, com um vestido a cobrir as canelas, caminhava entre pés de trigo que lhe chegavam à altura do pescoço. No meio da plantação, a quinze passos de distância, um desconhecido, de quem só era possível ver a cabeça, observava-a. A senhora,

## opiniões

nascida e crescida em tempos de guerra, assim como as gerações que a antecederam, por prudência gritou por seu marido, que veio em seguida.

– O senhor, por favor, queira sair daí do meio para que possamos conversar – pediu o marido e caminhou para fora da plantação, segurando a esposa pela mão.

O desconhecido, sem esboçar resposta, seguiu os passos do camponês. Antes que saíssem por completo, continuou o aldeão:

– Pois quem é você, e o que quer?

E a cabeça, que deslizava por sobre o trigo, se dirigia, com rala barba e boca fechada, para o descampado. Quando os três avistaram-se por completo, a senhora disse “Ó céus!”, o marido disse “Ó céus!” e o homem disse “Grrrrrr!”. O que o desconhecido queria dizer ninguém nunca imaginaria. O que o marido queria dizer o desconhecido imaginaria e a mulher também, e ambos acertariam. Já o que a mulher queria dizer, bem, o marido nunca imaginaria, para o seu próprio bem, tinha mais com o que se preocupar no momento. Aconteceu que o desconhecido portava em sua mão direita uma reluzente espada, grande o suficiente para decepar um elefante, daí a estupefação do marido. Já o “Ó Céus!” da senhora deveu-se, tão somente, ao fato de que, além da espada na mão direita e uma rala barba, o forasteiro portava na mão esquerda nada, no peito coisa nenhuma, na perna esquerda nada se via, na outra pano algum, e no meio delas portava algo que era seu por natureza e estava completamente à mostra. Daí o choque da senhora, que o forasteiro, se não estivesse grunhindo, poderia diferenciar do choque do marido pelo modo como, na fala dela, o “ó” foi alto e o “céus” suave, quase um suspiro, e, na de seu marido, o “ó” foi leve e o “céus” grave, num tom desesperado.

O mais estranho foi que os três, após esse instante de análise, viraram-se e correram, o desconhecido para

lá, o casal para cá, mas a senhora, enquanto ia para cá, olhou duas vezes para lá e trouxe consigo para cá, sem que o marido soubesse, a imagem do homem nu correndo armado gravada na memória.

No Sul, alguns dias depois, uma jovem camponesa também recebeu a ameaçadora visita de um invasor sanguinário e nu, mas a moça temia que, se contasse para as autoridades, poderia sofrer represálias de quaisquer que fossem as forças que o misterioso pelado representasse. E com isso lá se iriam as chances de casar-se com ele.

Quem tem roupa vai à guerra. O uniforme asseado, liso como mármore, é obrigação, pois, além da beleza, serve para aumentar a autoestima das tropas. No Sul, ai do soldado que não cuidasse de sua farda como se fosse o seu terno de casamento. E o impasse das vestimentas continuava. O general Machado, morto há décadas, na derradeira ordem pediu que o Sul atacasse imediatamente. Antes que completasse a frase, seu futuro sucessor, querendo assumir o posto com alguns segundos de antecedência, tossiu nessa hora e ninguém ouviu a derradeira ordem do general.

A cúpula dos dois países estava reunida, discutindo a cor das lapelas, quando de todos os cantos do Norte e do Sul vieram avisos de que algo inesperado acontecia nas fronteiras. Quem está nu não dialoga, parte para a ação, quem não sabe que é assim que diga, ou melhor, fique calado para não demonstrar inexperiência em assuntos que não nos dizem respeito. Sem aviso ou grito de guerra, uma horda de despidorados, com as armas à mostra, invadia o Sul e o Norte!

– Defenderemos primeiro a pátria ou os bons costumes? – desesperou-se um militar do Norte.

Em pelo sobre os pelos dos cavalos, ou caminhando sem sequer um par de chinelas, como um exército vindo do paraíso avançava a armada estrangeira e dominava já boa parte dos territórios.

– Mandem um mensageiro à casa de minha esposa! – ordenou o general do Sul.

Um diplomata do Norte foi enviado para negociar à trégua com os invasores, mas as vergonhas à mostra são ótimo antídoto contra frases desnecessárias, e assim rolou pela poeira a cabeça do diplomata.

– Corram, dispam-se e se misturem aos invasores! – ordenava agora um oficial do Sul desesperado, antes tão zeloso com o seu uniforme.

E após uma avassaladora caminhada, as tropas invasoras chegavam ao cume do monte, onde, do outro lado, esperavam-nas o que restara do exército do Sul e do Norte. O que se via eram botas pretas, até a altura dos

joelhos, calças e camisas azuis, com o símbolo do Norte ou do Sul, pequenino, bordado nas mangas e chapéus pretos; o já centenário uniforme combatendo ferozmente oponentes que podiam tirar-lhes a vida, ou, se por um acaso inexplicável da alma humana os instintos inimigos naquele instante fossem outros, a honra de soldado viril. E assim, finalmente, o cume do monte assistiu a batalha, iminente há séculos, na qual, quem poderia prever, o uniforme nem importaria e que culminaria com a vitória dos desnudos e uma hegemonia que duraria por milênios; enquanto os corpos, vestidos ou não, se empilhavam no cume do monte, de medo nenhuma pedra se escondeu ou raiz se enterrou. Mas como o céu nesse dia estava coberto de nuvens, é fato que pelo menos algumas delas tinham vindo somente para assistir à tão insólita guerra.

a solenidade como  
fator de ironia:

# “a guerra”, de estevão azevedo

*Jean Pierre Chauvin\**

O que logo chama a atenção, neste conto de Estevão Azevedo, é o absoluto contraste entre a matéria de que trata o enredo e a dicção assumida pela voz de quem narra. Desde as primeiras linhas, somos apresentados a uma situação de conflito entre as tropas do Sul e do Norte, em que a pompa do conflito cede lugar às questões mínimas e transitórias, mas alçadas ao máximo grau pela desmedida atenção dos militares aos protocolos que antecedem e regem o clima de batalha entre dois povos.

Nesse sentido, pode-se dizer que durante a leitura lidamos com um par de oposições: uma que diz respeito à longa rivalidade entre as regiões; outra, que mostra a diferença gritante entre o suposto heroísmo da guerra com o discurso desqualificador que as enuncia e que, portanto, converte a própria beligerância em jogo burocrático e caprichoso pelo poder.

\* Jean Pierre Chauvin é professor de Literatura Brasileira no Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicação e Artes (USP). Contato: [tupiano@usp.br](mailto:tupiano@usp.br)

Enquanto as “cornetas” do Sul entoam seu paradoxal “cântico de guerra”, os soldados do Norte, reagindo à mesma altura da incongruência, “responderam em compassada algazarra”. Combinado aos disparates que embalam a afetada solenidade que cerca a disputa anunciada, o narrador desfecha poderosos golpes na contenda que prepara, incrementando-a, ainda que pelo avesso, com divertidas hipérboles: “Ao Sul, as lâminas eram tão afiadas que partiam o vento em dois; ao Norte um canário distraído pousou numa espada e caiu dividido ao meio.”

A segunda grande artimanha de Estevão Azevedo é relativizar o tom oficial encontrável em determinados manuais de história. Em lugar de enaltecer os grandes feitos, supondo gritos e hinos ao alcance inverossímil de muitos milhares de soldados, ficamos a saber que a mensagem do general Machado “teve de ser passada de ouvido em ouvido”, em “sendo o barulho enorme e os soldados muitos”.

Mas o conto não apenas desnuda os pseudo argumentos que justificariam os embates mais sangrentos; nem só relativiza a veracidade dos tratados de história. Em meio ao dado jocoso, que pauta o tom assumido pelo narrador, “A guerra” permitiria repensar algumas das infelizes e persistentes disputas de nosso mundo pós-moderno. Norte e Sul poderiam equivaler, com sinal idêntico ou invertido, a Israel e Palestina, mesmo porque “os dois povos sugeriram de um só povo, e que eram, portanto, irmãos de sangue”.

Essa chave de leitura ganharia mais força, se considerássemos as múltiplas pistas deixadas pelo narrador, à medida que o conto avança (em que a batalha é habilmente postergada). Em favor desta hipótese, valeria assinalar o dado religioso: “Os sacerdotes do Norte pregam em seus sermões que um dia (...) uma ofensa foi proferida e uma traição fora armada”. A despeito do motivo mais que vago e frívolo, a única forma de resolver a pendência que perdurava por gerações e gerações seria de que o Sul se retratasse.

Como também acontece no mundo da não-ficção, a origem incerta da bruta rivalidade entre os povos é reafirmada a todo instante, em que vão se acumulando causas as mais tacanhas e diversas, com vistas a justificar o embate, sempre adiado.

Justamente por isso é que ambas as regiões enaltecem o fator cultural, ambas afeitas ao característico apelo à erudição. Qualidade essencial a este conto de Estevão Azevedo, o procedimento formal diverte e também ensina: serve a desmoralizar a energia investida na própria luta e suas motivações. Nem é por outra (des) razão que a “Enciclopédia Ilustrada do Sul registra um verbete que ocupava quarenta e oito páginas dedicadas ao Norte”.

Tudo entra em jogo, inclusive as pretensas demandas e, claro, a suposta relevância da guerra. Corroborando o dado inusitado da disputa, que é rebaixada e recuada a minúcias hilárias, o exército do Norte chega ao ponto de interromper a marcha para a sangrenta batalha “por um instante, para que o retratista oficial do reino, planando a léguas dali num balão, pintasse o momento em que os milhões de homens da nação partiram para a vitória.”

O caráter beligerante não impede (antes realça) a disparidade entre o ato de bravura e a fala frouxa, formal e morosa, em que “por pouco, na ausência de assunto, um soldado sulista não comentou com um nortista (...) sobre o céu seu nuvens e sobre as possibilidades de chuva”. Mas o problema maior e igualmente risível estava por vir na forma de uma sentença breve, incisiva, atirada por uma personagem. Afinal, “Como podiam lutar com uniformes iguais?”.

A partir deste momento, o conto entra em sua segunda seção, por assim dizer. O tom solene ainda contagia a narrativa; mas, agora, o narrador passa a tratar não sobre ponderadas estratégias de guerra (por sinal, em constante adiamento), mas em como dar início ao embate.

## opiniões

Como de costume, algumas mentes (em tese privilegiadas) que encabeçam o forte aparelho burocrático de ambas as forças armadas, oferecem soluções tão ou mais disparatadas e sem sentido que a própria batalha. O general do Norte, por exemplo, argumenta: “se não poderemos diferenciar quem é quem, convençionemos: o inimigo será sempre aquele que estiver à frente do soldado, já que nós iremos para o Sul, e eles virão em direção contrária.”

Puro artifício e inútil procedimento, ainda mais se somado à refutação do “pintor oficial e consagrado do reino”, que não admite “a hipótese de ter que mudar o retrato oficial das tropas.” Daí uma outra hipótese, autoritária e nada brilhante: “Defendo que obriguemos o Sul a trocar de cor”.

Anos depois, ficamos a saber que o representante do Sul vai até o Norte, onde reafirma o bom senso de seu Imperador: “bom administrador que é, sugeriu um combate organizado, em que o uniforme não fizesse diferença.” Em meio à discussão que trava com o general do Norte, aprimora a ideia e propõe nova solução: “–Vês que trago barba? Assim lutaremos nós. Cada qual com o famoso uniforme, idênticos uns aos outros, mas nós ostentando uma poderosa barba, vocês imberbes como jovens.”

Como era de se esperar, a proposta que parecera razoável a ambos os lados logo motivou dissensões internas. De um lado, promoveu o comércio de lâminas *versus* tônicos capilares; de outro, fomentou novos e discutíveis

estratagemas que assegurassem a realização da guerra. Na questão-síntese de um militar do norte, “Defendemos a pátria ou os bons costumes?”.

Pautada por uma escrita ágil, contrapondo o discurso oficioso e as picuinhas a toda prova, “A guerra” permite uma leitura muito bem-humorada, sem perder de vista as contradições que presidem as querelas toscas – mas manejadas com empenho e afetação pelos poderosos de ambos os setores (Norte e Sul). O fator cronológico, não enfatizado no conto, sinaliza para o fato de que, no desajuste de contas, todas as guerras se parecem, independentemente do momento histórico em que acontecem.

Um dos pressupostos de Estevão Menezes talvez resida na analogia entre os limites da convenção literária e o ridículo cerimonial bélico. Não se pode perder de vista que o conto relativiza a suposta nobreza do tema. O embate entre as tropas, quando finalmente acontece, também mostra que, neste conto, a batalha é quase um pretexto a anular a grandiloquência dos planos militares.

Em “A guerra”, as numerosas contendas e decisões oficiais mostram-se fruto de personagens volúveis. Uns e outros revelam ser carentes de coerência e são decididamente reféns dos artificios que presidem os seus discursos, pretensamente sérios e graves. O contista parece dizer que, em determinados contextos e servindo a incertos fins, algumas palavras caminham em paralelo com as convenções que abrilhantam a fala dos poderosos, mas negam a validade de si mesmos e das demais disputas, verbais ou não.



# atordoamento

***Juliano Ribas\****

O trabalho dele: pôr a pistola de pressão no crânio do bicho acionar o mecanismo que faz o disparo. Aí o bicho fica atordoado, se amolece todo e arria desfalecido. Depois que abrem as comportas do cubículo que ficam acompanhando a lateral do bicho (abrem como um abraço, um abraço invertido, um abraço que solta) e depois que o bicho escorrega numa rampa feita de azulejos bem brancos, vem o próximo funcionário da linha de desmontagem e põe na pata um gancho e pendura quase uma tonelada de bicho a mais ou menos um metro do chão. O bicho: insensível, inerte, ainda não morto por alguns segundos. Mas depois que a faca lhe percorre o pescoço longitudinalmente, fim. Tem um sujeito que faz isso logo depois que o bicho é pendurado de cabeça para baixo. Com uma lâmina muito amolada, sangra o bicho de um jeito tão correto, mecânico e treinado que demora uns segundos pra pingar o sangue. E o primeiro que pinga é um sangue

---

<sup>1</sup> Juliano Ribas é escritor, autor do romance *Contrafeito*, pela editora Terceiro Nome. E-mail de contato: julianoribas@uol.com.br.

meio preto. Depois vem aquele sangue, sangue, vermelho e mais solto. Quem ergue o bicho é um elevador hidráulico tão potente que levantaria um pequeno rebanho ao mesmo tempo. Mal o bicho se distancia pela esteira elétrica que o leva pendurado e já há outro no cubículo (ou boxe de atordoamento) para ser abatido. E de novo aquele olhar. De uns tempos para cá ele começou a prestar atenção naquele olhar. E a prestar mais atenção em todos os olhares. Dois círculos pretos tomando a maior parte de duas esferas brancas maiores do que bolas de bilhar. O focinho apontado para ele é a mira pela qual o bicho lança-lhe um olhar clemente. Irá morrer e não há nada o que possa fazer para continuar vivo. Mas eles sempre tentam um último olhar. Um último olhar antes de morrer.

Deve ser uma dor desgraçada morrer desse jeito. Mas ele não sente dor igual a gente, deve sentir uma dor de bicho, que sabe-se lá como é. Calcule tomar aquela dor para si, você desmaiado com um gancho fincado na perna sem poder fazer nada porque você tomou um croque intenso na cabeça e desmaiou e alguém aproveitou-se disso para fincar-lhe um gancho pontudo de metal. Imagina estar meio morto, meio vivo e ter que ficar imóvel porque qualquer movimento pode causar dor e você tem que ficar bem parado. A intensidade do disparo e a precisão do tiro de ar devem ser tão rapidamente absorvidas pelo bicho que fazem a dor insensível. É uma morte muito higiênica, mecânica e objetiva. São milésimos de segundo entre o disparo, a dor e o desmaio, mas será que ele não está sentindo nada mesmo? Será que ele morre durante o procedimento de abate, ou vai falecendo dolorosa e silenciosamente enquanto o descarnam? E assim ele vai ruminando enquanto cumpre a jornada, digerindo trinta segundos de compaixão pelo bicho até o próximo entrar no cubículo e olhar pra ele com aquele olhar complacente. E assim por diante.

Com o tempo ele começou a imaginar o que os bichos clamavam antes de morrer, como se pudesse escutá-los através de seus olhos.

Por favor, não me mate.

Eu sou como você, não me mate.

Estamos no mesmo lado.

Repare, você tem tetas.

Se nos abraçarmos, nos aquecemos.

Existem outras formas de alimento.

Help, I need somebody, help.

Imagine there's no heaven.

Comam mais galinhas.

Couve também tem ferro.

Somos os dois filhos de Deus.

Eu tenho sentimentos.

Eu te odeio, porco maldito.

Ele fuma do mesmo cigarro que a maioria, dados os maços amassados e as bitucas da mesma sorte espalhados pelo chão do fumódromo. É um cigarro barato, com nome e desenho de embalagem genéricos o suficiente para representarem um produto da categoria "cigarros", mas sem nada muito marcante. O fumódromo fica um pouco distante da sua seção e a caminhada até lá é um dos seus momentos de prazer ordinário. Outro, é tirar o protetor auricular, a touca e o capacete, sem os quais sequer pode entrar na sua seção. Outro, é o próprio consumo do cigarro. Ali ele pode, mesmo que normalmente interaja pouco com eles, reparar melhor nos colegas sem as máscaras funcionais. A presença de mulheres é igual ou maior que a masculina, o que o faz pensar que as mulheres estão fumando demais e

## opiniões

aceitando trabalhos com adicional de insalubridade. Ele vai perscrutando os olhos dos que se agarram às suas muletas em brasa e nota o mesmo olhar derradeiro de bicho antes de ser prostrado.

Não vejo a hora de chegar em casa.

Queria ter sido professora.

Vou tomar um porre hoje.

Ele nunca mais vai falar comigo assim.

E o fim do dia que não chega.

Preciso parar de fumar.

Ah, look at all the lonely people.

Vou subir na empresa e eles vão ver.

Mandar à merda dá justa causa?

Deus, estou quebrado.

Que vontade de morrer.

Ainda tenho que passar no mercado.

Preciso de alguém para amar.

As pálpebras dela descortinam pedidos de clemência ao piscar dos olhos. As feições do rosto dela mostram a aceitação de sua sina, de seu ofício, de suas origens, da vida dura que leva, do dinheiro contado que pouco lhe sobra. Uma gratidão lacônica pelo emprego, pelos benefícios oferecidos pela empresa, pelo adicional de insalubridade. Uma resignação esperançosa, já que no fundo dos seus pequenos breus há um facho tênue sinalizando por amor. Não aceita que nem uma chance para o amor possa ter nessa vida. Ela puxa o cigarro com

força, quase com raiva, para simular uma passagem de tempo acelerada, transformando fumo em cinza de forma ligeira e contínua e assim ter a sensação de fazer o tempo passar mais rápido e encurtar o sofrimento pela espera do dia em que encontrará seu amor. Ele sentiu tudo isso naquele olhar. Mesmo que tenha sido apenas imaginação. Muito mais profundo do que se sentisse de um bicho. Ou dos outros colegas de fábrica e de fumódromo. Um olhar pelos quais ele doaria os seus.

É um sexto sentido, uma habilidade telepática não conhecida, um ouvido universal, uma mutação genética, essas coisas lhe passaram pela cabeça antes de chegar à conclusão que andava um tanto transtornado e que precisava de férias. Mas foi como se ele ouvisse os olhos dela, como dissesse através deles em seus ouvidos: preciso de alguém para amar. Preciso de alguém para amar. Será que ele já a havia visto? Como não teria reparado? Será que aqueles olhos pediam por amor há muito tempo e ele não teria ouvido? Estava surdo demais? Acostumara-se ao mundo percebido por uma audição abafada por protetores auriculares e mesmo sem eles continuara a ouvir o abafamento? Fosse o clamor da mulher um delírio ou algo realmente fruto de um sentido especial, tanto faria, pois instalara-se nele a necessidade de descobrir, e decidiu: se ela procura por um amor, e, caso haja mesmo essa urgência em sua alma, ele teria condições de supri-la.

Para o homem solitário é muito natural demorar para ter a iniciativa de qualquer coisa. Ainda mais se a motivação que o leva a ter a intenção de tomar uma iniciativa envolve outra pessoa. Ainda mais se há a negação consciente de que esta motivação nasceu de um delírio e da crença mirrada de que encontrou, através de telepatia, sexto sentido ou coisa assim, uma mulher que precisa desesperadamente de amor. Mas esta equação foi suficiente para se convencer de que deveria fazer alguma coisa em relação a ela. Demorou novecentos bichos atordoados por ele. Ou três mil peças de carne de bicho limpas de sebo por ela. Ou duzentos e vinte

cigarros dele. Ou duzentos e sessenta dela. Até o dia que ele perguntou: oi, você gosta de Beatles? E ela respondeu que sim e conhecia uma música, sabe aquela, como é mesmo, e disse cantarolando sem jeito o nome que imaginava ser: ei, ju. Era a única que lembrava, mas gostava muito. Ele a corrigiu e informou que o nome certo é Hey Jude e começou a lembrá-la de outras canções e ela conseguiu reconhecer Yellow Submarine e até murmurou um trecho. Então trocaram credenciais, ele do abate, ela do setor frio. E ele achou muito interessante ela odiar beterraba assim como ele, no primeiro almoço no refeitório. E ela adorou saber que seu prato preferido no refeitório era bife à rolê com purê de batatas assim como o seu e passaram então a fazer das terças-feiras em que esta opção é servida um compromisso em que almoçam combinando os horários. E foi lá que ele começou a falar da sua pequena coleção de discos dos Beatles, de quanto gostava de John Lennon e de quantas músicas deles tinha em seu celular. E foi sob a névoa dos cigarros baratos do fumódromo que ele finalmente a convidou para ir à sua casa para escutar “os quatro garotos de Liverpool”, expressão que sempre repetia nas conversas com a intenção de impressionar por conhecimento e proximidade do assunto. Foi soltando uma baforada que ela sugeriu que fossem ao bar próximo à fábrica tomar uma cerveja na sexta depois do expediente para se conhecerem melhor antes de qualquer visita à casa de um deles e lhe deu o número do seu telefone.

As vísceras de bicho despencando do interior dos bichos lhe parecem agora uma expressão poética da brevidade da vida. A bexiga inchada de bicho pulsante na bancada prestes a ir para a bucharia, onde será lavada e aproveitada para alguma serventia, o símbolo de um mundo em eterno recomeço. As inúmeras traqueias de bicho amontoadas numa enorme caixa aguardando a limpeza para serem exportadas para algum país de culinária exótica, a representação da essência que dá vida a todos os seres. O pungente odor acre do galpão de abate, a crueza que confronta a artificialidade inodora

da sociedade, e respirá-lo seria a rebeldia que nos faz sentir vivos e jovens. Parece flutuar no sangue de bicho acumulado no chão do galpão no caminho até seu posto no boxe de atordoamento. Atordoado de paixão, observa o trilho por onde são carregadas as carcaças para o desmanche. Até que a entrada do cubículo se abre e o primeiro bicho do segundo turno se posiciona compelido pela fila de outros bichos. Assim que a porta se fecha contendo o avanço do restante da fila, o bicho confronta seu imenso olhar aos dele. E o amor que há pouco começara a se manifestar, acionado pelos olhos desesperados de uma mulher, e potencializado pela perspectiva de umas cervejas, Beatles na vitrola e sexo com ela na próxima sexta-feira, passa a se manifestar também em cada bicho. E cada estampido de ar comprimido passa a ser o som da libertação.

Estou cumprindo minha nobre função na Terra.

Obrigado Senhor por me fazer alimento que sustenta vosso rebanho.

Minha proteína é essencial para a dieta humana.

Não fossem os humanos me confinarem, já tinha sido extinto.

Senhor predador, é uma honra.

Já vivi tempo suficiente.

Apenas dê um bom fim a todas as minhas partes.

Eu te amo, amigo, e te ofereço a outra face.

Acredite no amor até o fim, assim como eu.

A humanidade precisa da minha carne, não da minha velhice.

Strawberry fields forever.

# uma leitura de “atordoamento”, de juliano ribas

**Ana Lúcia Branco\***

O processo de desconstrução que vige no conto é perceptível em todo o escrito, desde as linhas de abertura em que se reconhece o trabalho do protagonista: abatido. O processo descritivista do abatimento do lado de dentro da narrativa, abate, de certa forma, repulsivamente, também quem está do lado de fora dela, o leitor, que tem ampliada a aura lúgubre e, aparentemente, torturante do personagem, inicialmente não nomeado, identificado apenas por marcações dêiticas, como em “o trabalho dele”.

Esse jogo de duplicidades vem enunciado não só por essa marca entre texto, conteúdo, personagem e leitor, mas também pelo cenário discrepante do processo que, ainda com resquícios de vida, passa a uma segunda etapa, “uma rampa feita de azulejos brancos”. Na tonalidade metafórica e cromática, portanto, Eros e Tântatos se incorporam à história. Igualmente com a

---

\* Mestre em Literatura Brasileira pela USP. É doutoranda na mesma área e pela mesma Universidade, professora, revisora e parecerista. Contato: [analu@usp.br](mailto:analu@usp.br)

segunda etapa do trabalho, surge o segundo operador, também sem nomenclatura própria, um outro funcionário com a tarefa de dar prosseguimento à tortura do animal que não estava de todo morto com o disparo da pistola em sua cabeça, dado pelo primeiro trabalhador. Aquele prende com gancho a pata do bicho para poder pendurá-lo de cabeça para baixo a uma considerável distância do chão.

Outro processo se dá em paralelo – o da inversão, o da frieza dos matadores a par com o da insensibilidade do animal, segundo o narrador de terceira pessoa. Finalmente a morte plena com a faca passada ao pescoço, execução de um terceiro funcionário experiente, que revela perspicácia, frieza e destreza na tarefa, pois a lâmina é amolada a ponto de permitir que o animal sangre “de um jeito tão correto” naquele ato “mecânico e treinado”.

A gradação e a instância cromática permanecem no conto, no pós-morte, cujo sangue do exterminado pinga, num primeiro instante, “meio preto”, para depois jorrar em tom mais avermelhado propriamente. A remoção do corpo ocorre não por um quarto novo trabalhador, e sim pela máquina, um elevador hidráulico e uma esteira elétrica, uma vez que outra presa já aguarda pelo abatimento e continuidade do procedimento de abatimento em cadeia. Nesse momento narrativo, o leitor se depara com outra perspectiva que até então havia sido exclusiva do humano, dos exterminadores. A visão do bichano é literalmente transposta para o órgão físico em sua função física. Olho e olhar se fundem e atordoam o protagonista: “Dois círculos pretos tomando a maior parte de duas esferas brancas maiores do que bolas de bilhar. O focinho apontado para ele é a mira pela qual o bicho lança-lhe um olhar clemente.” Por sua alta carga de clemência, em último gesto apelativo pela vida, o olhar animalesco literalmente soa como estratégia que consegue a captura do olhar da alteridade, fato que desestabiliza o protagonista a ponto de levá-lo ao reparo de todos os olhares.

A função do olho e seu derivado<sup>1</sup> é colocada num mesmo patamar de importância, segundo Lacan, pois ambos têm essencialidade para o “saber”, denominado pelo psicanalista como “avesso da consciência”. A potencialidade do olhar reside em sua função primordial de cobertura a um vazio que existe na consciência. São as obras de arte que promovem a reflexão a respeito da elisão entre o olho e olhar. Indaga-se, *ipsis litteris*, no Seminário 11: “frente a um quadro, o que seria efeito do olho e do olhar?” E prossegue: “Queres olhar? Pois bem, veja então isso! Ele (o pintor) oferece algo como pastagem para o olho, mas convida aquele a quem o quadro é apresentado a depor ali seu olhar, como se depõem as armas. Aí está o efeito pacificador, apolíneo, da pintura. Algo é dado não tanto ao olhar quanto ao olho, algo que comporta abandono, deposição do olhar” (Lacan, 1979, p. 99).

Ver não é olhar, conforme destaca Lacan (1979) ao falar da *esquize* entre o olho e o olhar: o sujeito vê apenas o que lhe é dado, as imagens sonoras, tácteis ou, sobretudo, visuais, portanto. Já o olhar é de outro registro... Enquanto o ver encanta e fascina narcisicamente, o olhar interroga e causa o desejo, aqui posto, também em linhas psicanalíticas, como constituinte da falta. Lacan fundamenta, dessa forma, a divisão entre o olho e o olhar, pontuando o primeiro como a instância orgânica, e o segundo, o lugar da pulsão; e ainda delimita que ver é a função do olho, e o olhar é objeto da pulsão escópica<sup>2</sup>, do ser visto pelo Outro que desencadeia o desejo no sujeito. “A boca serve tanto para beijar como para comer e para falar; os olhos percebem não só alterações do mundo externo, que são importantes para a preservação da vida, como também as características dos objetos que os fazem ser escolhidos como objetos de amor” (FREUD, 1910, p.225).

1 Perspectiva metodológica de minha tese de Doutorado, em andamento. Orientadora: Profª Drª Yudith Rosembaun. FFLCH – USP, 2014.

2 A pulsão escópica, tratada por Sigmund Freud e nomeada por Jacques Lacan, abre-se à discussão sobre a “satisfação” pulsional inerente ao seu objeto, o olhar, discussão que restituiu ao olho o papel de fonte de libido, uma vez que o escopismo é constituinte da própria libido, do próprio desejo.

Na imbricação entre ver e olhar reside a manutenção do significativo enquanto instância do desejo que só mostra sinais quando o sujeito passa a ser olhado. Para além da perspectiva libidinosa que existe nessa relação, *mutatis mutandis*, absorve-se ainda da teoria psicanalítica a ideia de que, na sua função escópica, o olho toca com o olhar, desnuda com o olhar, acaricia com o olhar, clama, no caso do presente conto, com o olhar em ato maximizado de amor-súplica de modo em que uma nova inversão se efetua. O olhar dirigido ao personagem nos segundos finais de vida o leva, em chave da alteridade, a se importar com a dor do outro, da qual tem papel essencial por ser o primeiro a engatar a fase mortífera, e o último a experienciar o derradeiro sopro vital do animal transmitido via olhar.

Primeiramente, supõe ser uma “dor desgraçada morrer desse jeito”. Depois, como que para evitar pensar no assunto, martiriza-se com o pensamento, por um provável sentimento culposos, e, por este, legitima-se a incoerência do mesmo com o fato de que o animal não sente dor como gente. Contudo, em seguida tece toda uma explanação imaginária em que se coloca no lugar do outro, como se esse outro fosse precisamente um humano, ou seja, para o personagem, o animal não poderia sentir como ele, mas ele, em catarse, sente como aquele, a ponto de incluir nas cogitações também o leitor, em interlocução explícita, a partilhar prováveis sensações desde a primeira à última etapa do abatimento: “Calcule tomar aquela dor para si, você desmaiado com um gancho fincado na perna sem poder fazer nada porque você tomou um croque intenso na cabeça e desmaiou e alguém aproveitou-se disso para fincar-lhe um gancho pontudo de metal. Imagina estar meio morto, meio vivo e ter que ficar pendurado.” Pela linguagem da narração onisciente, dá-se voz verbal ao animal abatido, às dores deste, e, como este, ruminam-se, léxico mais próximo da família animal, todo o processo de liquidação, que dura, todavia, poucos instantes, o pouco necessário para que outro bichano adentre o cubículo, espaço da tortura como a narrativa define.

A narrativa volta para a voz do narrador observador, mas por um curto momento, porquanto a onisciência volta a integrar a história na insistente tentativa de articular verbalmente as possíveis clemências do bicho naquela situação. Todas as cogitações se dão, importante observar, pela via do olhar que retoma com força expressiva; por este pronunciam-se frases misericordiosas que não são ditas por palavras, tais como “Por favor não me mate. / Eu sou como você, não me mate.”, etc.

As curtas frases coordenadas estabelecem a animalização do humano que chega ao nível da equiparação (“Estamos do mesmo lado. / Repare, você tem tetas.”); passa pelo da inferioridade, de consciência de que, enquanto animal, está abaixo da cadeia alimentar, apesar de propor outras alternativas a causa própria (coma galinha, couve); e chega à equiparação novamente: “Eu te odeio, porco maldito.”. As imbricações entre os seres são mimetizadas pela estrutura referencial pronominal e verbal da linguagem, que, em um total de trezes construções frásicas, aborda a primeira pessoa do singular, do plural, e a segunda do singular (você, te).

Há um corte brusco na narrativa, que passa da esfera mimética e metafísica entre homem e animal, para a física e exclusivamente humana, do relato de dados factuais na área do trabalho com a inserção do fumódromo. A área para os fumantes, cujo protagonista faz uso assíduo, assim como diversos outros funcionários, inclusive mulheres, aparece como possível válvula de escape expressa na metáfora do cigarro posto como “muletas em brasa”; mais que isso, o local vige como espaço propício ao exercício do prazer em antagonismo com o desprazer que ele tinha no cubículo do abatimento. Despir-se do uniforme de tortura – protetor auricular, touca e tapete – junto com o vício são os dois prazeres ordinários do personagem que lhe possibilitam distanciamento, literal, da seção de trabalho. Sorrateiramente, à visão individual, insere-se outra de maior dimensão, a crítica social, implantada no discurso narrativo no

que tangem às questões de insalubridade trabalhistas. Mas, logo imediatamente, a simbiose entre humano/animal retorna, e novamente pela via do olhar, em que o narrador diz observar no olhar dos colegas “o mesmo olhar derradeiro de bicho antes de ser prostrado”. Este verbo, “prostrar”, em sua acepção figurada, remete a sujeitar(se), humilhar(se), e, com isso, o narrador estabelece condições equivalentes ao trabalhador socialmente posto àquela situação, àquela prática (des)humana de sobrevivência (capitalista) à do bicho indefeso, vetado de uma existência plena, segura, livre.

As treze curtas frases coordenadas que deram voz aos pensamentos individualizados do animal retornam, na mesma fração numérica, mas, agora, para dar som ao coletivo social, aos colegas que partilham o fumodrómo com o protagonista. Justamente por representarem um conjunto, as temáticas são as mais variadas possíveis: amorosas (“Preciso de alguém para amar”), compromissos familiares (“Ainda tenho que passar no mercado.”), angústias, desabafos individuais (“Que vontade de morrer”; “Preciso parar de fumar.”), problemas financeiros (“Deus, estou quebrado.”), e, sobretudo, descontentamentos de diversas ordens no trabalho (“Mandar à merda dá justa causa?”; “Ele nunca mais vai falar comigo assim.”; “Queria ter sido professora”; “Não vejo a hora de chegar em casa.”; “Vou subir na empresa e eles vão ver.”).

Dentre essa coletividade, uma pessoa se destaca, um feminino, cujo olhar igualmente chama atenção do narrador onisciente por se assemelhar com aquele ser do rebanho abatido no início da narração. O sentimento incrustado em ambos – mulher e bicho – é o mesmo, a clemência no e pelo olhar, porém as aproximações se estendem, sempre alavancadas pela metonímia do olhar: a aceitação da sina, do ofício, do papel que se tem nessa vida dura que se leva mediocremente quando se faz necessário portar-se de certa dose de gratidão, distinguindo-se aí do bicho, mediante o emprego, os benefícios trabalhistas, “o dinheiro contado que pouco lhe sobra”,

mas além disso, tem uma resignação, uma vez mais entrando em simetria com o animal, uma resignação esperançosa pelo amor do outro, ainda que o negue. Por essa personagem, a noção de ciclo, de eterno retorno do mesmo, que já fora anunciada por meio do trabalho no cubículo, é trazida novamente – pelo vício da mulher, transformação do cigarro em cinza, metaforiza-se a passagem do tempo ininterrupto, como que a denotar uma trajetória alienada e compulsória da mesma. Ao olhar dela, o protagonista “doaria os seus” (olhares? Sentimentos? Pensamentos?)... A eclipse deixa no ar o desejo.

No jogo estilístico de ir e vir, do fora e dentro, do íntimo e empírico, o foco sai dela e retorna ao personagem central, sempre pela mediação do olhar ocupando um lugar de destaque no que se é discorrido. Pela primeira vez, o animal, que iniciou a narrativa e a permeou praticamente todos os momentos até então, fica de lado, uma vez que se percebe uma autorreflexão dele em torno dela. Indigna-se por não tê-la observado antes, por não ter se atido aos sons, à clemência dos olhos femininos, talvez muito cabivelmente por conta da surdez automática a que o uso dos protetores auriculares na sala de abatimento o sucumbiram, mas, mesmo sem eles, nos instantes no fumódromo, não se redime pela audição abafada. Em decorrência, torna-se resoluto: “se ela procura por um amor, e, caso haja mesmo essa urgência em sua alma, ele teria condições de supri-la”. E conclui que, sim, ela procurava e precisava realmente de amor.

Tem plena consciência de que tal premissa não se ancorava em fundamentações lógicas, pois a sabe ser proveniente de sexto sentido, telepatia, delírio, imaginação, entretanto, ainda assim, sente-se, mesmo que solitário, aí sinônimo de introspectivo e inseguro, motivado a fazer algo em relação a ela. A presença do animal, junto com a do fumo, retorna à argumentação para pontuar a passagem de tempo necessária para que de fato ele agisse e tivesse uma aproximação real e efetiva dela. Sendo assim, cada um em seu setor, ela, do frio, ele, do abatimento, sabe-se que foram precisos duzentos

e vinte cigarros dele, duzentos e sessenta dela, três mil peças de carne de bicho limpas de sebos por ela, e “novecentos bichos atordoados por ele”; nota-se nessa marcação especificamente aquela inversão já mencionada algumas vezes, que norteia todo o conto: se antes era o olhar do bichano que o atordoava, agora é o inverso, muito provavelmente porque existe um outro que passou a atordoá-lo, o da mulher.

O primeiro contato real do casal se dá pelo motivo musical, quando ele a indaga se gosta de música, sendo que nos dois momentos de expressão de pensamentos comentados aqui – do animal e dos colegas fumantes – há a inserção de uma frase em inglês, versos de canções renomadas dos Beatles, marcando, assim, a presença camuflada do próprio protagonista nelas. Aproxima-se dela com a seguinte indagação: “você gosta de Beatles?”. Da música, expandem o assunto para gostos alimentares que, por ter um ponto em comum – bife à role com purê de batatas – os levam a comer juntos no trabalho em determinado dia, o do prato preferido (terça-feira), até que ele a convida para ir à casa dele justamente ouvir “os quatro garotos de Liverpool”. Ligeiramente, na esquiwa feminina cautelosa, ela refuta dando a entender que o mais viável seria saírem juntos primeiro para somente depois chegarem a esse estágio de relacionamento; o fez sugerindo que fossem tomar cerveja em um bar próximo à fábrica na sexta-feira depois do expediente, e “lhe deu o número do seu telefone”.

Essas duas atitudes dela são suficientes para modificar o olhar do protagonista perante o entorno e, com isso, conseqüentemente, o autor arremata magistralmente o conto por uma derradeira inversão. Se antes havia o abatimento frio e lento, porque processual, do bicho que causava incômodo ao protagonista, repulsa, indignação, inconformidade, se antes se sentia comovido pelo olhar repleto de palavras e frases, ainda que curtas, de súplica, clemência desse outro, se antes chegou ao ponto de se colocar como um igual, agora não mais. A perspectiva é de famigerada resignação perante o

inevitável! As vísceras, as bexiga, a traqueia, o odor, o sangue que antes recebiam dele uma visão de complacência, de negatividade, tem agora o polo invertido: “As vísceras de bicho despencando do interior dos buchos lhe parecem uma expressão poética da brevidade da vida. A bexiga inchada de bicho pulsante na bancada prestes a ir para a bucharia, onde será lavada e aproveitada para alguma serventia, o símbolo de um mundo em eterno recomeço. As inúmeras traqueias de bicho amontoadas numa enorme caixa aguardando a limpeza para serem exportadas para algum país de culinária exótica [...]. O pungente odor acre do galpão de abate, a crueza que confronta a artificialidade inodora da sociedade, e respirá-lo seria a rebeldia que nos faz sentir vivos e jovens.” Ou seja, o personagem se vê completamente imbuído naquela estrutura trabalhista que até então vinha repudiando. Essa parte final demarca que o fim é só o (re)começo, que tudo passa pelo crivo da legitimidade, da necessidade inevitável, de Eros e Tântalos em constante e ininterrupta conjugação; em outras palavras, é o trágico passando ao olhar do belo.

O atordoamento da cena de morte, do processo de tortura – tiro, gancho no pé, suspensão de cabeça para baixo, lâmina no pescoço, sangramento gradativo – ganha outro estatuto, ganha, nesse momento, uma perspectiva positiva, pois o personagem está enervado pela paixão, estado emocional que cega, que sublima, que joga para o inconsciente o perturbador; tudo motivado pela repentina amada, “pelo amor que há pouco começara a se manifestar, acionado pelos olhos desesperados de uma mulher, e potencializado pela perspectiva de umas cervejas, Beatles na vitrola e sexo com ela na próxima sexta-feira”. Igualmente, a subjetividade do torturado se altera. Se antes o animal tinha o homem por um rival, por ele nutria-lhe ódio, equiparando-o a um animal também pelo ato de selvageria e barbárie, nessa nova fase do olhar, reside o perdão, a compreensão, e o olhar desesperador e clemente nos suspiros finais, ao se confrontar com o do outro, faz com que cada estampido de ar passe “a ser o som da libertação”.

Novamente, as curtas coordenadas reaparecem, dessa vez, para intercalar dois fluxos de consciência que não mais se chocam, mas se complementam: há o do protagonista em um primeiro bloco com três frases, e o do animal, em uma segunda leva com sete. Nelas o sujeito se exime de qualquer culpa que antes pudera sentir, atribuindo-se, inclusive, fundamental importância no processo de execução que antes julgava negativamente: "Estou cumprindo minha nobre função na Terra"; "Obrigado Senhor por me fazer alimento que sustenta vosso rebanho."; e "Minha proteína é essencial para a dieta humana.". De outro lado, constam as manifestações da memória do bicho a assumir seu recém-posto de subalternidade, de destino intransponível por meio de sentenças que beiram a hipérbole e a ironia, tamanha a desfaçatez das assertivas: "Não fossem os humanos me confinarem, já tinha sido extinto."; "Senhor predador, é uma honra"; "Já vivi tempo suficiente"; "Apenas dê um fim a todas as minhas partes"; "Eu te amo, amigo, e te ofereço a outra face"; "Acredite no amor até o fim, assim como eu."; e "A humanidade precisa da minha carne, não da minha velhice".

Não obstante, o início prende-se ao fim, em uma perfeita amarra que estabelece a grande temática primordial da história: a volubilidade, a oscilação do olhar, e, consequentemente, daquele que o porta e que se coaduna com a segunda temática maior: a noção de processo cíclico, de eterno retorno, confirme já se aludiu. A grandeza do conto, especialmente em sua derradeira frase, inevitavelmente, cria uma ponte intertextual com obra específica de Clarice Lispector, *A hora da estrela*, cuja morte da protagonista é o grande momento do estrelato (ou saída breve do anonimato coletivo e individual) da mesma em uma história de forças opostas – palavras e silêncios, posto e pressupostos, explícitos e implícitos, etc. – que se centralizam em uma base pautada no movimento, na modificação, na transmutação, uma vez que a primeira frase ("Tudo no mundo começou com um sim") se conecta à última ("Não esquecer que por enquanto é tempo de morangos. Sim."). Destarte, a efetivação do recomeço, do contínuo em um eterno presente atualizado, de vida que segue mesmo diante das inúmeras mortes dos animais no caso do conto em questão, "Atordoamento", encerra a história, sem concluir, assentindo que "Strawberry fields forever"!

Título: *Opiniões – revista dos alunos de Literatura Brasileira*

Ano: 2015

Volume: 1

Número: 4/5

Formato: 21cm x 21cm

Fontes: Corbel (Jeremy Tankard) e Opiniões (Cláudio Lima)

Papel do miolo: pólen soft 80 g/m<sup>2</sup>

Papel da capa: supremo 250 g/m<sup>2</sup>

Número de páginas: 160

Tiragem: 500

CTP, impressão e acabamento: